

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 22, № 2. 2020

Февраль

16+

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

Vol. 22, № 2. 2020

February

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 Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), 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 was 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 Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITY RAS.

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

Образование и наука

Научный журнал

Том 22, № 2. 2020

Подписка в редакции по тел./факс:
+7(343) 211-19-73

Гл. редактор – академик РАО

В. И. Загвязинский

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

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

Редактор-корректор – **О. А. Виноградова**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Адрес редакции:

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

Тел.: **+7 (343) 211 19 73**

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

http://www.edscience.ru

Подписано в печать 26.02.2020

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. 22, № 2. 2020

Subscription in editorial office tel/fax:
+7(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-Corrector – **Olga A. Vinogradova**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

Editorial Office:

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

Тел.: **+7 (343) 211 19 73**

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

http://www.edscience.ru

Signed for press on 26.02.2020

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;

Надежда Александровна АСТАШОВА – д-р пед. наук, проф., БГУ (Брянск, Россия), e-mail: nadezda.astashova@yandex.ru;

Евгения Станиславовна БАРАЗГОВА – д-р филос. наук, УИУ РАН-ХиГС при Президенте РФ, (Екатеринбург, Россия), e-mail: Evg.barazgova@mail.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;

Мариэ 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@rsu.ru;

Леонид Яковлевич ДОРФМАН – д-р психол. наук, проф., ПГИК (Пермь, Россия), e-mail: dorfman07@yandex.ru;

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

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

Павел Александрович КИСЛЯКОВ – д-р психол. наук, проф., РГСУ (Москва, Россия), e-mail: *раск.81@mail.ru*;

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

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

Кэрл КОУСТАЙ – д-р наук, проф., Университет Мидсекс (Лондон, 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*;

Михаил Павлович ЛАПЧИК – академик РАО, д-р пед. наук, проф., ОмГПУ (Омск, Россия), e-mail: *lapchik@omsk.edu*;

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

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

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

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

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

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

Татьяна Валерьевна ПОТЕМКИНА – д-р пед. наук, проф., МИСиС (Москва, Россия), e-mail: *potemkinatv@mail.ru*;

Евгений Валентинович РОМАНОВ – д-р пед. наук, проф., МГТУ (Магнитогорск, Россия), e-mail: *evgenij.romanov.1966@mail.ru*;

Елена Леонидовна СОЛДАТОВА – д-р психол. наук, проф., ЮУрГУ (Челябинск, Россия), e-mail: *elena.l.soldatova@gmail.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: *fedorov1950@gmail.com*;

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

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

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 (Ekaterinburg, 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;

Nadezhda A. ASTASHOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, «Bryansk State Academician I.G. Petrovski University», (Bryansk, Russia), e-mail: nadezda.astashova@yandex.ru;

Evgenia S. BARAZGOVA – Dr. Sci. (Psychology), Ural Institute of Management, RPA NEPA (Ekaterinburg, Russia), e-mail: Evg.barazgova@mail.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. DOROZHNIKIN – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, rector, RSVPU (Ekaterinburg, Russia), e-mail: evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru;

Leonid YA. DORFMAN – Dr. Sci. (Psychology), professor, Perm State Institute of Culture (Perm, Russia), e-mail: dorfman07@yandex.ru;

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

Vitalij L. GAPONCEV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, RSVPU (Ekaterinburg, 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;

Pavel A. KISLYAKOV – Dr. Sci. (Psychology), Russian state Social University, (Moscow, Russia), e-mail: *pack.81@mail.ru*;

Vitaly A. KOPNOV – Dr. Sci. (Engineering), professor, RSVPU (Ekaterinburg, 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*;

Mikhail P. LAPCHIK – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), e-mail: *lapchik@omsk.edu*;

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 (Ekaterinburg, Russia), e-mail: *dhona@mail.ru*;

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

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

Vasily 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 (Ekaterinburg, Russia), e-mail: *m.v.pevnaya@urfu.ru*;

Tatiana V. POTEKINA – Dr. Sci. (Pedagogy), University of Science and Technology MISIS (Moscow, Russia), e-mail: *potemkinatv@mail.ru*;

Evgeny V. ROMANOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, MSTU (Magnitogorsk, Russia), e-mail: *evgenij.romanov.1966@mail.ru*;

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

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

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

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

Andrey A. VERBITSKY – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, MSPU (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.fagalovna@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 (Ekaterinburg, Russia), e-mail: *Kafedrapp@mail.ru*

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	9
Смирнов И. П. О научности педагогики (как избежать трансформации педагогической науки в идеологию).....	9
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	29
Баранов А. А., Сунцова А. С. Развитие субъектной позиции студентов в процессе стажерской практики в инклюзивной школе	29
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	53
Саламатов А. А., Гордеева Д. С. Модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профессионального образования	53
Yang P. Humanities education reform exploration and practice under outcomes-based education (OBE)	77
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	97
Петрова Е. А., Акимова Н. Н., Романова А. В., Соколовская И. Э. Имидж современного учителя в представлении старшеклассников	97
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	120
Касьянова Т. И., Воронина Л. И., Резер Т. М. Образовательный потенциал российских граждан пожилого возраста	120
Кох И. А., Орлов В. А. Ценности и профессиональное самоопределение студенческой молодежи.....	141
КОНСУЛЬТАЦИИ.....	169
Губина Л. В., Алексеева Т. В., Страхов О. А. Анализ некоторых факторов влияния на успеваемость студентов колледжа: на примере обучения информатике	169

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	9
Smirnov I. P. About the science of pedagogy (how to avoid the transformation of pedagogical science into ideology).....	9
INCLUSIVE EDUCATION	29
Baranov A. A., Suntsova A. S. Development of Students' Subject Position in the Process of Internship in an Inclusive School.....	29
VOCATIONAL EDUCATION	53
Salamatov A. A., Gordeeva D. S. The Model of Ontological Reflection of Ecological and Economic Value Orientations Formation in the Process of Vocational Education.....	53
Yang P. Humanities Education Reform Exploration and Practice under Outcomes-Based Education (OBE).....	77
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	97
Petrova E. A., Akimova N. N., Romanova A. V., Sokolovskaya I. E. High School Students' Perceptions of the Modern Teacher Image.....	97
SOCIOLOGICAL RESEARCH	120
Kasyanova T. I., Voronina L. I., Rezer T. M. Educational Potential of Russian Senior Citizens	120
Koch I. A., Orlov B. A. Values and Professional Identity of Student-Age Population.....	141
CONSULTATIONS	169
Gubina L. V., Alekseeva T. V., Strakhov O. A. Analysis of Some Factors Influencing the Performance of College Students: An Example of Computer Science Education.....	169

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.01:001.8+37.014.51+378

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-9-28

О НАУЧНОСТИ ПЕДАГОГИКИ (КАК ИЗБЕЖАТЬ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В ИДЕОЛОГИЮ)

И. П. Смирнов

Российская академия образования, Москва, Россия.

E-mail: ips2@list.ru

Аннотация. Введение. Многочисленные декларативные официальные заявления о ключевой роли сферы образования и научно-педагогического знания в обеспечении благосостояния нации и устойчивого развития России в современном мире прямо противоречат ситуации, складывающейся в этой стратегически сверхзначимой социальной области. Так, при слиянии двух профильных академий (медицинских и сельскохозяйственных наук) с альма-матер – Российской академией наук (РАН) в число «избранных» не была включена Российская академия образования (РАО), что косвенно может свидетельствовать о «неполноценности» научной педагогики и ставит под сомнение ее миссию в развитии образования.

Цель статьи – обсуждение условий и предпосылок возможной утраты педагогикой своего научного статуса, ее трансформации в идеологию и подмены педагогических принципов развития образования идеологическими.

Методология и методы. В работе использовались методы системного, ретроспективного, сравнительного (компаративного) анализа, синтеза и обобщения.

Результаты и научная новизна. Рассмотрены истоки научной педагогики и сопоставлены ее сущностные определения в трудах классиков – К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля и др. – с современными трактовками научного статуса педагогической отрасли знания. Показано влияние на ее реорганизацию и содержательные преобразования политических и социальных процессов, а также государственных структур управления. Доказывается, что проводимые в последние годы реформы российской науки последовательно ведут к потере педагогикой научного статуса, утрате академического принципа «наукой должны управлять ученые» и к превращению научных институтов в подведомственные структуры. Вопреки статье 13 Конституции Российской Федерации, утверждающей, что «никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной

или обязательной», происходит конверсия педагогики в идеологию. Заложенные классиками основы педагогики, предусматривающие присущее научному знанию ее эволюционное самостоятельное развитие, деформируются под воздействием текущих идеологических установок, отменяя конституционную гарантию (статья 44) о свободе литературного, художественного, научного, технического и других видов творчества. Подчеркивается необходимость деполизации образовательной сферы и педагогической науки, наметившаяся, но так и не состоявшаяся в конце XX века.

Практическая значимость. Оценки и выводы автора создают методологические предпосылки для развертывания дискуссии о миссии педагогической науки в современном российском обществе, корректировке научных реформ и освобождении образования от идеологического насилия.

Ключевые слова: история педагогики, реформа академий наук, идеология, образование.

Для цитирования: Смирнов И. П. О научности педагогики (как избежать трансформации педагогической науки в идеологию) // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-9-28

ABOUT THE SCIENCE OF PEDAGOGY (HOW TO AVOID THE TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL SCIENCE INTO IDEOLOGY)

I. P. Smirnov

Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

E-mail: ips2@list.ru

Abstract. *Introduction.* Numerous declarative official statements on the key role of education and scientific-pedagogical knowledge to ensure the well-being of the nation and the sustainable development of Russia in the modern world directly contradict the situation in this strategically significant social area. Thus, when merging two specialised academies (medical and agricultural sciences) with alma mater – the Russian Academy of Sciences (RAS), the Russian Academy of Education (RAE) was not included in the list of the elected representatives, which may indirectly demonstrate the “inferiority” of scientific pedagogy, calling into question its mission in the development of education.

The *aim* of the article is to discuss the conditions and prerequisites for the possible loss of scientific status by pedagogy, its transformation into ideology and the replacement of pedagogical principles of education development by ideological ones.

Methodology and research methods. In the course of the research, the methods of the system-based, retrospective and comparative analysis, synthesis and generalisation were employed.

Results and scientific novelty. The author of the present publication considers and analyses the origins of scientific pedagogy and its essential definitions in the works of classical scholars – K. D. Ushinsky, L. N. Tolstoy, P. F. Kapterev, V. P. Vakhterov, K. N. Ventzel, etc. with contemporary interpretation of scientific status of pedagogical branch of knowledge. The paper highlights the impact on its reorganisation, content transformations of political and social processes, as well as transformations of governmental management structures. It has been proved that the reforms of the Russian science carried out in recent years consistently lead to the loss of scientific status by pedagogy, to the loss of academic principle “science should be managed by scientists” and to the transformation of scientific institutions into subordinate structures. Contrary to the Article 13 of the Constitution of the Russian Federation, which states that “no ideology may be established as state or mandatory”, there is a conversion of pedagogy into ideology. The classical pedagogical foundations evolutionary development inherent in scientific knowledge are deformed by current ideological attitudes, nullifying the constitutional guarantee (Article 44) on freedom of literary, artistic, scientific, technical and other forms of creativity. The depoliticisation of educational sphere and pedagogical science was planned at the end of the 20th century but it was abandoned. Therefore, the author emphasises the importance of such process.

Practical significance. The assessments and conclusions presented in the article create methodological prerequisites for developing a discussion about the mission of pedagogical science in modern Russian society, adjusting scientific reforms and, as a result, freeing education from ideological violence.

Keywords: history of pedagogy, reform of the academies of sciences, ideology, education.

For citation: Smirnov I. P. About the science of pedagogy (how to avoid the transformation of pedagogical science into ideology). *The Education and Science Journal*. 2020. 2 (22): 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-9-28

Идеология пожирает науку.

А. Зиновьев

Введение

Более пяти лет в России продолжается так называемая реформа науки, стартовавшая в связи с принятием закона «О Российской академии

наук, реорганизации государственных академий наук...»¹. Только благодаря усилиям неформального сообщества академиков и членов-корреспондентов РАН, создавших протестный Клуб «1 ИЮЛЯ», и массовым выступлениям научной общественности удалось изъять из первых вариантов проекта закона положение о ликвидации академий. «Уничтожить свой “золотой ресурс”, обеспечивавший мощь государства, стимулировать свой “самоподрыв” как Власти – явные признаки безумия», – так оценивает первоначальные цели реформы академик РАН, бывший советник президента России Ю. М. Батурин [1].

Одной из инноваций реформы стала интеграция в структуру РАН двух профильных академий – Российской академии сельскохозяйственных наук и Российской академии медицинских наук. Три другие: Российская академия художеств, Российская академия архитектуры и строительных наук, а также Российская академия образования – остались «за бортом» флагмана науки. Тем самым было показано, что среди «равных» наук есть более и менее равные.

Дискомфорта добавило отчуждение от академий научно-исследовательских институтов, управление которыми осуществляется теперь согласно противоречивому принципу «двух ключей». Предложенный президентом РАН А. М. Сергеевым лозунг «Наукой должны управлять ученые»² – повис в воздухе и только добавляет неопределенности в текущую ситуацию. Итогом, сегодня уже очевидным, стало фактическое обретение российской наукой *подведомственного* статуса, подразумевающего неограниченное идеологическое влияние на развитие научной мысли. Академической науки – символа свободной творческой мысли – в России больше не существует.

Совокупность происходящих в научной сфере процессов принуждает обратиться к анализу исторических предпосылок возникновения и базовых ценностей научно-педагогического знания, определению науки как ключевого института развития общества, ее роли в «обеспечении устойчивого будущего нации, в развитии России и определении ее положения в мире»³.

¹ О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: федеральный закон от 27.09.2013 № 253-ФЗ (ред. от 29.07.2017) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152351/

² Веденеева Н. Хождение по наукам // Московский комсомолец. 26 сентября 2017 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.mk.ru/science/2017/06/20/akademik-ran-sergeev-rasskazal-kak-ostanovit-utechku-mozgov.html>

³ О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 № 642 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/41449>

Методология и методика исследования

Искать истоки научной педагогики столь же трудно, как искать русло большой реки. Чем выше забираешься по течению, тем множественнее разбивается она на маленькие ручейки, каждый из которых и есть исток. Спускаясь же по течению, наблюдаешь расширяющееся русло, вобравшее в себя множество истоков и впадающее в огромный океан знаний человечества.

Современная педагогика подобна реке, которая, порою изменяя свое направление, пытается утвердиться в устойчивом русле. Но если перемены течения реки можно объяснить неотвратимыми природными факторами, то скольжение педагогики по разным руслам имеет рукотворную природу, что свидетельствует о возможности ее отклонения от научных принципов и потому требует критического осмысления.

Здесь не уйти от глубинного вопроса о научном статусе самой педагогики. Многие исследователи ломали головы над утверждением К. Д. Ушинского: «Педагогика не наука, а искусство»¹ – и, ослепленные историческим величием классика, послушно переключались в своих исследованиях на поиск новых методик обучения, но не концепций образования. Очевидно, во времена Ушинского, изрекшего подобное в далеком 1867 г., педагогика еще не обрела форму характерного для науки систематизированного знания. «Учителю русских учителей», как его называли, пришлось закладывать первоосновы теории образования и воспитания.

Долгое время было принято считать, что «до Ушинского никакой научной педагогики у нас не существовало» [2]. Звучит немного обидно для Яна Коменского и других ранних мыслителей, в том числе утопистов. Обидно даже для Льва Толстого, за 5 лет до Ушинского заявившего: «Не существует никакой науки образования и воспитания – педагогики» [3, с. 2], но тем не менее признанного историками отцом-основателем свободного образования. Несмотря на сделанную далее оговорку «первое основание ее еще не положено» и позволяя себе лишь осторожное употребление понятия «так называемая наука педагогика», Толстой так и остался при своем мнении, а утверждением «воспитание не есть предмет педагогики» [3, с. 53] свел образование до обучения, выбив из-под школы воспитательную функцию. Позицию Толстого не поколебали ни посещения европейских учебных заведений, ни личная встреча с «сухим педантом» А. Дистервегом, ни собственный учительский труд в Яснополянской школе.

¹ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. С. 36 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://e-heritage.ru/ras/view/publication/general.html?id=48309743>

Уничижительные оценки научного статуса педагогики со стороны величайших российских классиков одно время вызывали активные дискуссии, но они постепенно сошли на нет, а ныне и вовсе приглушены. Как будто бы вопрос исчерпан до конца. Педагогика и производные от нее – образование и воспитание – провозглашены высшим государственным приоритетом, их миссия законом «Об образовании в РФ» (статья 2) признана «общественно значимым благом», деятельностью, «осуществляемой в интересах человека, семьи, общества и государства <...> в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития».

В учебниках для педагогических вузов студентам изредка еще предлагается задуматься над вопросом: «Является ли педагогика наукой»? [4]. Казалось бы, это делает честь готовности их авторов подвергнуть сомнению самое сокровенное, проверить крепость научного древа педагогического знания. Но, скорее, вопрос задается с расчетом на очевидный ответ: «Кто бы сомневался». Между тем взвесить все «за» и «против» было бы полезно. Именно сегодня.

Обзор и анализ литературы

Если условно признать, что Ушинский действительно заложил основы научной педагогики, возникает вопрос, почему за прошедшие полтора столетия она не развивалась эволюционно, как присуще научному знанию, а периодически подвергалась радикальным пересмотрам, сопровождавшимся разрушительной критикой опыта предшественников? Именно педагогика, а не другие науки. Ведь никто ни разу не выразил сомнения, к примеру, в законе всемирного тяготения после того, как на голову Ньютона упало яблоко. Отрицать его невозможно вследствие очевидности, повторяемости и доказанности практикой.

Примечательно и то, что ревизия научных основ педагогики происходит в строгом соответствии с очередными идейно-политическими потрясениями. Во времена Ушинского – Толстого таким потрясением стала отмена крепостного права на крестьян, что в общей истории России считается величайшим событием. Начало эпохи освобождения дало толчок судебной, земской реформам, общественному почину самоуправления и личной самостоятельности – свершалось возрождение русского общества. На просвещение крепостная реформа оказала двойное влияние, количественное и качественное: мало того что появился запрос на образование – ему было придано свободное и гуманное направление.

Российский историк тех лет В. И. Водовозов отмечал: «Только со времени освобождения крестьян стали устраивать сколько-нибудь правильные школы» [5]. Впервые был поставлен вопрос о всеобщем образовании – пока на уровне грамотности населения. Педагогика делала попытку освободиться от вековых оков религиозной идеологии: до сих пор все школы были церковными, их распорядителем был приход, содержанием – общество верующих, учителем – священник; в обучении главное место отводилось закону божьему и только в оставшееся время преподавались естествознание, география, история.

Фундаментальные исследования важнейшего периода становления русской педагогики – после отмены крепостного права и до начала Первой мировой войны – принадлежат П. Ф. Каптереву, автору изданной в 1914 г. книги «Новая русская педагогика, ее главные идеи, направления и деятели» [6]. Ключевая мысль, вытекающая из размышлений основоположника отечественной педагогической психологии, может быть выражена как решительное отделение школы от догм религиозной и любой другой идеологии, ее переход в научный статус, в свободный поиск путей развития образования. «Не законы государственные, а законы природы, законы физиологические и психологические – вот что важно для общества, прежде всего, в строе и организации школ, – писал П. Ф. Каптерев. – Настоящая научная педагогика – требование общества» [Там же, с. 63].

Начались острые дебаты о концепции так называемой свободной школы. Лидером ее приверженцев считался Л. Н. Толстой, а распространяющим печатным органом таких взглядов – его журнал «Ясная Поляна». «Бог един, и Толстой – пророк Его по педагогическим вопросам», – иронизировал П. Ф. Каптерев, оценивавший претензии писателя-философа на концепцию новой школы как чрезмерные. С той же долей иронии (и, заметим, не без основания) ученый продолжает: «Вся история педагогики может быть разделена на два периода: первый – до Толстого, второй – с Толстого» [Там же, с. 40].

Одновременно в педагогике возникло национальное направление, выразителями которого стали К. Д. Ушинский и В. Я. Стоюнин, настаивавшие на создании системы образования, опирающейся исключительно на собственный исторический опыт, свои потребности и идеалы, без заимствования их за рубежом. (В современной трактовке это было бы тождественно обсуждаемой сегодня идее «суверенной демократии».)

Тогда же выходит книга В. П. Вахтерова «Основы новой педагогики». Ее автор требовал не «реформирования», не «совершенствования», не «модернизации», а демонтажа старых и закладки новых основ российской

школы. «Теория воспитания также нуждается в коренном пересмотре», – добавлял он¹.

К. Н. Вентцель в книге «Теория свободного воспитания» поддерживал А. Н. Толстого и развивал светские, этические, свободные принципы воспитания². О новых формах руководства школой и ученическом самоуправлении писал Н. Н. Иорданский³. Большинство педагогических трудов, изданных на волне демократического подъема начала XX в., развивая идеи Ушинского, Толстого, Водовозова, Пирогова и других выдающихся российских классиков, были освобождены от оков религиозной идеологии и устремлены в будущее. Пока, правда, только в теории.

Дискуссии о мере свободы в образовании и воспитании приводили классиков научной педагогики к крамольной мысли: «Не в подчинении ли государству заключается причина неудовлетворительности нашего образования, не следует ли потому совсем изъять школы из ведения государства? <...> Определение, чему и как учить в школах, должно зависеть от школ и педагогов, а не от государства», – считал Каптерев. Новая педагогика исходила из того, что задача школы есть научное образование и она не делит ее ни с каким другим институтом общественной жизни [7]. Это не означало разрыва, тем более противодействия государству, речь шла о его невмешательстве в педагогику как науку.

Мечты об идеологически свободной научной педагогике были прерваны Октябрьской революцией 1917 г., становлением в обществе так называемой диктатуры пролетариата, что в итоге свелось к диктатуре одной партии. Вырвавшись из религиозного плена, педагогика попала в объятия государственной идеологии и снова была встроена в нее как инструмент формирования молодого поколения по жестко заданному властью образцу. На этот раз – коммунистическому.

Результаты исследования и обсуждение

Наука – самая консервативная сфера духовного производства. Переубедить ученого бывает трудно, а порою невозможно. В истории немало примеров, когда научную гипотезу приходилось отстаивать мучительно, иногда трагически – ценой жизни. Так, был сожжен на костре Джордано

¹ Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. Москва: Типография товарищества И. Д. Сытина, 1913. С. 7.

² Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. 4-е изд. Петербург; Москва, 1923. 104 с.

³ Иорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания. 4-е изд., испр. и доп. Москва: Работник просвещения, 1925. XIV, 387 с.

Бруно за утверждение о бесконечности Вселенной. Основоположник генетики, президент Академии сельскохозяйственных наук России Н. И. Вавилов приговорен к расстрелу и умер в тюрьме, не изменив своих научных позиций.

Для плодотворного развития науки нужны условия, одним из которых является свобода творчества и право на собственную позицию. Если таких условий нет, наука мельчает, прячется в уютные идеологические норы, утасует. Особенно уязвимы для идеологического воздействия общественные науки. Вспомним хотя бы 1922 г., когда на двух «философских пароходах» из Советской России были высланы более 160 представителей интеллигенции, включая философов Н. А. Бердяева и И. А. Ильина, историка А. А. Кизеветтера, социолога П. А. Сорокина. Один из пассажиров-изгнанников, писатель и социолог М. А. Осоргин приводит слова Л. Д. Троцкого: «Мы этих людей выслали потому, что расстрелять их не было повода, а терпеть было невозможно»¹. Было множество и других, более поздних примеров, таких как арест и высылка А. И. Солженицына за документальное изложение послереволюционного террора.

Что уж тут говорить о педагогической науке, замахнувшейся на святая святых – образование и воспитание будущих поколений! Полет ее мысли всегда был под прицельным идеологическим сопровождением. В таком положении не находится ни одна другая наука, исключая разве что историю. Любой шаг педагогики влево или вправо немедленно корректируется и переводится из научного в идеологическое русло. Она превратилась в одну из «священных коров», национализированных государством. Возможно, поэтому в педагогике научные принципы деформируются легче и быстрее, почти автоматически заменяясь идеологическими. Примеров тому также немало. И исторических, и современных.

Убежденный член партии эсеров П. П. Блонский, трижды отсидевший сроки за политические взгляды, в дореволюционных работах настаивал на недопустимости партийности в педагогике. Но сразу после октября 1917 г., присягнув новой власти, он «открыл» основной закон педагогики – «закон соответствия школы определенному общественному строю» [8, с. 182]. Казалось бы, применить подобный закон к науке немыслимо. Как могут развиваться, например, физика или химия, если действие их законов привязать к «определенному общественному строю»? А педагогика, оказывается, может! Дружно поддержанный столь же быстро перестроив-

¹ Осоргин М. А. Как нас уехали. Юбилейное: очерк / архивная копия от 11 марта 2007 г. на Wayback Machine, 1932 (фрагмент из воспоминаний). Париж: Времена, 1955. С. 180–185.

шейся научно-педагогической общественностью, Блонский объявляется «зачинателем советской педагогики», «выдающимся педагогом и психологом», «советским Песталоцци» [8, с. 365].

Продолжая считать себя наукой, педагогика отныне следовала провозглашенному Блонским и приветствуемому Н. К. Крупской закону, синхронизируя свои научные искания с «колебаниями линии партии». Труды российских педагогов-классиков оценивались по строгим идеологическим критериям и были отвергнуты как «буржуазное прошлое». Для начала Блонский назвал педагогические статьи Н. И. Пирогова, Н. А. Добролюбова, Д. И. Писарева, М. Н. Каткова и других своих предшественников «скорей, педагогической публицистикой, нежели научно разработанной системой педагогики» [8, с. 71]. Ему вторил А. П. Пинкевич, бывший меньшевик, поначалу также не принявший революцию, а впоследствии ставший заместителем председателя Госкомитета по образованию. Он, автор первой книги о педагогике марксизма, утверждал: «Нет науки педагогики вообще, а есть педагогика пролетариата, есть педагогика буржуазная, эпохи империализма и т. д.» [2, с. 31]. И тоже громил беспартийных классиков.

Ушинский, по Пинкевичу, «по своему педагогическому мировоззрению является выразителем интересов среднего дворянства», «устарел он во многих вопросах чрезвычайно» [9, с. 330, 340]. «Толстой как педагог противоречив – знания образованнейшего человека своего времени он соединяет с суевериями отсталого крестьянина» [Там же, с. 316]. Вентцель в своих трудах «исходит из анархического представления об обществе» [Там же, с. 336]. «Каптерев – педагог-идеалист, выражающий взгляды мелкобуржуазной интеллигенции. А его книга «История русской педагогики» не марксистская [Там же, с. 337, 342]. «Вся старая педагогика перевернулась вверх дном, как только ее стали рассматривать в свете марксизма», – объясняет послереволюционный разгром педагогического наследия России Пинкевич [Там же, с. 212]. Подлинная наука так переворачиваться не может, если только она не трансформировалась в идеологию.

На что же опиралась теоретическая мысль создателей новой, марксистской педагогики? «Нам как теоретикам пришлось выступать здесь на почти невозделанном поле, – вспоминал первый советский нарком просвещения А. В. Луначарский. – Какой же у нас был источник света для того, чтобы не заблудиться на этих путях? Полторы страницы, написанные Марксом для Женевского конгресса, и несколько отдельных фраз в других сочинениях» [10]. Имелась в виду поправка, сделанная К. Марксом в «Инструкции делегатам Временного центрального совета по отдельным вопросам». Она содержала оценку привлечения детей и подростков с 9 лет

к участию в общественном производстве как прогрессивной, здоровой и законной тенденции, но принявшей уродливые формы в связи с социальными условиями, которые «превращают задавленных нуждой родителей в рабовладельцев, продающих своих собственных детей». Маркс подчеркивал: «Ни в коем случае не может быть разрешено применять труд детей и подростков, если он не сочетается с воспитанием», под которым понимаются три вещи: умственное и физическое воспитание и техническое обучение¹. Применительно к середине XIX в., когда массовое вовлечение детей в работу на предприятиях было обусловлено повсеместным голодом и нищетой, это объяснялось заботой об их элементарной грамотности. Тогда идея совмещения неизбежного для подростков производительного труда с учебой действительно была прогрессивной.

Вождь революции В. И. Ленин упростил мысль своего духовного наставника и как бы «высек в граните» свое знаменитое напутствие грядущим поколениям: «Нельзя себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производительным трудом молодого поколения»². Теперь этот посыл не мог меняться ни по букве, ни по сути, даже если менялась реальная жизнь. Образование должно было отныне сочетаться с производительным трудом – всегда, с первого школьного класса. Хотя в Программе РСДРП, принятой в 1903 г., предлагалось запретить в России детский труд не до 9, как у Маркса, а до 16 лет. Вот так из ложно истолкованного Лениным замечания Маркса и выстраивалась «новая» советская педагогика, в основу которой была положена доведенная до абсурда идея трудовой школы, в которой, по Блонскому, произошла «замена класса мастерской, а уроков – работой» [8, с. 180].

Что касается упомянутых Луначарским, якобы написанных Марксом «нескольких отдельных фраз в других сочинениях», обнаружить их не удалось. Нет ссылок на них ни в самом крупном труде Луначарского «Воспоминания и впечатления» [11], ни в других его произведениях. Пинкевич по этому поводу замечает: «Маркс и Энгельс не написали ни одного произведения, посвященного специально педагогической теории» [10, с. 211], – и весьма неосторожно для своего времени добавляет: «Ленин не был писателем-педагогом» [9, с. 344]. Правда, тут же, нисколько не смущаясь, выводит идеологический слоган: «Под знаменем Маркса, Энгельса, Ленина ведет свою теоретическую работу советская педагогика» [9, с. 344]. Лозунг с головой выдает открытую трансформацию научной педагогики в государственную идеологию.

¹ Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 16. С. 197–199.

² Ленин В. Перлы народнического прожектерства. Полн. собр. соч. 5-е изд. Т. 2. С. 485.

Педагогика не входила в круг интересов и первого наркома просвещения А. Луначарского, характеризующего себя так: «Большевик, ставший внезапно во главе народного образования» [11, с. 35]. Он жил в искусстве, вдохновлялся новой пролетарской культурой, в перечне его сочинений – «Очерки марксистской теории искусств», «Диалог об искусстве», «Социальные основы искусства», «Культурные задачи рабочего класса». Луначарский – автор глубокого теоретического труда «От Спинозы до Маркса», где детально анализируется деятельность его революционных предшественников. Им опубликован цикл блестящих лекций об истоках и сущности православной религии. Его перу принадлежит несколько коротких полудетективных пьес про стихийные бунты беднейших слоев населения. По свидетельству Л. Д. Троцкого, Луначарский «читал на подюжине языков, в том числе на двух древних, и обнаруживал столь разностороннюю эрудицию, что ее без труда хватило бы на добрый десяток профессоров»¹. Словом, нарком был человеком культурным и многосторонним, но, согласно свидетельству Пинкевича, он «всерьез не принимал участие в наших (педагогических. – И. С.) спорах, участвовал в дискуссиях мимоходом» [2, с. 55].

Научным куратором российской педагогики с первых лет советской власти стала жена Ленина Н. К. Крупская. Она сама выбрала для себя сферу деятельности – образование. «Начиная с 1917 г. работаю по делу народного образования. Дело это люблю и считаю важным», – пишет она [12]. Из биографических воспоминаний Крупской следует, что она окончила с золотой медалью частную женскую гимназию (опустим сомнения историков насчет ее медали, да и окончания гимназии тоже). Потом «училась самоучкой, как умела», постигая, в основном, азы революционной борьбы [13, с. 5–10, 74].

Знакомство в период эмиграции с зарубежным педагогическим опытом, в частности посещение школы в Женеве, приводит ее к выводу о том, что буржуазное образование далеко не образцовое: «Жалкая школа и какое это жалкое педагогическое искусство!» [Там же, с. 31–32].

В советские годы из Крупской сделали педагогическую икону, ее статьи и речи воспринимались как прямые ленинские установки и фактически определяли контуры новой школы, цели коммунистического образования и воспитания. Можно утверждать, что фундамент педагогики марксизма заложен не комиссариатом просвещения, не первым наркомом Луначарским, а «женой Ленина».

Работали Крупская и Луначарский дружно, опираясь в образовательной политике не на научно-педагогические, а на идейно-политичес-

¹ Троцкий Л. Силуэты: политические портреты. Москва, 1991. С. 369–370.

кие принципы революционной целесообразности. И с небольшой разницей в сроках оба были отстранены от руководства Наркомпросом, в основном за излишнее увлечение соединением обучения с производительным трудом, «превращением школы учебы в школу труда», в «глубоко пролетарскую индустриальную школу», в идеале – самокупаемую [14]. Сменивший Луначарского на посту наркома просвещения А. С. Бубнов сразу же отменил трудовое обучение в школах, признав его крупной ошибкой.

Мучительная и неизбежная стычка педагогической науки и идеологии, ученых и политиков, вносящая хаос и неразбериху, вылилась в дискуссию, в ходе которой историк, член коллегии Наркомпроса В. Н. Шульгин, спустя 10 лет после революции утверждал: «Марксистской педагогики еще нет, надо создать марксистскую педагогику». Ему замысловато возражал Пинкевич: «Нельзя утверждать, что марксистская педагогика уже существует, но нельзя отрицать и противоположного: она существует и не существует в одно и то же время» [15, с. 28]. Словом, был некий идеологический фантом, именуемый педагогикой марксизма и не имеющей отношения к подлинному научному знанию.

Попытка вернуть педагогике научный статус была предпринята в 90-х гг. прошлого века, когда Россия провозгласила себя демократической. Эпоха горбачевской «перестройки» напоминала времена освобождения от крепостничества. Страна переходила от тоталитарного режима к гражданскому обществу, от государственной экономики к рынку, от диктатуры партии к многопартийности.

Указ № 1 первого президента России Б. Н. Ельцина был об образовании. Этот документ стимулировал принятие в 1988 г. закона «Об образовании», который ЮНЕСКО признал «самым прогрессивным и демократическим образовательным актом конца XX века». Детонирующим элементом начавшейся глубокой реформы, по признанию ее вдохновителя, будущего министра образования Э. Д. Днепров, была деполитизация образовательной сферы и педагогической науки. Однако она так и не состоялась: общество было к ней не готово. Из предложенного Днепровым проекта закона «были изъяты важнейшие идеи, в частности государственно-общественный характер образования и управления образованием» [16]. Дарованная «перестройкой» возможность вернуться к свободной от политики научной педагогике была утрачена, она вновь стала воспринимать политический фактор как единственный ориентир для поиска истины. Во многом такой подход сохраняется и сейчас.

Член-корреспондент РАО, директор НИИ стратегии образования С. В. Иванова считает: «Большое значение для определения задач и целей

педагогической практики имеет политика». И для убедительности добавляет: «Первым, кто последовательно прописал взаимосвязь и взаимоотношения между политикой и педагогикой, был Платон» [17]. Конечно, Платон нам друг, но истина дороже. Она в том, что зависимость педагогики, и не только ее, от политики существует, но не должна определять науку, а если определяет, то это уже не наука. Памятуя статью 13 Конституции, ученый обязан жестко противостоять любому идеологическому давлению во имя чистоты научного познания. Напомним еще и о том, что Сократ, учитель Платона, за право на свободомыслие расстался с жизнью.

Доктор исторических наук, профессор Валерий Соловей, вынужденный уволиться из-за своих политических убеждений из МГИМО, не без основания заявил, что российская «школа превратилась в систему морального и психологического насилия над детьми»¹. Вопреки требованиям закона «Об образовании в РФ» (ст. 34, п. 6) обучающихся принуждают к вступлению в идеологически ориентированные объединения, вводятся наказания за участие в политических акциях, за вольнодумство. Идеологическое послушание поощряется баллами для поступления в вуз. Почти 9 млн школьников к 2024 г. должны быть вовлечены в деятельность так называемых добровольческих общественных объединений. Добровольные движения по указанию «сверху» – типовая черта современного российского менталитета, перебороть который педагогика даже не пытается. Молчит, причем уже давно, и ее научный штаб – Российская академия образования.

Член-корреспондент РАО, историк И. И. Логвинов напоминает, что Академия педагогических наук, как она именовалась ранее, была создана в октябре 1943 г. не как научная, а как идеологическая организация. Из тринадцати назначенных академиков-организаторов только пятеро имели формальное отношение к педагогической науке – В. Н. Верховский, И. А. Каиров, К. Н. Корнилов, Е. Н. Медынский и Н. В. Чехов. Но и они (за исключением Корнилова) вряд ли «даже в страшном сне могли помыслить о необходимости построения процесса обучения не на идеологических установках, а на основе закономерностей, обоснованных строго поставленными экспериментами» [18].

Ситуация в сегодняшней Российской академии образования близка к описанной. Здесь тоже легко обнаруживаются и «колебания с линией партии», и паралич критической мысли, и утрата демократического бази-

¹ По ту сторону кафедры. Люди роста. 15 ноября 2018 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ug.ru/insight/677>

са. Теряется конкурсный принцип избрания отдельных членов РАО, даже Президента Академии уже второй раз выбирают на безальтернативной основе, нисколько не смущаясь голосованием «за одного из одного» [19]. Копируя возмущившие общество выборные технологии фильтрации, Президиум РАО издал нарушающий Устав академии «Положение о выдвижении кандидата в Президенты» от имени любых 15 академиков, фактически лишая такого права отделения РАО. Отказ от выборных начал в организации науки, административная назначаемость научных лидеров делает их зависимыми от власти, превращает Академию в подведомственный департамент. Свободные дискуссии, с которых начиналось становление педагогики как науки, перестают быть ведущей формой ее развития.

Еще сравнительно недавно, отвечая на вопросы журналистов «Эхо Москвы», экс-руководитель министерства образования и науки Д. В. Ливанов заявлял: «Образование и наука – это сферы, которые находятся вне политики, я бы даже сказал выше политики»¹. Правда, сам был в то время членом высшего совета партии «Единая Россия» и чутко прислушивался к ее рекомендациям.

Иное мнение у О. Васильевой, только что оставившей пост министра просвещения: «В идеологии нет ничего предосудительного. Это комплекс идей прежде всего. Это идеи и задачи, которые стоят перед человеком и перед школой»². Другими словами, речь идет о привязке педагогики к идеологии. Правда, идеологию какой партии предлагается взять за основу педагогики, О. Васильева не пояснила. А ведь в России более 50 партий, и у каждой своя идеология.

Как же нужно выстраивать стратегию педагогики: «вдоль» или «поперек» политики? Брать за основу «социальный заказ государства в конкретный период времени» или руководствоваться деполитизированными общечеловеческими трендами? Ответы на эти вопросы носят характер ключевой, судьбоносный, стратегический. О них надо говорить вслух, не страшась дискуссий.

История послекрепостной российской педагогики разрушает присущее многим современным исследователям образования благостное представление о мирных процессах становления педагогики и о ее классиках как плеяде единомышленников, которые будто бы только горячо поддер-

¹ «Эхо Москвы». Цикл «Сбитый фокус». 12.05.2015 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://echo.msk.ru/guests/11729/>

² Ольга Васильева обозначила роль идеологии в воспитании школьников // Учительская газета. 27.05.19 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/28071>

живали друг друга, дружно развивали общие идеи и искали одну истину. Реальность была совсем иной – педагогика не была мирной наукой, как не является такой и сейчас. Теория свободной школы рождалась в дискуссиях, конфликтах, спорах и ссорах. Классики не провозглашали себя пророками и другим не позволяли быть ими. Таковы правила и условия любого научного поиска.

Заключение

Педагогика – это наука. Не идеология и не политика. В защиту научного статуса педагогики говорит ее глобальная миссия – обеспечивать развитие образования, основы прогрессивного воспроизводства человеческой цивилизации. Если философию называют «матерью наук», то педагогику можно именовать научным наставником, сопровождающим вступающие в жизнь новые поколения. Хотя и у философии, и у педагогики по-прежнему есть оппоненты, сомневающиеся в их научном статусе. Но ведь сомнения движут науку.

Педагогика в своих высших проявлениях обладает научной объективностью, которая исключает влияние личных и групповых интересов, идеологических и политических установок, любых субъективных факторов. Отсюда закономерен вывод о том, что связь педагогики и политики не императив, а приспособленчество «праздношатающихся в сенях храма науки» (А. Герцен).

«Идеология пожирает науку», – считает социолог и писатель-диссидент А. А. Зиновьев, ставший одним из символов возрождения философской мысли в СССР. «Наука и идеология различаются по целям, по методам и по практическим приложениям. Наука имеет целью познание мира. Идеология же имеет целью сделать основную массу членов общества (желательно всех) неспособной к самостоятельному и объективному пониманию явлений реальности» [20].

Научный статус педагогики в полную силу может проявиться только в открытом, свободном, идеологически многополярном обществе. Задача педагога в таком обществе будет состоять в том, чтобы дать воспитаннику основы научных знаний, всесторонние представления о полном спектре возможных мировоззрений для самостоятельного выбора личного жизненного маршрута. Потребуется глубокая перестройка научно-педагогической сферы, возвращение к принципу «наукой должны управлять ученые», преодоление социальной самозамкнутости и широкая популяризация достижений педагогики, убеждающая общество в приоритете образования.

Список использованных источников

1. Батурин Ю. М. Рефлексивный анализ в социально-гуманитарном знании (Науковедение). Москва: РАН, 2017. С. 21.
2. Пинкевич А. П. Педагогика и марксизм. Москва: Работник просвещения, 1930. С. 323 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/pinkevich/> (дата обращения: 20.11.2019).
3. Толстой А. Н. О народном образовании // А. Н. Толстой. Собрание сочинений: в 22 т. Москва: Художественная литература, 1983. Т. 16. С. 6 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://rulitera.narod.ru> (дата обращения: 20.11.2019).
4. Бахмутский А. Е. и др. Педагогика: учебник для студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» / под общ. ред. А. П. Тряпицыной. С.-Петербург, 2014. С. 241.
5. Водовозов В. И. Новый план устройства народной школы: по поводу книги «Заметки о сельских школах» С. Рачинского // Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения. Москва: Педагогика, 1986. С. 3. (Педагогическая библиотека) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://az.lib.ru/w/wodowozow_w_i/text_1861_guss_narodnaya_pedagogika.shtml (дата обращения: 20.11.2019).
6. Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика, ее главные идеи, направления и деятели. 2-е изд. Санкт-Петербург: Типография «В. Безобразовъ и Ко», 1914. 214 с.
7. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс. Санкт-Петербург: Издание журнала «Русская школа», 1905. 146 с.
8. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. Институт теории и истории педагогики. Москва: АПН РСФСР, 1961. 696 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_izbrannye-proizvedeniya_1961/ (дата обращения: 20.11.2019).
9. Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. 2-е изд. Москва, 1930. 348 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/pinkevich_kratky-ocherk-istorii-pedagogiki_1930/fs,1/ (дата обращения: 20.11.2019).
10. Луначарский А. В. Доклад на III сессии ВЦИК 7-го созыва // Известия, 5 октября 1920 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://knigism.online/s/17815> (дата обращения: 20.11.2019).
11. Луначарский А. В. Воспоминания и впечатления. Москва: Советская Россия, 1968. 376 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ruslit.rau.ru>
12. Крупская Н. К. Трудовое воспитание и политехническое образование // Педагогические сочинения в 10 т. Т. 4. Москва: АПН РСФСР, 1959. 630 с.
13. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в 10 т. Т. 1. Москва: АПН РСФСР, 1957. 510 с.
14. Луначарский А. В. Социологические предпосылки советской педагогики // Педагогическая энциклопедия. Москва, 1927. Т. 1, стб. 1–10 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://knigism.online/s/17815>
15. Пинкевич А. П. Советская педагогика за десять лет (1917–1927). 2-е изд. Москва: Работник просвещения, 1927. 145 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/pinkevich/>

16. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. 2-е изд., доп. Москва: Мариос, 2011. 456 с.
17. Иванова С. В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст: монография. Москва: ФГНУ ИТИП РАО; ИЭТ, 2012. 160 с.
18. Логвинов И. И. Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент). Москва: ФГНУ ИТИП РАО; ИЭТ, 2012. 180 с.
19. Смирнов И. П. Российская академия образования: прошлое и будущее // Образование и наука. 2016; 9: 11–25 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-9-11-25>
20. Зиновьев А. Идеология партии будущего. Москва: Алгоритм, 2018. С. 41 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.e-reading.life/book.php?book=70095>

References

1. Baturin Yu. M. Refleksivnyj analiz v social'no-gumanitarnom znanii (Naukovedenie) = Reflexive analysis in social and humanitarian knowledge (Scien-tology). Moscow: Russian Academy of Sciences; 2017. p. 212. (In Russ.)
2. Pinkevich A. P. Pedagogika i marksizm = Pedagogy and Marxism [Internet]. Moscow: Publishing House Rabotnik prosveshhenija; 1930 [cited 2019 Nov 20]. p. 323. Available from: <http://elibrary.gnpbu.ru/sections/0100/pinkevich/3> (In Russ.)
3. Tolstoy L. N. O narodnom obrazovanii. Sobranie sochinenij v 22 tomah = About public education. Collected works in 22 volumes [Internet]. Vol. 16. Moscow: Hudozhestvennaja literature; 1983 [cited 2019 Nov 20]. p. 6. Available from: <http://rullitera.narod.ru4> (In Russ.)
4. Bakhmutsky A. E., et al. Pedagogika: uchebnik dlja studentov bakalavriata po na-pravleniju "Pedagogicheskoe obrazovanie" = Pedagogy: Textbook for undergraduate students in the direction of "Pedagogical Education". Ed. by A. P. Tryapitsyna. St. Petersburg; 2014. p. 241. (In Russ.)
5. Vodovozov V. I. Novyj plan ustrojstva narodnoj shkoly: po povodu knigi "Zametki o sel'skih shkolah" S. Rachinskogo = A new plan for building a public school: Regarding the book "Notes on rural schools by S. Rachinsky" [Internet]. 1986 [cited 2019 Nov 20]. p. 3. Available from: http://az.lib.ru/w/wodowozow_w_i/text_1861_russ_narodnaya_pedagogika.shtml6 (In Russ.)
6. Kapterev P. F. Novaja russkaja pedagogika, ee glavnye idei, napravlenija i dejateli = New Russian pedagogy, its main ideas, directions and figures. 2nd ed. St. Petersburg: Publishing House B. Bezobrazov and K°; 1914. 214 p. (In Russ.)
7. Kapterev P. F. Pedagogicheskij process = Pedagogical process. St. Petersburg: Edition of the journal "Russkaja shkola"; 1905. p. 146. (In Russ.)
8. Blonsky P. P. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya. Institut teorii i istorii pedagogiki = Selected pedagogical works. Institute of Theory and History of Pedagogy [Internet]. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Soviet Federated Socialist Republic; 1961 [cited 2019 Nov 20]. 696 p. Available from: http://elibrary.gnpbu.ru/text/blonsky_izbrannye-proizvedeniya_1961/9 (In Russ.)
9. Pinkevich A. P. Kratkij ocherk istorii pedagogiki = A brief outline of the history of pedagogy [Internet]. 2nd ed. Moscow; 1930 [cited 2019 Nov 20]. 348 p.

Available from: http://elib.gnpbu.ru/text/pinkevich_kratky-ocherk-istorii-pedagogiki_1930/fs,1/ (In Russ.)

10. Lunacharsky A. V. Report at the III session of the All-Russian Central Executive Committee of the 7th convocation. *Izvestia* [Internet]. 1920 Oct 5 [cited 2019 Nov 20]. Available from: <https://knigism.online/s/17815> (In Russ.)

11. Lunacharsky A. V. *Vospominaniya i vpechatleniya* = Memories and impressions [Internet]. Moscow: Publishing House Sovetskaja Rossija; 1968 [cited 2019 Dec 15]. 376 p. Available from: <http://ruslit.traumlibrary.net> (In Russ.)

12. Krupskaya N. K. *Trudovoe vospitanie i politehnicheskoe obrazovanie. Pedagogicheskie sochineniya v 10 t. T. 4.* = Labour education and polytechnical education. Pedagogical essays in 10 volumes. Vol. 4. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Soviet Federated Socialist Republic; 1959. 630 p. (In Russ.)

13. Krupskaya N. K. *Pedagogicheskie sochineniya v 10 t. T. 1.* = Pedagogical essays in 10 volumes. Vol. 1. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the Russian Soviet Federated Socialist Republic; 1957. 510 p. (In Russ.)

14. Lunacharsky A. V. *Sociologicheskie predposylki sovetskoj pedagogiki. Pedagogicheskaja jenciklopedija* = Sociological background of Soviet pedagogy. Pedagogical Encyclopedia [Internet]. V. 1. 1927 [cited 2019 Dec 15]. Available from: <https://knigism.online/s/17815> (In Russ.)

15. Pinkevich A. P. *Sovetskaja pedagogika za desjat' let (1917–1927)* = Soviet pedagogy for ten years (1917–1927) [Internet]. 2nd ed. Moscow: Publishing House Rabotnik prosveshheniya; 1927 [cited 2019 Dec 15]. Available from: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/pinkevich/> (In Russ.)

16. Dneprov E. D. *Novejshaja politicheskaja istorija rossijskogo obrazovaniya: opyt i uroki* = The recent political history of Russian Education: Experience and lessons. 2nd ed. Moscow: Publishing House Marios; 2011. 456 p. (In Russ.)

17. Ivanova S. V. *Problemy razvitiya didakticheskikh sistem: filosofsko-metodologicheskij kontekst* = Problems of the development of didactic systems: Philosophical and methodological context. Moscow: Russian Academy of Education; IET; 2012. p. 86. (In Russ.)

18. Logvinov I. I. The content and structure of the laws of the learning process (theory and experiment). Moscow: FGNU ITIP RAO; IET Publishing Centre; 2012. p. 64. (In Russ.)

19. Smirnov I. P. Russian Academy of Education: Past and future. *Obrazovanie i nauka* = *The Education and Science Journal* [Internet]. 2016 [cited 2019 Dec 15]; 9: 11–25. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-9-11-25> (In Russ.)

20. Zinoviev A. *Ideologija partii budushhego* = The ideology of the party of the future [Internet]. Moscow: Publishing House Algoritm; 2018 [cited 2019 Dec 15]. p. 41. Available from: <https://www.e-reading.life/book.php?book=70095> (In Russ.)

Информация об авторе:

Смирнов Игорь Павлович – доктор философских наук, член-корреспондент Российской академии образования. Москва, Россия. E-mail: ips2@list.ru

Статья поступила в редакцию 30.10.2019; принята в печать 15.01.2020.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Igor P. Smirnov – Doctor of Philosophical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia. E-mail: ips2@list.ru

Received 30.10.2019; accepted for publication 15.01.2020.
The author has read and approved the final manuscript.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-29-52

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СТАЖЕРСКОЙ ПРАКТИКИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

А. А. Баранов¹, А. С. Сунцова²

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия.

E-mail: ¹aabaranov@mail.ru; ²st.ped@mail.ru

Аннотация. Введение. В требованиях федеральных государственных стандартов подготовки педагогов и педагогов-психологов содержится перечень компетенций, относящихся к области обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, в том числе при организации их совместной деятельности со сверстниками в инклюзивном учебном учреждении. Реализация принципов инклюзии предполагает инновационные способы индивидуализации педагогического процесса, творческий характер освоения стратегий обучения и социализации детей с нетипичным развитием, что актуализирует проблему трансформации стереотипов мышления учителей. В связи с этим для профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей, соответствующей инклюзивной модели, нужен поиск механизмов и средств усиления субъектности личности, формирования способностей к проявлению активной, преобразующей позиции, синтезу знаний из различных научных областей, моделированию вариативных решений нестандартных задач инклюзивного процесса. Важным компонентом такой подготовки будущего учителя является практика в инклюзивных школах, в ходе которой при непосредственных интеракциях с детьми, имеющими разные физические и интеллектуальные возможности, происходят мобилизация собственных ресурсов студента и приобретение им необходимых навыков и умений.

Целью представленной в публикации опытно-экспериментальной работы было выявление факторов становления и развития субъектной позиции студента во время прохождения непрерывной стажерской практики в инклюзивных образовательных организациях.

Методология и методы. Основу исследования составили методологические принципы субъектного и личностно ориентированного подходов, а также положения концепции «трансформируемости» (concept of transformability), базирующейся на

максиме перманентного приумножения успешности каждого участника учебного процесса. В качестве диагностического инструментария использовались опросник «Уровень развития субъектности личности» М. А. Шукиной и опросник В. Г. Маралова и В. А. Ситарова, позволяющий определить предпочтения педагога в выборе стиля взаимодействия с учениками. Рефлексивные суждения респондентов подвергались качественному анализу. Данные обрабатывались в программе SPSS с помощью методов математической статистики (непараметрического теста Манна – Уитни).

Результаты и научная новизна. Дано рабочее определение субъектной позиции педагога, которая заключается не только в комплексе усвоенных и применяющихся им на деле определенных знаний и компетенций, но и, прежде всего, в высоком уровне самоорганизации и самоопределения личности в нестандартных ситуациях. Описана впервые предпринятая в отечественной системе образования попытка реализации идеи подготовки будущих учителей к деятельности в инклюзивной среде посредством формирования у них субъектной позиции. Обозначены факторы развития этой позиции, рассмотрена специфика ее выражения.

Практическая значимость. Результаты опытно-экспериментального исследования могут быть интересны преподавателям высшей школы, педагогам и руководителям образовательных учреждений, работающим в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: субъектность, субъектная позиция студента, инклюзивное образование.

Благодарности. Авторы выражают благодарность сотрудникам редакции и рецензентам за конструктивные замечания и ценные рекомендации.

Для цитирования: Баранов А. А., Сунцова А. С. Развитие субъектной позиции студентов в процессе стажерской практики в инклюзивной школе // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 29–52. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-29-52

DEVELOPMENT OF STUDENTS' SUBJECT POSITION IN THE PROCESS OF INTERNSHIP IN AN INCLUSIVE SCHOOL

A. A. Baranov¹, A. S. Suntsova²

Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

E-mail: ¹aabaranov@mail.ru; ²st.ped@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The requirements of the Federal State Educational Standards for the training of teachers and teachers-psychologists determine the list of

competencies in the field of education of children with special educational needs, including the organisation of their joint activities with peers in an inclusive education institution. The implementation of inclusive principles is associated with the development of innovative ways for individualising the pedagogical process, creative nature of mastering learning strategies and socialising children with atypical development, which actualises the problem of transformation of pedagogical thinking stereotypes. In this regard, the professional training of students in the field of inclusive education requires searching for factors aimed at increasing personality subjectivity, development of abilities to demonstrate an active, transformative position, synthesis of knowledge from various scientific fields, modeling of variative solutions to non-standard situations of inclusive process. An important component of a future teacher education is internship in inclusive schools, in the course of which direct interactions with children with different physical and intellectual capabilities actualise own resources of students and acquisition of required skills.

The *aim* of the experimental work presented in this publication is to identify the development factors and characteristics of a student's subjective position in the process of continuous internship in inclusive education institutions.

Methodology and research methods. The present research is based on the methodological principles of the subjective and learner-centred approaches, as well as the provisions of the concept of transformability focused on the principle of permanent multiplication of success of each participant of the educational process. The questionnaire "Level of Personality Subjectivity" by M. A. Schukina and the questionnaire revealing a model of teacher-child interaction developed by V. G. Maralov, V. A. Sitarov were used as diagnostic tools. The method of qualitative analysis of students' reflexive judgments was applied. The data was processed in the SPSS programme using mathematical statistics methods (Mann – Whitney U-test).

Results and scientific novelty. A working definition of the subject position of the teacher is given. The teacher's subject position consists not only in the complex of specific knowledge and competencies learned and applied in practice, but also, and above all, in a high level of self-organisation and self-determination of the individual in non-standard situations. For the first time in the Russian education system, the authors of the present research made an attempt to implement the idea of future teachers' preparation for activities in an inclusive environment through the formation of the subject position. The factors, influencing the development of student' subjective position, are determined; the peculiarities of its manifestations are analysed.

Practical significance. The results of this experimental study could be of interest to teachers of higher education, teachers and heads of educational organisations, working in the conditions of inclusive education.

Keywords: subjectivity, subjective position of a student, inclusive education.

Acknowledgments. The authors are grateful to the editorial staff and the reviewers of the Education and Science Journal for constructive comments and valuable recommendations.

For citation: Baranov A. A., Suntsova A. S. Development of students' subject position in the process of internship in an inclusive school. *The Education and Science Journal*. 2020. 2 (22): 29–52. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-29-52

Введение

В педагогической науке идет непрерывный поиск эффективных способов и моделей подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования. Инклюзия представляет собой системную инновацию, «охватывающую наиболее важные направления деятельности образовательных организаций: создание инклюзивной культуры, разработка инклюзивной политики и внедрение инклюзивной практики» [1, с. 7]. Ее реализация обусловлена современными принципами социальной государственной политики и закреплена законодательно. Социальный запрос на развитие инклюзивной формы образования, позволяющей ребенку быть включенным в общество, инициируют родители, воспитывающие детей с инвалидностью [2].

Современное состояние профессиональной готовности специалистов к инклюзивному образованию характеризуется противоречиями: большинство учителей общеобразовательных школ не имеет квалификации для обучения детей с ОВЗ, а подавляющая часть педагогов специального образования – для работы с нормативно развивающимися детьми. Дефектологи, подготовленные к индивидуальной коррекционной деятельности, представляют важнейший ресурс сопровождения обучающихся с ОВЗ, но не обладают компетенциями организации инклюзивной образовательной среды и поддержки учителя массовой школы в реализации принципов инклюзии. В целом педагогическое сообщество трудно адаптируется к вводимым новшествам. Отмеченные В. И. Загвязинским и Т. А. Строковой особенности освоения педагогами инноваций в полной мере относятся к вопросу инклюзивного образования: «Столкнувшись со сложностью вводимого новшества и с трудностями его постижения, педагоги отказываются от нововведения. Когда открыто уже невозможно демонстрировать свое негативное к нему отношение, они начинают формально приспосабливаться к новому, так до конца и не принимая его. Нередко они прибегают к частичному (аспектному) применению новшества, искажают его суть, внедряют новое старыми (привычными) способами или имитируют нововведение» [3, с. 6].

В сложившейся ситуации особую значимость имеет подготовка будущих педагогов, психологов, дефектологов к деятельности в инновационных условиях. Формирование новых компетенций связывают прежде всего с развитием гуманистической направленности личности студента, овладением специальными знаниями и умениями в области коррекционной работы и сопровождения обучающихся [4]. Однако исследователями еще не ставился вопрос о развитии субъектной позиции педагогов в пространстве инклюзивного образования, которая предполагает не только освоение стандартного комплекса компетенций, но и наращивание новых, альтернативных умений в решении специфичных ситуаций инновационного инклюзивного образования. Поэтому значимым является изучение самоопределения будущих учителей в период обучения профессии при непосредственном взаимодействии с детьми.

Цель статьи – выявить факторы развития субъектной позиции студента в процессе прохождения непрерывной практики в инклюзивных образовательных организациях.

Обзор литературы

Вопросы подготовки педагогических кадров являются ключевыми в научных работах, посвященных инклюзивному образованию. В литературе затрагивается широкий спектр соответствующих проблем и предлагаются разнонаправленные стратегии их решения. Обсуждаются задачи перестройки учебных планов подготовки будущих педагогов за счет включения специальных курсов, дающих более глубокое представление об «особенных» детях [5, 6]. Вместе с тем есть мнение о том, что такой подход недостаточен и образование педагогов нуждается в кардинальном реформировании [7]. Анализируя многолетний опыт продвижения инклюзивных практик, I. Lewis с соавторами полагают, что изменения в преподавании остаются ограниченными «не потому что инклюзивное образование является ошибочной концепцией, а потому что слишком много внимания уделяется тренингам, привлекающим общественность... но не обеспечивающим устойчивые изменения в системах образования и культурах» [8, с. 723].

Исследователями артикулируется проблема стигматизирующего отношения педагогов к детям с инвалидностью. С. Huang и R. Chen показали, что негативность обусловлена преимущественно слабой осведомленностью о заболеваниях детей [9]. K. Sutton выявила, что уже в период обучения у студентов – будущих учителей определяется восприятие обучающихся с инвалидностью как неспособных. В немалой степени оно вызвано использованием учебной литературы, акцентирующей внимание на

дефектах развития, негативных чертах и недостатках, что противоречит инклюзивной подготовке педагогов [10].

Рассматривая инклюзивное образование как политическую задачу, имеющую социальные следствия, Е. Walton предлагает направить обучение магистров на активизацию «гражданского долга будущего учителя, его ориентацию на критику дискриминации, что приведет к реальным изменениям в будущей профессиональной практике» [11, с. 856]. По мнению В. В. Хитрюк, следует формировать инклюзивную готовность как интегральное личностно-профессиональное свойство педагога, не сводимое к совокупности специальных знаний и умений, применяемых в общем образовании к обучению детей с инвалидностью, а представляющего качественно новый комплекс компетенций, детерминированных особыми параметрами инклюзивной образовательной среды [12].

М. Molbaek считает, что разработку эффективных стратегий подготовки педагогов следует осуществлять в тесной связи с проводимыми в разных странах исследованиями инклюзии, так как их результаты «дают учителям новые возможности на практике справляться с растущим разнообразием учащихся и требованиями к созданию учебной инклюзивной среды» [13, с. 1048]. При этом необходимо учитывать ряд факторов, зависящих от конкретной экономической, культурной ситуации, традиций образовательной системы, в рамках которой планируется внедрять инклюзивное обучение [14, 15]. К таким факторам F. Polat относит соблюдение в обществе социальной справедливости, так как это напрямую связано с инклюзией в образовании. Например, наличие материальных ресурсов не гарантирует успешную инклюзию детей с особыми образовательными потребностями. «Индекс включения» в школьное сообщество зависит от общности взглядов, демократических ценностей и культуры [16], основная роль в становлении которых определяется установками педагогов.

Особый интерес для нашего исследования представляют работы, акцентирующие внимание на развитии активности, самостоятельности и гибкости профессионального мышления будущего педагога. К. Messiu подчеркивает важность организации диалога между преподаванием и учением. В диалоге учитывается мнение студента, что уже является включением в культуру толерантности в образовании [17]. В качестве ключевой характеристики инклюзивной педагогики L. Florian выделяет умение учителя выстраивать стратегии, которые позволяют решать повседневные дилеммы, обусловленные разнообразием детей, чтобы все они могли участвовать в жизни класса [18]. По сути, автор анализирует субъектность педагога, его способность вариативно поддерживать достиже-

ния учащихся и исключать ситуации маркировки детей в зависимости от особенностей.

Изучая проблему развития субъектной позиции студента, мы опирались на положения методологии субъектного подхода К. А. Абульхановой, раскрывающей категорию субъекта как интегрального (интегрированного), целостного качества личности. «Став субъектом, личность вырабатывает индивидуальный способ своей организации. Субъект является интегрирующей, централизующей, координирующей “инстанцией” этой организации» [19, с. 167].

Значима для нас позиция Н. А. Бутровой, акцентирующей необходимость «перехода от субъектности, обращенной преимущественно “на себя”, к пониманию субъектности, центрированной “на Другом”», что позволяет выявить наиболее глубинные смысловые основания субъектно-личностного становления будущего педагога [20, с. 202]. В инклюзивном образовательном пространстве очевидны наиболее болезненные вопросы, связанные с познанием нетипичного Другого, что «ставит педагога в ситуацию поиска смысла, своего контекста субъектности, создает ту желаемую вопросительность мышления, которая является основой развития личностно-профессионального потенциала субъекта» [Там же, с. 208]. Для успешного освоения инклюзии учителю необходимо признать и принять ценность различий и уметь опираться на них в осуществлении педагогического процесса.

Профессиональная субъектность выражает степень зрелости специалиста [21], и ее развитие нужно начинать в период подготовки педагога к профессиональной деятельности через погружение в образовательную среду в процессе непрерывной практики. Субъектная позиция личности наиболее отчетливо проявляется в трудных ситуациях жизнедеятельности. Такой ситуацией выступает инклюзивное образование, характеризующееся на современном этапе неустойчивостью, высоким уровнем неопределенности смысловых, содержательных, технологических компонентов. «Различные интерпретации сделали невозможным формулирование универсального определения инклюзии, что привело к появлению разных, часто противоречивых, способов ее практической реализации» [22, с. 1259]. Сегодня освоение инклюзивной практики – это своего рода профессиональная проба, в том числе для специалистов с большим опытом работы. Специфика образовательной среды во многом определяет вектор и активность развития и саморазвития ее субъектов [23], поэтому участие будущего педагога в сложном процессе обустройства инклюзивного пространства будет способствовать становлению его субъектной позиции.

В качестве рабочего определения в рамках данного исследования под субъектной позицией будущего педагога будем понимать специфическую форму его самоопределения в различных нестандартных ситуациях профессиональной деятельности, которая актуализируется и развивается в конкретных обстоятельствах выбора, проявляется через суждение, принятие решения, действие, переживание, выполняя функцию профессионально-личностной самоидентификации. Зрелая субъектная позиция – готовность личности преобразовывать, структурировать, проектировать события, взаимодействие, развитие и саморазвитие потенциала детей и взрослых в нетипичных пока для России условиях инклюзивного образовательного процесса.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 96 студентов Удмуртского государственного университета, обучающихся по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). Стажерская практика, по итогам которой выдавался сертификат, осуществлялась в свободное от учебы время на добровольной основе на протяжении 2–4-го курсов. Ее участники составили экспериментальную группу (ЭГ), а их сокурсники, проходившие традиционные виды практик, предусмотренные учебным планом, – контрольную группу (КГ).

В основу содержания экспериментальной работы был положен научно-практический подход L. Florian и H. Linklater, предполагающий развитие у будущих педагогов альтернативного мышления, базирующегося на концепции «трансформируемости» («concept of transformability») – использовании образовательных стратегий таким образом, чтобы оно улучшало успешность всех детей в классе. Подход исключает определение способности ребенка к обучению исходя из нарушения развития, так как по отношению к ученикам, идентифицируемым как «нуждающиеся в поддержке», ожидания учителей изначально снижаются, что закрепляет неизбежность неудач.

Трансформируемость воплощается на практике посредством принципов

- сотрудничества (разделение ответственности между учителем и учащимися в процессе обучения);
- участия каждого (исключение дифференциации по способностям, стремление к единству, а не единообразию (типичности);
- доверия (понимание потенциала развития ребенка и того, что способность – не фиксированное, а динамичное понятие) [24, с. 372].

Подход вовсе не отрицает дополнительной помощи некоторым ученикам, но не центрирован на этой помощи. Он не означает упрощения содержания и методов обучения или предопределения обучения на установленном уровне, а предполагает выбор учениками заданий различной сложности и оказание поддержки в их выполнении. Задача педагога – обеспечить учет индивидуальных потребностей каждого обучающегося и включить всех в работу группы.

Организационно практика предусматривала:

- самоопределение студента в выборе роли (ассистента ребенка, тьютора в классе, организатора внеклассных дел, помощника учителя в проведении уроков, помощника координатора по инклюзии и др.);
- разработку студентом совместно с педагогами школы индивидуальной программы практики (изначально ему была предложена позиция субъекта планирования практической деятельности, профессионально-личностного саморазвития в контексте поддержки детей и их учителей);
- свободу самоорганизации деятельности на основе собственного выбора способов соучастия в делах инклюзивных классов;
- сочетание традиционных видов деятельности (диагностика личности и группы обучающихся, консультирование, проведение уроков, внеурочных мероприятий) и нетрадиционных, обусловленных требованиями инклюзивного образования (участие в проектировании индивидуальной программы развития обучающихся с трудностями в обучении и социализации, сопровождение обучающихся с ОВЗ и помощь семье, организация общения особого ребенка со сверстниками, участие в деятельности школьного консилиума, в обучающих семинарах, проводимых для педагогов школ, разработка и реализация творческих проектов по собственной инициативе, включение коллег в проект);
- оценку достижений студента посредством качественной (содержательной) индивидуальной и групповой рефлексии;
- сопровождение деятельности студента совместно со школьными координаторами по инклюзии на принципах сотрудничества;
- индивидуальную и групповую рефлексию, направленную на осмысление ценностей, принципов, методов инклюзивного образования.

На констатирующем и контрольном этапах эксперимента проводился сбор эмпирических материалов с помощью опросника М. А. Щукиной «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ), выявляющего субъектность как свойство личности [25], и опросника В. Г. Маралова, В. А. Ситарова, определяющего направленность педагогов на учебно-дисциплинарную или личностно-ориентированную модель взаимодействия с деть-

ми¹. Выбор методик обусловлен известными принципами целостности личности и деятельности педагога. Статистические данные обрабатывались в программе SPSS (версия 11.5 for Windows) (использовался непараметрический тест Манна – Уитни). Также применялся качественный анализ суждений и самоописаний деятельности студентов.

Результаты исследования

Сравнительный анализ показателей в ЭГ (38 человек) и КГ (58 человек) на констатирующем этапе не выявил существенных расхождений по параметрам субъектности личности, однако индикаторы направленности, полученные по опроснику В. Г. Маралова, оказались значимо различны (табл. 1).

Таблица 1

Достоверность различий показателей уровня развития субъектности и направленности личности в ЭГ и КГ (на констатирующем этапе эксперимента)

Table 1

Reliability of differences in the level of development of subjectivity and personality orientation in the experimental group and control group (at the ascertaining stage of experiment)

Показатель	Среднее значение показателей		Критерий достоверности	
	ЭГ	КГ	U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости
Активность – реактивность	27,84	28,91	959,5	$p > 0,05$
Автономность – зависимость	26,0	25,47	1040,0	$p > 0,05$
Целостность – неинтегративность	20,87	20,83	1062,5	$p > 0,05$
Опосредованность – непосредственность	30,0	31,67	958,0	$p > 0,05$
Креативность – репродуктивность	19,45	20,13	943,0	$p > 0,05$
Самоценность – малоценность	26,28	24,24	882,5	$p > 0,05$
Направленность педагога (по В. Г. Маралову)	40,45	46,76	574,0	$p \leq 0,05$ ($p = 0,0001$)

¹ Ситаров В. А., Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2000. 216 с.

Данные, полученные по методике М. А. Щукиной, позволяют построить профиль субъектности – объектности личности (в диапазоне от 0 до 52 баллов): чем больше баллов набрал испытуемый, тем выше уровень субъектности его личности. Средние значения, установленные в результате опроса, свидетельствовали о преимущественно среднем и низком уровнях развития субъектности студентов в обеих группах. Самые низкие показатели выявлены по параметру «креативность – репродуктивность», характеризующему разнообразие поведенческого репертуара личности в социальных отношениях. Несколько выше оказались средние значения «опосредованности – непосредственности», выражающие стремление личности обдумывать, прогнозировать свое поведение, и «активности – реактивности», означающей «место» нахождения активности личности (внутри или вовне).

Различие средних значений, установленных по методике В. Г. Маралова, означает, что у выбравших стажерскую практику в инклюзивной школе достоверно выше направленность на личностно ориентированное взаимодействие с детьми, чем у их сокурсников, нацеленных преимущественно на реализацию учебно-дисциплинарной модели.

Результаты диагностики были учтены нами в опытно-экспериментальной работе. Особое внимание в сопровождении студентов уделялось поддержке инициативы, обучению техникам выбора решений и воспитанию ответственности, что в целом стимулировало развитие свойств субъектности личности.

Содержательный анализ активности участников практики позволил выявить качественные характеристики становления их субъектной позиции. У представителей КГ преобладал адаптивный вид поведения, связанный с доминированием репродуктивной деятельности – по образцу. Они выполняли программные задания, назначенные извне, решали задачи включения в модель взаимодействия наставника и оценивались в соответствии с его представлениями о результатах их труда. Творческая инициатива проявлялась только в выработке стиля общения с детьми и в методических аспектах деятельности.

У студентов ЭГ обнаружен большой репертуар преобразующей активности по отношению к ситуации развития нетипичного ребенка и его включения во взаимодействие. Поиск способов событийности и укрепления общности в инклюзивных группах позволил практикантам открыть собственные личностные и профессиональные возможности. Субъектность выражалась по-разному, в соответствии с их личностными каче-

ствами и мерой включенности в жизнедеятельность особенного ребенка и группы.

Становление субъектной позиции имеет когнитивный, ценностный, деятельностный аспекты в соответствии с «тремя важнейшими реальностями, в которых проявляется субъект: познание (мира, себя, других), отношения (к миру, к себе, к другим), преобразование (мира, себя, других)» [26, с. 41]. Познав разнообразие типов детского развития, студенты смогли вскрыть и проанализировать очевидные проблемы современного инклюзивного образования: стереотипность мышления педагога, ориентированность на «среднего» ученика, затруднения в принятии ребенка с нетипичным развитием, слабую согласованность взаимодействия специалистов разных педагогических профилей, трудность выработки общих позиций в интересах детей. Стажеры обнаружили, что не всегда срабатывают традиционные психодиагностические процедуры, так как они направлены на дифференциацию уровней нормы и отклонений, а для помощи ребенку важно определение его потенциала, «сильных» сторон его личности как опоры в планировании. В целом развитие когнитивного компонента субъектной позиции связано с нахождением индивидуального и общего в подходе к детям.

К ценностному аспекту относится формирование отношения к подопечному и к себе во взаимосвязи с ним, а также к инклюзивному образованию. Развитие субъектности ориентировано на открытие потенциала возникающих взаимоотношений с ребенком. Приведем пример из дневника студентки:

«Чтобы понять, как “видит” Дима (пятиклассник, слепой с рождения), я завязала себе глаза и, ощупывая предметы, с трудом передвигалась по комнате. Я проводила такую игру с видящими детьми в классе, чтобы они прочувствовали, каково ему... но потом поняла, что это ничего не дает в плане принятия, а только вызывает сочувствие и больше ничего... Надо понять что-то еще... Он по-своему узнает предметы и мир, но это не значит, что хуже других живет или меньше узнает. У него это как-то по-другому происходит... Как сделать так, чтобы мы могли быть интересны друг другу? И сделать так, чтобы с ним было интересно детям? Дети привыкли ему помогать, а он привык к помощи. Но он многое может сам, он не беспомощный! И он многому может научить других!».

Этот пример демонстрирует, как ценностный компонент субъектной позиции проявляется через личностно ориентированную направленность студента и поиск механизмов трансляции выработанного отношения.

Деятельностный аспект заключается в многочисленных профессиональных пробах, найденных нестандартных решениях и доказательстве опытным путем их успешности для развития ребенка и группы. Из рассказа студентки:

«Я никак не могла понять, почему на занятиях с сурдопедагогом Вова (слабослышащий второклассник) говорит внятно, все проговаривает, а на уроках русского языка он совсем другой (теряется, не может сформулировать мысль, говорит непонятно, хотя учитель его поддерживает, ребята терпеливо слушают). Мне приходилось долго разбирать с ним текст, заучивать предложения, и все равно он многое забывал. Однажды, когда мы разбирали профессии, он сказал, что хочет быть учителем, я еще подумала, что совсем не адекватная мечта (как же быть учителем, если плохо говоришь). Но тут меня осенило: он же всегда только повторяет за другими, поэтому плохо складывает свои мысли. Тогда я предложила ему стать моим учителем: "Давай ты будешь моим учителем, я больше не пойду с тобой на русский. А после урока ты научишь меня всему, что там было, чтобы я поняла тему и смогла сделать задание". Вова долго не соглашался, был не уверен в себе. Но мы начали такую работу в виде игры. Он брал мел, писал на доске, потом брал указку и объяснял мне. Мне и правда было непонятно, он нервничал, клал передо мной учебник и говорил: "Вот и читай сама", обижался. Я задавала ему вопросы и делала вид, что вдруг меня "осенило", что я поняла, как надо правильно выполнить задание. Он радовался, что смог объяснить. Думаю, это вдохновляло его внимательно слушать учителя, изучать учебник. Так уже вторую четверть он меня учит, мы так делаем с ним задания по русскому, но все равно с трудом. Ему проще повторять за другими, чем объяснять самому. Потом учительница включилась в нашу игру и стала поддерживать его: "Вова, вот это еще обязательно объясни Юле, а то она сделает ошибку"... Теперь уже все отмечают, что он стал лучше говорить и складывать предложения».

Приведенное описание показывает, как студент направляет собственную активность на активизацию сил ребенка, как его позиция стимулирует развитие субъектности другого.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика. Численность групп изменилась в связи с движением контингента обучающихся и выходом части студентов из проекта в течение первого и второго года стажерской практики. ЭГ составили 25 человек, КГ – 67 человек.

Сравнительный анализ показателей субъектности личности по тесту М. А. Щукиной выявил, что по всем изучаемым параметрам, кроме «опо-

средованность – непосредственность», у всех практикантов отмечалось некоторое улучшение значений субъектности личности к старшему курсу. Однако между респондентами обеих групп обнаружались статистически значимые различия (табл. 2).

Таблица 2

Достоверность различий показателей уровня развития субъектности и направленности личности в ЭГ и КГ (на контрольном этапе эксперимента)

Table 2

Reliability of differences in the level of development of subjectivity and personality orientation in the experimental group and control group (at the control stage of experiment)

Показатель	Среднее значение		Критерий достоверности	
	ЭГ	КГ	U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости
Активность – реактивность	35,44	27,69	229	$p \leq 0,01$
Автономность – зависимость	32,32	26,56	317,5	$p \leq 0,01$
Целостность – неинтегративность	31,6	22,29	76	$p \leq 0,01$
Опосредованность – непосредственность	32,6	30,25	486	$p > 0,05$
Креативность – репродуктивность	34,08	21,31	97	$p \leq 0,01$
Самоценность – малоценность	35,6	27,09	203	$p \leq 0,01$
Направленность педагога (по В. Г. Маралову)	36,56	42,82	221	$p \leq 0,05$ ($p = 0,0001$)

Примечание. $U_{\text{крит}} = 408$ для $p = 0,01$, $U_{\text{крит}} = 435$ для $p = 0,05$.

Полученные значения характеризуют развитие процессов самоуправления у участников экспериментальной работы. Согласно параметрам использованной методики, у них повысилась способность находить источник активности внутри себя, проявлять самостоятельность и ответственность в межличностных отношениях, обдумывать и прогнозировать поступки, строить стратегии взаимодействия с социальной средой в зависимости от поставленных целей. У студентов КГ зафиксированы преимущественно средне-низкие значения показателей субъектности, лишь у немногих обнаружен высокий уровень. В ЭГ показатели довольно однородны, в основном они имеют средне-высокие значения.

Результаты диагностики по методике В. Г. Маралова также достоверно различаются в ЭГ и КГ. Следует отметить снижение приверженности учебно-дисциплинарной модели и линейный рост показателей личностно-ориентированной направленности в обеих группах. Однако у тех, кто проходил стажировку в инклюзивных школах, последние достоверно выше на обоих этапах эксперимента. Возможно, указанная направленность является механизмом становления педагога как субъекта. Изучение соотношения данных показателей может стать продолжением исследования.

Проведенная работа позволила выделить совокупность факторов, способствующих развитию субъектной позиции личности будущего педагога в ходе участия в инклюзивном образовательном процессе.

Взаимодействие с ребенком с нетипичным развитием. Отсутствие в предыдущем опыте студента модели взаимодействия с таким ребенком актуализирует определение личного отношения к нему, переработку стереотипов восприятия людей с инвалидностью. «Особенные» дети стимулируют самопознание, поиск педагогических возможностей в организации ситуаций поддержки их самопроявлений в интегрированном образовательном процессе.

Специфика инклюзивной образовательной среды, в которой не нужно специально создавать обучающие проблемные ситуации для обеспечения личностного и профессионального развития. Эта среда содержит трудности и противоречия, связанные с перестройкой способов деятельности в связи с включением особенных детей. В педагогическом коллективе есть те, кто успешно обеспечивает инклюзивное обучение, и те, кто не принимает идею инклюзии (или реализует ее формально). Сравнивая различные позиции педагогов, студент приобретает индивидуальный опыт критической оценки происходящих событий и проблемы, находит и обосновывает ее решения, выявляет личностный смысл инклюзивного образования, учится противостоять деструктивным воздействиям и следовать здравому смыслу.

Особенности организации и содержания практики, во время которой студент изначально поставлен в позицию субъекта. Выбор стажерской практики предполагает формулирование собственного запроса по отношению к тому, чему он хочет научиться, в чем желает себя реализовать, кому стремится помочь и каким образом может это сделать. Коллективный способ сопровождения практиканта в процессе профессиональной пробы через совместное обсуждение, рекомендации, поддержку его инициативы, делегирование полномочий, проявление доверия к его мнению, действиям снимает «оценочно-директивный» стиль руководства его деятельностью.

Обсуждение и заключения

Развитие субъектности будущего педагога должно стать предметом особого внимания в связи с постоянно усложняющимися условиями профессиональной деятельности. Опытнo-экспериментальная работа подтвердила правомерность высказывания А. В. Горюновой о необходимости подготовки кадров к инклюзивному образованию, основанной на общепедагогической методологии, позволяющей преодолеть узкопрофессиональное мышление педагога [27]. Сегодня ставится задача «обретения человеком принципиально новой квалификационной характеристики – транс-профессионализма, готовности к межпрофессиональной коммуникации и трансдисциплинарному синтезу знаний, что развивает способность к социально-профессиональной мобильности, к саморазвитию, преодолению стереотипов прошлого опыта и формирует новый тип профессионализма специалиста» [28, с. 23]. Именно эти характеристики определяют вариативность и гибкость в решении профессиональных задач, готовность педагога к субъектной деятельности.

Очевидно, что в стадии становления позиция практиканта, погруженного в образовательную среду школы, еще не отличается целостностью и взаимосогласованностью компонентов. А. С. Яроцкой выявлено, что уровень субъектности студента в период обучения в вузе отличается динамичностью: он повышается к старшему курсу бакалавриата в связи с дальнейшим профессиональным самоопределением, но снижается на 1-м курсе магистратуры, как только такой задачи перед студентом не стоит [29].

Самоорганизация деятельности, формирование собственного мнения, поиск нестандартного решения, его доказательство вызывают существенные затруднения, поэтому требуют постоянной поддержки наставника. Однако большинство стажеров в ходе практики обнаружили способность развития Другого посредством взаимодействия. Это дает будущему педагогу преимущество не только для формирования профессиональных компетенций, но и для становления себя как личности и субъекта, инициирующего управление своей активностью во взаимосвязи с Другим.

Инновационные процессы современной образовательной практики, в частности в инклюзивных организациях, требуют смены методологической платформы вузовского образования. Наше исследование показало, что реализуемые традиционно в профессиональной подготовке будущих педагогов элементы исследовательской деятельности, проблематизации теоретического содержания оказываются недостаточными для развития субъектной позиции. Профессиональное обучение остается преимущественно репродуктивным, направленным на формирование совокупности

компетенций, обеспечивающих деятельность «по образцу». Выработавшийся репродуктивный способ учебно-познавательной деятельности препятствует переходу к проблемно-поисковому профессиональному мышлению. Так, некоторые достаточно преуспевшие в теории студенты до конца практики сохраняли низкий уровень субъектности: нуждались в пошаговых инструкциях и строгом контроле, испытывали затруднения, если руководитель побуждал их к самостоятельности и творческой активности.

Проявляющаяся в интегративных характеристиках личности активная, инициативная, ответственная позиция по отношению к себе как субъекту деятельности и участникам образовательного процесса как субъектам взаимодействия включает когнитивный, ценностный, деятельностный компоненты. На ее развитие влияют факторы нетипичности, инновационности инклюзивной образовательной среды и личностно ориентированный подход к руководству профессиональной пробой студента. Мы наблюдали, как в период практики данная позиция уточняется, актуализируется, структурируется в ситуациях затруднения и преобразуется в соответствии с поставленной целью, приобретаемым профессиональным опытом.

Методика оценки внеситуативной субъектности личности М. А. Щукиной оказалась чувствительной к оцениванию субъектной позиции студента, однако требуется разработка отдельного диагностического инструментария, выявляющего средовые и индивидуальные детерминанты ее развития с учетом динамики становления в процессе профессиональной деятельности. В научных публикациях представлено несколько моделей субъектной позиции педагога, определены критерии, но исследователями не разработаны конкретные инструменты ее диагностики и оценки.

Необходимо сопровождение молодого специалиста в период адаптации в профессиональном пространстве. Ранее мы продемонстрировали, что под влиянием «гуманистической парадигмы содержания педагогического образования в вузе, целенаправленного формирования установок на ценностное отношение к детству и позитивное отношение к себе в роли педагога» студенты обнаруживают достоверно более высокие показатели личностно-ориентированной направленности в сравнении с практикующими педагогами [30, с. 59]. Однако вызывает опасение, что профессиональная адаптация в условиях формализации деятельности и приверженности стереотипам в профессиональной среде может деформировать выработанную в студенческий период субъектную позицию. Так, Т. Тімог показал неустойчивость самоопределения молодых педагогов, работающих с детьми, в том числе имеющими специальные образовательные потребности (special educational

needs). Выявлены смешанные установки начинающих педагогов: склонность к гуманистическому подходу в стратегиях учебного процесса и к использованию контроля и дисциплинарных мер в управлении классом [31].

В сравнительных исследованиях Н. В. Hanssen описана заданная в постсоветских странах ориентация педагогов на академический результат в ущерб эмоциональной близости к детям и их поддержке. Такая система формализована, устойчива, имеет преимущества в достижении образовательного результата, но при безусловном доминировании педагога несет риск нарушения свободы самоорганизации ребенка как активного, смыслообразующего субъекта [32].

В заключение отметим практическую значимость педагогической технологии, обеспечивающей преимущество вузовской подготовки и профессиональной образовательной среды, в которой молодой специалист приступает к работе.

Список использованных источников

1. Ряписова А. Г. Инклюзивное образование как системная инновация // Вестник Новосибирского государственного университета. 2017. Т. 7, № 1. С. 7–20. DOI: 10.15293/2226–3365.1701.01
2. Реан А. А., Баранов А. А., Сунцова А. С. Ресурсы семьи в социокультурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Развитие личности. 2017. № 4. С. 38–56 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://rl-online.ru/uploads/38–56.pdf> (дата обращения: 06.12.2018).
3. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. 2014. № 3. С. 3–21. DOI: 10.17853/1994–5639–2014–3–3–21
4. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112
5. Шкутина Л. А., Рымханова А. Р., Мирза Н. В., Ашимханова Г. С., Алшынбекова Г. К. Кадровый потенциал как основной фактор успешной реализации инклюзивной системы образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 21–33. DOI: 10.15293/2226–3365.1701.02
6. Nimante D., Tubele S. Key challenges for Latvian teachers in mainstream schools: a basis for preparing teachers for inclusion // Journal of Research in Special Educational Needs. 2010. Vol. 10, issue s1. P. 168–176. DOI: 10.1111/j.1471–3802.2010.01169.x
7. Siddik A. B., Kawai N. Preparing primary level teachers for inclusive education in Bangladesh // Asian Journal of Inclusive Education. 2018. Vol. 6, issue 1. P. 49–71. Available from: <https://www.ajie-bd> (date of access: 10.02.2019).
8. Lewis I., Coreoran S., Juma S., Kaplan L., Little D., Pinnock H. Time to stop polishing the brass on the Titanic: moving beyond “quick-and-dirty” teacher education for inclusion, towards sustainable theories of change // International

Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23, issue 7–8. P. 722–739. DOI: 10.1080/13603116.2019.1624847

9. Huang C., Chen R. Attitudes toward inclusive education: a comparison of general and special education teachers in Taiwan // Asian Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 5, issue 1. P. 23–37. Available from: <http://www.ajie-bd> (date of access: 14.02.2019).

10. Sutton K. Nontraditional pre-service teachers: what they learn from inclusion literature // Electronic Journal for Inclusive Education. 2015. Vol. 3, № 4. Available from: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie> (date of access: 24.03.2018).

11. Walton E. Inclusive education in the academy: pedagogical and political imperatives in a master's course // International Journal of Inclusive Education. 2018. Vol. 22, issue 8. P. 856–869. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412512

12. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. Вып. 5. С. 112–120 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/3002/8414> (дата обращения: 15.04.2019).

13. Molbaek M. Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas // International Journal of Inclusive Education. 2018. Vol. 22, issue 10. P. 1048–1061. DOI: 10.1080/13603116.2017.1414578

14. Abery B., Tichá R., Kincade L. Moving toward an inclusive education system: lessons from the U. S. and their potential application in the Czech Republic and other central and Eastern European countries // Social Education. 2017. Vol. 5, issue 1. P. 48–62. DOI: 10.7441/soced.2017.05.01.03

15. Engelbrecht P., Savolainen H. The teachers' perspectives of inclusive education: an international comparative approach // World Studies in Education. 2014. Vol. 15, issue 1. P. 5–21. DOI: 10.7459/wse/15.1.02

16. Polat F. Inclusion in education: a step towards social justice // International Journal of Educational Development. 2011. Vol. 31, issue 1. P. 50–58. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2010.06.09

17. Messiou K. The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23, issue 7–8. P. 768–781. DOI: 10.1080/13603116.2019.1623326

18. Florian L. Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? // Scottish Educational Review. 2015. Vol. 47, № 1. P. 5–14. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085> (date of access: 22.03.2018).

19. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 162–168 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/issue/view/11 (дата обращения: 20.04.2018).

20. Бугрова Н. А. Ценностно-смысловые основы становления субъектности будущего педагога // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 38. С. 202–210. DOI: 10.15217/issn2078-1768-1774

21. Алексеенко И. Н. Определение сущности профессиональной субъектности в социо-философском дискурсе // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9, № 3/1. С. 127–131. DOI: 10.17748/2075-9908-2017-9-3/1-127-131
22. Makoele T. Pedagogy of inclusion: a quest for inclusive teaching and learning // Mediterranean Journal of Social Sciences. MCSER Publishing, Rome-Italy. 2014. Vol. 5, № 20. P. 1259–1267. DOI: 10.5901/mjss.2014.v5n20p1259-1267
23. Ходякова Н. В., Митин А. И. Учет психологических механизмов развития личности в проектировании образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 4. С. 101–109. DOI: 10.17759/pse.2017220414
24. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40, № 4. P. 369–386. DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588
25. Щукина М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 2. С. 7–22 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315715/Shukina_11-02pp7-22.pdf (дата обращения: 11.04.2019).
26. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 2. С. 36–50 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315546/Vachkov_11-02pp36-50.pdf (дата обращения: 11.03.2019).
27. Горюнова Л. В. Особенности магистерской подготовки педагогических кадров к организации в системе инклюзивного образования социокультурной анимации, реабилитации, абилитации обучающихся с инвалидностью // Гуманитарные науки. 2017. № 2 (38). С. 169–174 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/03/gn-2-38-2017.pdf> (дата обращения: 06.12.2018).
28. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28
29. Яроцкая А. С. Динамика развития субъектности студентов и учебных групп на различных этапах обучения в вузе // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 2. С. 93–109. DOI: 10.17759/sps.2018090207
30. Сафонова Т. В., Сунцова А. С., Аслаева Р. Г. Исследование ориентации на личностную модель взаимодействия с детьми как структурного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 51–66. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.051-066
31. Timor T. Attitudes of beginner teachers of special education to classroom management: who's the boss here? // Electronic Journal for Inclusive Education. 2011. Vol. 2, № 7. Available from: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie> (date of access: 19.12.2018).
32. Hanssen N. Preschool staff relationships with children with language difficulties: a comparative study in Belarusian and Norwegian preschools // European Journal of Special Needs Education. 2018. Vol. 33, issue 3. P. 366–381. DOI: 10.1080/08856257.2017.1314112

References

1. Ryapisova A. G. Inclusive education as a system innovation. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Novosibirsk State University*. 2017; 7, 1: 7–20. DOI: 10.15293 / 2226–3365.1701.01 (In Russ.)
2. Rean A. A., Baranov A. A., Suntsova A. S. Family resources in socio-cultural integration of children with disabilities. *Razvitiye lichnosti = Development of Personality* [Internet]. 2017 [cited 2018 Dec 06]; 4: 38–56. Available from: <https://rl-online.ru/uploads/38–56.pdf> (In Russ.)
3. Zagvyazinsky V. I., Strokova T. A. Resistance to innovation: Essence, preventive measures and ways out. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2014; 3: 3–21. DOI: 10.17853/1994–5639–2014–3–3–21 (In Russ.)
4. Alekhina S. V. Inclusive education: From politics to practice. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016; 21, 1: 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112 (In Russ.)
5. Shkutina L. A., Rymkhanova A. R., Mirza N. V., Ashimkhanova G. S., Alshynbekova G. K. Human resource is a key factor in the successful implementation of the inclusive education system. *Vestnik Novosibirskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta = Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*. 2017; 1: 21–33. DOI: 10.15293/2226–3365.1701.02 (In Russ.)
6. Nimante D., Tubele S. Key challenges for Latvian teachers in mainstream schools: a basis for preparing teachers for inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2010; 10, 1: 168–176. DOI: 10.1111/j.1471–3802.2010.01169.x
7. Siddik A. B., Kawai N. Preparing primary level teachers for inclusive education in Bangladesh. *Asian Journal of Inclusive Education* [Internet]. 2018 [cited 2019 Feb 10]; 6, 1: 49–71. Available from: <https://www.ajie-bd>
8. Lewis I., Coreoran S., Juma S., Kaplan L., Little D., Pinnock H. Time to stop polishing the brass on the Titanic: moving beyond “quick-and-dirty” teacher education for inclusion, towards sustainable theories of change. *International Journal of Inclusive Education*. 2019; 23, 7–8: 722–739. DOI: 10.1080/13603116.2019.1624847
9. Huang C., Chen R. Attitudes toward inclusive education: A comparison of general and special education teachers in Taiwan. *Asian Journal of Inclusive Education* [Internet]. 2017 [cited 2019 Feb 14]; 5, 1: 23–37. Available from: <http://www.ajie-bd>
10. Sutton K. Nontraditional pre-service teachers: What they learn from inclusion literature. *Electronic Journal for Inclusive Education* [Internet]. 2015 [cited 2018 Mar 24]; 3 (4). Available from: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie>
11. Walton E. Inclusive education in the academy: pedagogical and political imperatives in a master’s course. *International Journal of Inclusive Education*. 2018; 22, 8: 856–869. DOI: 10.1080/13603116.2017.1412512
12. Khitryuk V. V. Formation of inclusive readiness of future teachers: The effectiveness of the didactic model. *Vestnik Baltiyskogo Federal’nogo universiteta im. I. Kanta = Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant* [Internet]. 2015 [cited 2019 Apr 15]; 5: 112–120. Available from: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/3002/8414> (In Russ.)

13. Molbaek M. Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*. 2018; 22, 10: 1048–1061. DOI: 10.1080/13603116.2017.1414578
14. Abery B., Tichá R., Kincade L. Moving toward an inclusive education system: Lessons from the U. S. and their potential application in the Czech Republic and other central and Eastern European countries. *Social Education*. 2017; 5, 1: 48–62. DOI: 10.7441/soced.2017.05.01.03
15. Engelbrecht P., Savolainen H. Teachers' perspectives of inclusive education: An international comparative approach. *World Studies in Education*. 2014; 15, 1: 5–21. DOI: 10.7459/wse/15.1.02
16. Polat F. Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*. 2011; 31, 1: 50–58. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2010.06.09
17. Messiou K. The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 2019; 23 (7–8): 768–781. DOI: 10.1080/13603116.2019.1623326
18. Florian L. Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review* [Internet]. 2015 [cited 2018 Mar 22]; 47 (1): 5–14. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093085>
19. Abulkhanova K. A. The worldview meaning and the value of the category of subject. *Vestnik Krasnoyarskogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. P. Astafyeva = Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev* [Internet]. 2016 [cited 2018 Apr 20]; 4 (38): 162–168. Available from: vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/issue/view/11 (In Russ.)
20. Bugrova N. A. Value-semantic foundations of the formation of the future teacher's subjectivity. *Bulletin Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2017; 38: 202–210. DOI: 10.15217/issn2078–1768–1774 (In Russ.)
21. Alekseenko I. N. Determination of essence of professional subjectivity in socio-philosophical discourse. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' = Historical and Social Educational Idea*. 2017; 3: 127–131. DOI: 10.17748/2075–9908–2017–9–3/1–127–131 (In Russ.)
22. Makoele T. M. Pedagogy of inclusion: A quest for inclusive teaching and learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences. MCSER Publishing, Rome-Italy*. 2014; 5, 20: 1259–1267. DOI: 10.5901/mjss.2014.v5n20p1259–1267
23. Khodyakova N. V., Mitin A. I. Accounting for psychological mechanisms of personality development in the design of the educational environment. *Psihologicheskaja nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*. 2017; 22, 1: 101–109. DOI: 10.17759/pse.2017220414 (In Russ.)
24. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 2010; 40, 4: 369–386. DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588
25. Shchukina M. A. Subjectivity approach to self-development of the personality: theoretical understanding and empirical study. *Psihologija. Zhurnal*

Vysshey shcoly ekonomiki = Psychology. Journal of Higher School of Economics [Internet]. 2014 [cited 2019 Apr 11]; 2: 7–22. Available from: https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315715/Shukina_11-02pp7-22.pdf (In Russ.)

26. Vachkov I. V. Polysubject interaction in instructional environment. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shcoly ekonomiki = Psychology. Journal of Higher School of Economics* [Internet]. 2014 [cited 2019 Mar 11]; 11, 2: 36–50. Available from: https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315546/Vachkov_11-02pp36-50.pdf (In Russ.)

27. Goryunova L. V. Peculiarities of master's preparation of pedagogical staff for organising in the system of inclusive education of sociocultural animation, rehabilitation, habilitation of students with disabilities. *Gumanitarnyye nauki = Humanitarian Sciences* [Internet]. 2017 [cited 2018 Dec 06]; 2 (38): 169–174. Available from: <http://science.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/03/gn-2-38-2017.pdf> (In Russ.)

28. Zeer E. F., Symaniuk E. E. Methodological guidelines for the transprofessionalism development among vocational educators. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28

29. Iarotckaia A. S. Dynamics of the subject development of students and study groups at different stages of educational process in university. *Sotsial'naya psikhologiya i obshestvo = Social Psychology and Society*. 2018; V. 9 № 2: 93–109. DOI: 10.17759/sps.2018090207

30. Safonova T. V., Suntsova A. S., Aslaeva R. G. Exploring the personal model of interaction with special needs children as structural component of teachers' readiness for inclusive education. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2018; 23, 1: 51–66. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.051-066

31. Timor T. Attitudes of beginner teachers of special education to classroom management: who's the boss here? *Electronic Journal for Inclusive Education* [Internet]. 2011 [cited 2018 Dec 19]; 2 (7). Available from: <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie>

32. Hanssen N. Preschool staff relationships with children with language difficulties: A comparative study in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education*. 2018; 33, 3: 366–381. DOI: 10.1080/08856257.2017.1314112

Информация об авторах:

Баранов Александр Аркадьевич – доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и социальных технологий, заведующий кафедрой психологии развития и дифференциальной психологии Удмуртского государственного университета; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1878-8305>; Ижевск, Россия. E-mail: aabaranov@mail.ru

Сунцова Александра Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3817-4762>; Ижевск, Россия. E-mail: st.ped@mail.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в исследование.

Статья поступила в редакцию 06.07.2019; принята в печать 13.11.2019.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Aleksandr A. Baranov – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Technologies, Head of the Department of Developmental Psychology and Differential Psychology, Udmurt State University; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1878-8305>; Izhevsk, Russia. E-mail: aabaranov@mail.ru

Alexandra S. Suntsova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Udmurt State University; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3817-4762>; Izhevsk, Russia. E-mail: st.ped@mail.ru

Contribution of the authors. The authors have made equal contributions to the preparation of the present research.

Received 06.07.2019; accepted for publication 13.11.2019.
The authors have read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-53-77

МОДЕЛЬ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Саламатов

*Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия.
E-mail: salamatov79@mail.ru*

Д. С. Гордеева

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия.
E-mail: gordeeva.darya@mail.ru*

Аннотация. Введение. В современной России нарастают свойственные развивающимся странам экологические проблемы, откладывание решений которых может привести к экономическому краху. Чтобы избежать экологической деградации, требуются коренные преобразования социально-экономических институтов. Прежде всего, необходим переход науки к парадигме, интегрирующей в себе аспекты экономического благополучия и экологической безопасности ныне живущих и будущих поколений людей. Транслятором такого синтеза может и должна быть система профессиональной подготовки.

Цель публикации – продемонстрировать и обосновать модель формирования эколого-экономических ценностных ориентаций субъектов профессионального образования, использование которой обеспечивает целостность, системность, непрерывность работы и паритетность действий всех участников учебно-воспитательного процесса.

Методология и методы. Проектирование модели осуществлялось с опорой на положения холистического, синергетического и профессиографического подходов; принципы личностного целеполагания, саморефлексии, экосинергизма и ответственности. Ведущим методом в исследовании был рефлексивный анализ.

Результаты и научная новизна. Сформулировано авторское определение эколого-экономических ценностных ориентаций, под которыми понима-

ются специфические образования в структуре сознания индивида, являющиеся субъективно идеальными образцами и объективными основаниями ответственной эколого-экономической деятельности личности, общественных институтов и производственных предприятий. Однако становление и развитие таких ориентаций в системе профобразования весьма затруднительно при отсутствии заказа рыночной экономики на наличие у специалистов способностей к принятию экономически эффективных и одновременно нравственных, с экологической точки зрения, решений. Сегодняшние выпускники неэкологических специальностей имеют поверхностные представления о природе и ее взаимосвязи с состоянием социума, практически не осведомлены об основах рационального природопользования и эколого-экономических рисках. В последние десятилетия все заметнее разрыв между образованием и научными достижениями в области геномной инженерии, кибернетического производства, автотрофных и химико-биологических технологий с эксплуатацией искусственно выращенных живых систем и др., которые переворачивают прежние примитивные представления об экологии и могут поднять цивилизацию на новый уровень эволюции. Следует не только доносить новейшие открытия и экологические знания до студентов, но и пытаться изменить их мировоззрение, прививая экоцентрическую мораль. С этой целью была разработана модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных установок, в которой акцентируется, что профессиональная готовность в современном мире определяется не только набором определенных компетенций, но и умениями анализировать всю совокупность внешних экстерналий для предотвращения экологических угроз, не теряя при этом экономической выгоды от осуществляемой деятельности.

Практическая значимость. Авторы полагают, что внедрение в образовательную практику рефлексивной модели позволит подготовить высококвалифицированных специалистов, обладающих всем набором профессиональных компетенций, ценностных ориентаций и личностных качеств, соответствующих реалиям нестабильного эколого-экономического состояния общества.

Ключевые слова: эколого-экономические ценностные ориентации, образование, профессиональное образование, будущий специалист, моделирование, рефлексивная модель, онтологическая рефлексивная модель, профессиограмма и др.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07209. Выражаем благодарность анонимным рецензентам.

Для цитирования: Саламатов А. А., Гордеева Д. С. Модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профессионального образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 53–77. DOI: 0.17853/1994-5639-2020-2-53-77

THE MODEL OF ONTOLOGICAL REFLECTION OF ECOLOGICAL AND ECONOMIC VALUE ORIENTATIONS FORMATION IN THE PROCESS OF VOCATIONAL EDUCATION

A. A. Salamatov

*Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: salamatov79@mail.ru*

D. S. Gordeeva

*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: gordeeva.darya@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* In modern Russia, the environmental problems affected all developing countries are growing and the postponement of these problems could lead to economic collapse. The fundamental transformation of social and economic institutions is necessary to avoid environmental degradation. Primarily, science requires a transition to a paradigm, which integrates economic well-being and environmental security of current and future generations. The translator of such synthesis can and should be a vocational training system.

The *aim* of the present article is to demonstrate and justify the model of ecological and economic value orientations formation in vocational education members; since this model ensures integrity, systemacity, continuity of work and parity of actions of all participants in the educational process.

Methodology and research methods. The design of the model was based on holistic, synergistic and professiographic approaches. The principles of personal targeting, self-reflection, ecosinergism and continuity were applied. Reflexive analysis was the leading method in the research.

Results and scientific novelty. The authors give the definition of ecological and economic value orientations, considering them as formations in the structure of individual consciousness, which are subjective ideal samples and objective bases of responsible ecological and economic activity of the individual, social institutions and production enterprises. However, the formation and development of such orientations in the vocational education system is very difficult without the certain economic order to train specialists in order to make cost-effective and moral focused on environmental issues. Today's graduates of non-ecological specialties have superficial ideas of the nature and its relationship with the state of society and they are practically unaware of the basics of environmental management and ecological-economic risks. In recent decades, the gap between education and scientific achievements has become increasingly obvious in the field of genetic en-

gineering, cyber production, autotrophic and chemical-biological technologies with the use of artificially grown living systems, etc., which change initial ideas about ecology and can raise civilisation to a new level of evolution. It is necessary not only to transmit the latest discoveries and ecological knowledge to students, but also to try to change their world view by instilling ecocentric morality. In this regard, the model for ontological reflection of ecological and economic values formation has been developed. This model emphasises that professional readiness in the modern world is determined not only by a set of certain competencies, but also by the ability to analyse the whole set of external externalities to prevent environmental threats, without losing the economic benefit of activities.

Practical significance. The authors believe that the introduction of a reflexive model into educational practice could be applied to train highly qualified specialists with a full range of professional competencies, value orientations and personal qualities, which correspond to the realities of unstable ecological and economic state of society.

Keywords: ecological and economic value orientations, education, vocational education, future specialist, modelling, reflexive model, ontological reflexive model, professiogram, etc.

Acknowledgements. The present research was performed with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research, project 19-29-07209. The authors express their sincere gratitude to anonymous reviewers.

For citation: Salamatov A. A., Gordeeva D. S. The model of ontological reflection of ecological and economic value orientations formation in the process of vocational education. *The Education and Science Journal*. 2020; 2 (22): 53–77. DOI: 0.17853/1994-5639-2020-2-53-77

Введение

Рост интереса к формированию эколого-экономической направленности личности на стыке тысячелетий связан с общественным осознанием глобальных проблем современности в социальной, экономической и экологической сферах, препятствующих гармоничному развитию общества. Решение этих проблем в какой-то определенной области зачастую приводит к дополнительной нагрузке либо к прямому ущербу в другой [1].

Современные экологические трудности России – прямое наследие экономических кризисов. По количеству технически сложных, экологически опасных производств Россия относится к развитым странам, а по использованию ресурсов и безотходного производства – к странам третьего мира. С одной стороны, в стране нарастают свойственные развива-

ющимся странам сложности – деградация плодородных земель, захоронение радиоактивных отходов, применение устаревших стандартов в автомобилестроении и т. д., с другой – непросчитанная производственная активность при решении экономических проблем может привести к экологическому краху [2].

Чтобы избежать экологической деградации, нужны коренные преобразования социально-экономических институтов современного общества. Необходим переход к иной парадигме современной науки, интегрирующей в себе аспекты экономического благополучия с экологической безопасностью ныне живущих и будущих поколений людей. Трансляцией такого продуктивного синтеза, по нашему мнению, должна являться система профессионального образования.

Стандартизация и формализм сферы профподготовки приводят к постепенному, но неизбежному ее упрощению. На фоне позитивного расширения границ свободы, интериоризации ценностных установок, новых возможностей социализации обучающихся нарастают противоречия и трудности капитализированного и технологизированного образования.

Совершенствование образовательной системы зависит от понимания социокультурной динамики эколого-экономических отношений, от тенденций и выработанных моделей самоорганизации человека в рамках социоприродных притязаний, от таланта познающего и его природного желания постичь фундаментальные и принципиальные перспективы благополучия.

В процессе модернизации профессионального образования при разработке его программ следует рефлексировать имеющийся опыт, особенности динамики происходящего и прогнозировать будущее. Благодаря рефлексии формируется сложный комплекс идеологий переустройства общества при адекватной включенности человека в круговорот критических событий, происходящих на планете.

В статье представлена авторская модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профессионального образования, разработанная посредством интеграции методов моделирования и проектирования с основаниями методологии рефлексивного анализа.

Обзор литературы

Активно разрабатываемые инновационные образовательные программы имеют несколько размытое ориентирование на ноосферное видение содержания учебного процесса, однако самая большая проблема заключается в том, что декларируемые заявления и методические разработки вступают в противоречие с существующей системой мироустройства. Культура исти-

ны в научно-образовательной области постепенно заменяется профессионально направленной, массовой, которая прихотливо сочетается с элитарной культурой (Г. В. Гивишвили¹). Существующий долгое время принцип четкого разделения учебной дисциплины и науки привел к полному непониманию друг друга представителей различных предметных направлений. В сложившейся ситуации необходимо найти интегрирующее начало, объединить экологию и экономику в своеобразный абсолют, который будет интенсивно применяться в профессиональном образовании.

Российские и зарубежные ученые на протяжении нескольких лет утверждают, что без педагогических инноваций эколого-экономической направленности рыночная экономика в своей целостности сойдет на нет. Подготовка профессионалов с эколого-экономическими ценностными ориентациями, которые будут иметь высокий уровень экологической ответственности за каждое принятое стратегическое решение в системе «человек – социально-экономическая система – окружающая среда», становится приоритетной задачей профессионального образования. Для ее решения необходимо внедрить в эту систему обязательную эколого-экономическую составляющую, что, безусловно, потребует разработки инновационных средств и технологий процесса обучения дисциплинам профессионального цикла.

Теоретико-методологическую основу формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профподготовки составляют достижения отечественных ученых, занимающихся теорией профессионального образования (Н. В. Бордовская, Э. Ф. Зеер, А. В. Львов, В. Н. Новиков, В. А. Сластенин, Н. Н. Тулькибаева [4–9] и др.); проектированием педагогических систем (С. И. Гессен², С. М. Гульянц, В. И. Загвязинский, В. Г. Калашников, В. В. Сериков³, Е. А. Ямбург [10–13] и др.); изучением техногенного влияния общества на природу (Н. Н. Моисеев⁴ и др.); экологизацией непрерывного образования (А. В. Антипина, Д. С. Ермаков, В. П. Казначеев⁵ [14–15], и др.); разработкой положений интеграции экологии и экономики в образовании (А. Ф. Аменд, А. Ю. Даванков, Д. Ю. Двинин, Н. П. Рябина, А. А. Саламатов [16–19] и др.).

¹ Гивишвили Г. В. Принцип дополнительности и эволюция природы // Вопросы философии. 1997. № 4. С. 72–85.

² Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

³ Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.

⁴ Моисеев Н. Н. Историческое развитие и экологическое образование. Москва: МНЭПУ, 1995. 53 с.

⁵ Казначеев В. П. Экологическое знание и сознание: особенности формирования. Новосибирск: Наука, 1987. 221 с.

Анализ внушительного контента зарубежных научных трудов показал, что за достаточно небольшой промежуток времени, с 1992 по 2002 г., только в США было защищено более 1500 тыс. диссертаций в области профессиональной эколого-экономической подготовки. Ведущими направлениями исследований были изучение генезиса эколого-экономических представлений и анализ факторов, влияющих на формирование у профессионалов экологического сознания. Так, Д. Байрон, А. Кантрелл и П. Баррон разработали методiku комплексного подхода к эколого-экономическому образованию в вузе, основанную на принципах междисциплинарности, трансдисциплинарности и мультидисциплинарности [20].

W. M. Hammermann¹, R. A. Wilson², J. Bucheit и соавторы оценивают способности будущих специалистов-экологов принимать в процессе обучения решения, находят критерии измерения сформированности эколого-экономического сознания, рассматривают экологические проблемы и вопросы, связанные с научным познанием, анализируют амплитуду навыков решения управленческих задач, тематически обосновывают экологически грамотное поведение будущих специалистов, изучают аспекты профессиональной экологической деятельности [21, p. 439].

Немецкие исследователи С. Отто и Ф. Кайзер доказали наличие положительной корреляции между экологически сообразным поведением и возрастом. Многолетние наблюдения интерпретировались следующим образом: на склонность к указанному поведению влияет как витагенный опыт и индивидуальное обучение (прежде всего в виде знаний о состоянии окружающей среды), так и опыт поколения и его обучения, – по мере погружения личности в информацию о состоянии окружающей среды повышается ее экологическая включенность [22].

М. Хурст, Х. Диттмар, Р. Бонд, Т. Кассер подробно исследовали взаимосвязи материалистических ценностей личности, измерявшихся по «Шкале материальных ценностей» («Material Values Scale»), и экологического поведения, определявшегося по популярному в зарубежных исследованиях опроснику НЭП («Новая экологическая парадигма») [23].

Эмпирические зарубежные изыскания, посвященные развитию готовности к эколого-экономической деятельности в процессе профессиональной реализации, сосредоточены на поиске зависимостей эмпатийных проявлений, специфических характеристик, типов экологического сознания от актуальных ценностных ориентаций личности, сформированного

¹ Hammermann W. M. Fifty years of resident outdoor education: 1930–1980: Its Impact on American education. Martinsville: American Camping Association, 1980. P. 88.

² Wilson R. A. Fostering a sense of wonder during the early childhood. Years. Greyden Press, 1993. 197 p.

эколого-ориентированного мировоззрения, а также индивидуального жизненного опыта, возраста и пола.

В последнее время разрыв образования и науки особенно заметен в сфере экологии: экологическое обучение значительно отстает от развития экологической теории и практики. Экологические открытия последнего десятилетия (разработка автотрофных технологий, кибернетическое производство, химико-биологические технологии с эксплуатацией искусственно выращенных живых систем, генная инженерия и т. д.) не только преобразуют наши примитивные представления об экологии и могут вывести цивилизацию на новый уровень жизни, но и должны непременно освещаться в процессе обучения будущей профессии. Недостаточно доносить до студента только экологические знания, необходимо изменить его отношение к природе, сформировать новационную шкалу ценностей, экоцентрическую мораль.

Современные выпускники организаций профессионального образования неэкологического профиля имеют поверхностные представления о природе и ее взаимосвязи с обществом, практически не осведомлены об основах рационального природопользования и эколого-экономических рисках. Образование является логическим продолжением науки, но и без образования наука немислима [24]. Характерная для современности диверсификация форм преподавания позволяет обеспечить все необходимые условия для перманентного переосмысления научной эколого-экономической информации в процессе профессионального обучения.

Одна из причин трудностей разработки научно-исследовательских проектов в области эколого-экономической подготовки профессионалов заключается в отсутствии среды функционирования образовательной экосистемы. Мы разделяем мнение А. В. Моисеевой, понимающей под ней сложноструктурированную многокомпонентную совокупность взаимодействующих между собой образовательных подсистем, ориентированную на коадаптацию и кооперацию личностных, общественных и государственных интересов с целью установления эколого-экономического баланса в системе отношений «человек – окружающая среда» [25].

Проникновение в сущность эколого-экономических отношений, выявление особенностей их интеграционных процессов, поиск объективных вариантов оценки эффективности данного объединения зависит от избранных средств, методов, технологий и подходов [26]. Однако сами заказчики модернизации образовательной системы, являясь катализаторами технического прогресса, опережающего осознание его экологических последствий, вероятно, не способны к социоприродной самоорганизации, к экологической рефлексии происходящих событий или анализируемых явлений.

Особую значимость приобретают научные разработки, направленные на формирование экологической культуры, экологического самоопределения профессионала в практической деятельности, особенно в тех ее видах, где от подходов к управлению технической индустрией зависят характер, содержание и качество деятельности многих людей. В современные профессиональные программы специалистов различных профилей необходимо включать экологическую составляющую экономически грамотного ведения хозяйствования. В связи с расширением комплекса требований к формирующему воздействию сферы образования на готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности с эколого-экономической направленностью возрастает необходимость поиска механизмов, создания технологий и педагогических моделей, предопределяющих успешный результат [27]. Выпускник профессионального учебного учреждения должен обладать эколого-экономическими ценностными ориентациями, которые понимаются нами как *специфические образования в структуре сознания индивида, являющиеся субъективно идеальными образцами и объективными ориентирами эколого-экономической деятельности личности и общества*.

Вышесказанное определило предпринятую нами попытку разработки рефлексивной модели формирования указанных ориентаций в процессе профессиональной подготовки.

Материалы и методы

Преобладание рефлексии над действием, понимание предварительной значимости получаемых знаний, умений и навыков, перспективности креативных способностей и нестандартного мышления позволяет вывести научно-исследовательские изыскания в области эколого-экономической подготовки на качественно новый актуальный уровень педагогической проблематики.

Методологическую основу модели онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профессионального образования составили следующие подходы:

- холистический (представляет личность профессионала как сложный противоречивый феномен в единстве всех его многообразных проявлений, позволяет действовать экономически эффективно и экологически безопасно в различных ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни; формирует эколого-ориентированное мироощущение, которое характеризуется признанием ценности любой формы жизни, осознанием человеком себя как «субъекта развития природы»; побуждает к принятию всех необходимых мер по сохранению природной среды, которая обеспечит определенный уровень экологического комфорта [28]);

- синергетический (стимулирует образование как средство трансляции трансдисциплинарной теории, выявляющей единые механизмы развития систем различной природы с помощью общих инвариантных законов; применительно к эколого-экономической проблематике в основе такой теории лежит принцип экосинергизма);

- профессиографический (формирует образ специалиста, в котором представлены его профессионально значимые качества, критерии готовности к профессиональной деятельности с учетом эколого-экономической направленности будущих управленческих решений; позволяет составить профессиограмму, которая моделирует предвосхищаемый результат и является первичной вероятностной, гипотетической и вариативной качественно-описательной моделью будущего профессионала).

Мы выделили следующие основные принципы эколого-экономической подготовки в процессе профессионального образования:

- личного целеполагания и саморефлексии (предполагает построение траектории профессионального обучения с учетом личных целей обучающихся и с опорой на них, в первую очередь, непрерывную рефлексию имеющегося опыта преодоления критических ситуаций);

- экосинергизма (предусматривает выявление точек бифуркации в личностном развитии будущего профессионала – переломного момента при выборе между сохранением существующего положения дел и качественным переходом на новый уровень осмысления ведущих позиций профессионального роста);

- рефлексивной преемственности (в ходе рефлексии каждый участник проходит сложный виток целостной спирали – от овладения рефлексивным инструментарием до сформировавшейся позиции в отношении объекта рефлексии);

- паритетности (все участники процесса эколого-экономической подготовки находятся в состоянии поиска, рефлексия ставит всех в равные условия, давая каждому из них возможность проявить себя).

Предложенная далее модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентиров в процессе профессионального образования не исчерпывает полностью необходимых и достаточных оснований для получения эффективного конечного результата. Наиболее существенной является разработка целостной содержательной концепции эколого-экономической подготовки. Не претендуя на полное решение этой задачи, попробуем рассмотреть лишь одно из возможных направлений этого решения.

Результаты исследования

Рассматривая проблему формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профессионального образования, мы использовали метод моделирования, позволяющий в достаточной мере сохранить целостность в условиях многокомпонентности. Существует достаточно большое количество классификаций моделей в научной литературе. Мы обращаемся к рефлексивным моделям, которые отличает подвижность, динамика и личностно ориентированная направленность структурных компонентов. Такие модели предполагают, что у будущих профессионалов будет происходить осознание субъектного опыта, увеличится способность анализировать эколого-экономические изменения, происходящие в современном мире, появятся умения определять критерии успешности принятого управленческого решения с эколого-экономических позиций, планировать и конструировать личностную профессиональную траекторию с нравственными убеждениями, выбирать приемы и методы работы в окружающей среде с ее ограниченными ресурсами, корректировать цели и способы хозяйственной деятельности, объективно оценивать ее результаты в контексте экологической безопасности и экономической целесообразности.

В онтологическом плане рефлексия образовательного процесса, благодаря которой осуществляется трансформация ценностно-смысловых составляющих будущей трудовой занятости, служит средством оценки готовности человека приступить к профессиональной деятельности. В онтологической модели рефлексии акцент делается на том, что данная готовность в современном мире определяется не только набором необходимых профессиональных компетенций, но и способностью анализировать всю совокупность внешних экстерналий и угроз, не теряя экономической выгоды от осуществляемой деятельности.

Разработанная нами модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профессионального образования включает два аспекта: личностный и операционный.

При создании этой модели мы обращались к формуле человека В. Лефевра, обладающей большой прогностической силой [29]. Проектирование осуществлялось на основе профессиографического подхода, который дает возможность определить набор знаний, навыков и умений, а также эмоционально-рефлексивную подсистему общей готовности обучающегося приступить к профессиональной деятельности, задать показатели цели и качества изучения эколого-экономической проблематики, прогнозировать ожидаемые результаты, которые должны быть оценены на завершающем этапе профессионального образования.

Модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профподготовки (рис. 1) базируется на трех идеях.

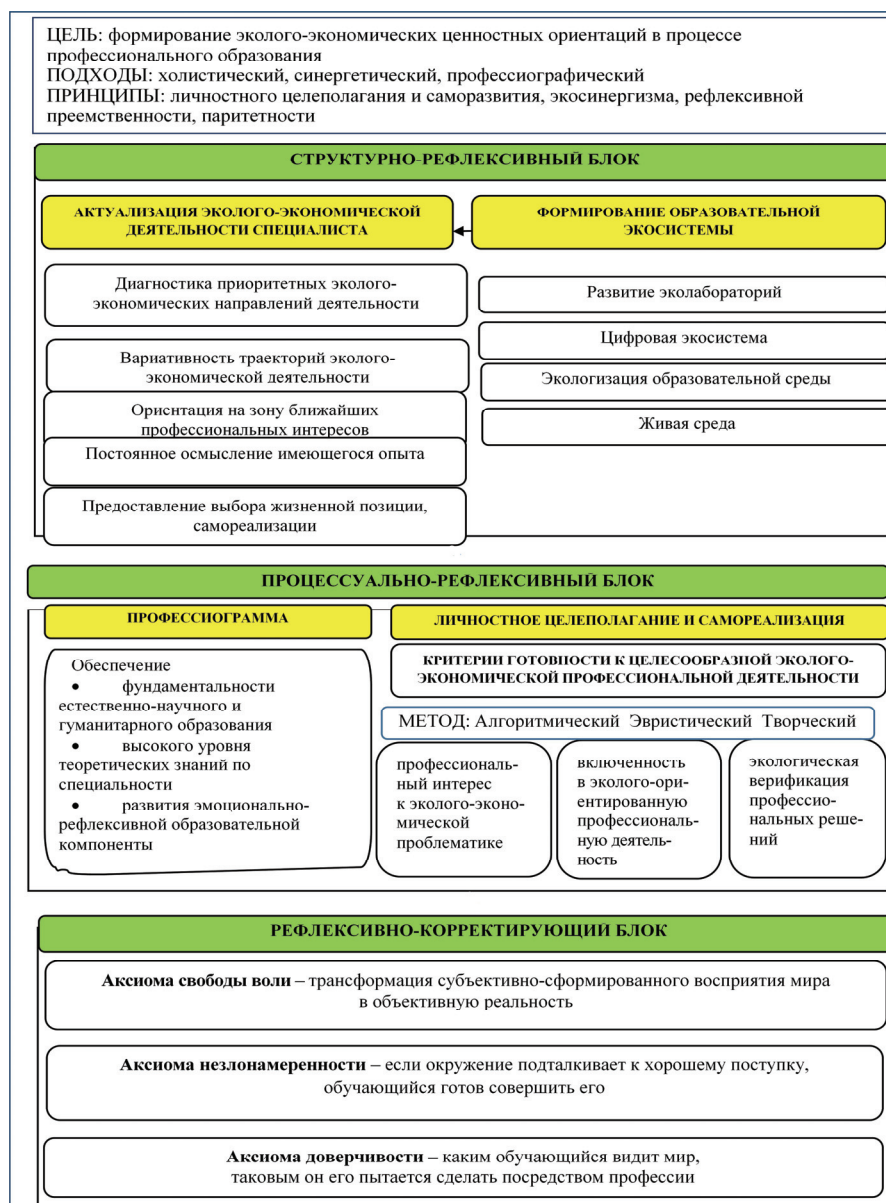


Рис. 1. Модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профессионального образования

Fig. 1. Model of ecological and economic value orientations formation in the process of vocational education

1. *Создание эффективного симбиоза окружающей среды и человечества*, «когда с ростом экономики увеличивается экологическая ценность территории...». Практическая деятельность профессионала должна быть направлена на экономическую эффективность при полном соблюдении условий экологической безопасности, признании важности экологизации производственной и хозяйственной деятельности, проведении анализа соотношения экологических потерь и экономических выгод [30]. При этом экономика лишь приобретает, а экологическая ценность территорий растет.

2. *Использование для решения экологических проблем экономических рычагов, законов функционирования и опыта проектирования замкнутых систем жизнеобеспечения*. Рыночная система модернизируется в контексте включения в себестоимость товаров экологических издержек. Современный потребитель ориентирован на экологически безопасную продукцию, которая производится в соответствии с мировыми экологическими стандартами.

3. *Обеспечение здоровья, сохранение зданий, сооружений и коммуникаций на поверхности и в приповерхностной зоне, элементов природы, которые имеют значения для существования человека* [31, р. 152.]. Это потребует от современного профессионала изучения фундаментальных проблем и особенностей взаимодействия биосферы с урбанизированными системами с целью создания условий эффективного хозяйствования.

Структурно-рефлексивный блок указанной модели представлен различными видами и формами актуализации эколого-экономической деятельности специалиста в условиях образовательной экосистемы.

Необходимость актуализации такой деятельности в процессе профессионального образования обусловлена рядом причин:

- беспрецедентные экологические открытия последних лет (получение воды из сухого воздуха, дороги из переработанного пластика, съедобная упаковка для воды, обнаружение глубоководных бактерий, способных нейтрализовать углекислый газ и др.) изменяют наши представления о природе и явлениях, происходящих в ней, раздвигают их границы и направляют в неожиданное русло. Эти открытия могут вывести цивилизацию на качественно новый уровень жизни, но при этом таят в себе катастрофическую опасность в силу непредсказуемости последствий их применения;

- благодаря экологическим инновациям эколого-экономическая подготовка создает потенциал, способный обеспечить высокую конкурентоспособность страны на мировом рынке. Определяющим фактором

в данном случае выступают не материальные затраты, а востребованность новых идей, которые ожидаются от будущих выпускников вузов. В условиях глобализации экономики следующие поколения не смогут решать непредвиденные проблемы, становиться конкурентоспособными профессионалами, если не будут обладать необходимыми эколого-экономическими знаниями и умениями;

- одна из проблем современного общества – реальная угроза глобального экологического кризиса. Его учащающиеся проявления дают о себе знать на локальном уровне на протяжении последних десятилетий в разных регионах Земли (азиатское бурое облако, тотальные наводнения, резкие вспышки биологических эпидемий и т. д.). Ассимиляционный потенциал окружающей среды, ее способность к самовосстановлению практически сходит на нет.

В процессе непрерывного эколого-экономического образования обучающиеся должны четко понять ряд моментов, которые определяют вектор их дальнейшей профессиональной деятельности: прежде всего необходимо избавить Россию от так называемой «сырьевой зависимости», заместить ее на уникальный потенциал – человеческий и ресурсный одновременно. Развивая данное стратегическое направление, гарантирующее экономическую и геополитическую безопасность, страна сможет обеспечить нынешние и будущие человеческие потребности без экологических потерь. Соответствующие решения должны приниматься высококвалифицированными специалистами, готовыми к эколого-экономической деятельности и ориентированными на улучшение качества жизни людей через восстановление общей среды обитания, повышение ответственности предпринимательства и бизнеса.

Постепенное и, возможно, не вполне очевидное приближение экологической катастрофы пока осознается в полной мере лишь учеными и специалистами. Уже сейчас мы являемся свидетелями последствий неграмотных решений и действий по «преобразованию» природы – осушению болот, созданию искусственных водохранилищ, выбросов веществ с пресловутыми, кем-то давно установленными и давно не изменяющимися предельно допустимыми концентрациями и т. д. Эколого-экономическая подготовка будущего профессионала поэтапно разъясняет связь между некомпетентной деятельностью человечества и эколого-экономическими просчетами, воспитывает восприятие людей как части природы, укрепляет идею соответствия потребностей общества возможностям биосферы. Примета нового времени – появление в крупных компаниях развитых стран новой должности экологического менеджера.

Необходимость формирования эколого-экономической компетентности объясняется низкой грамотностью подавляющей части населения в этой области. Россия пытается соответствовать концепции устойчивого развития, разрабатываются проекты импортозамещения, но все важнейшие государственные решения принимаются политиками, которые не обладают эколого-экономическими знаниями. Между тем решения такого уровня должны иметь междисциплинарный и прогностический характер. Эколого-экономическая грамотность специалистов будет способствовать интеллектуальному обеспечению власти, формированию и правильной ориентации общественного мнения.

Целесообразная эколого-экономическая подготовка эффективно реализуется в условиях образовательной экосистемы, представляющей собой сложно структурированный комплекс социально-экономических, гуманитарных, экологических, политических и культурных сфер, способствующих кооперации и коадаптации интересов общественного развития в условиях образования. Это пространство взаимосвязанных проектов, разработка образовательных маршрутов, ведущих к грамотной профессиональной деятельности, которая приносит не только прибыль, но и пользу окружающей среде. Образовательная экосистема – это многокомпонентная среда воспитания, обучения и развития личности будущего профессионала с использованием человекоориентированных образовательных технологий и ресурсов, а также опережающей подготовки к принятию жизненно важных решений на основе принципа паритетности.

Профессионально-рефлексивный блок включает профессиональную подготовку выпускника вуза (рис. 2), а также комплекс критериев его готовности к деятельности и оценки динамики ее уровня в процессе профессионального образования.

Обязательными структурными элементами модели будущих профессионалов являются:

- наличие фундаментального естественно-научного и гуманитарного образования (эколого-экономическая подготовка при обеспечении фундаментальности ее составляющих является фактором интеграции гуманитарного и естественно-научного знания);
- высокий уровень теоретических знаний по специальности (качество профподготовки должно соответствовать заданной стандарту области);
- развитость эмоционально-рефлексивной компоненты.

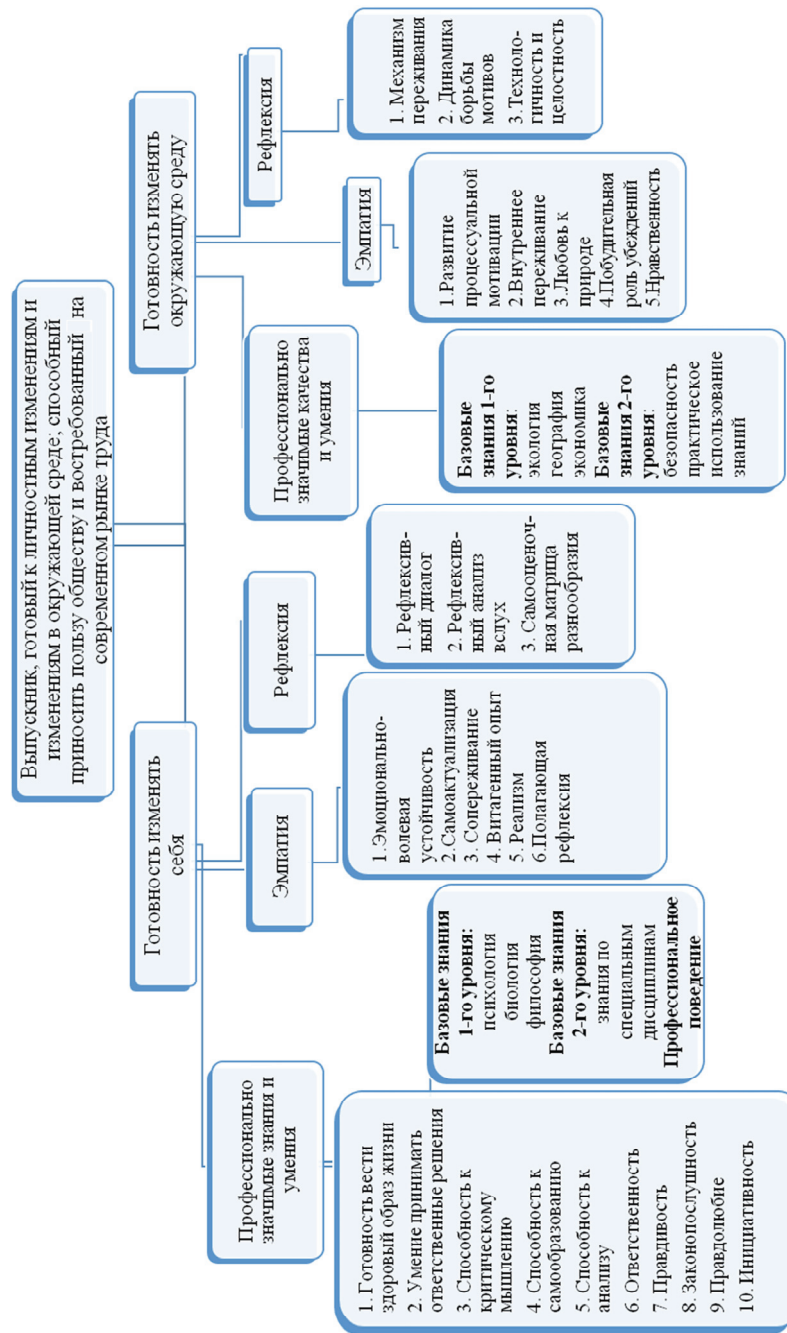


Рис. 2. Профессиограмма будущего выпускника с учетом эколого-экономических ценностных ориентаций
Fig. 2 Professionogram of a future graduate, taking into account environmental and economic value orientations

Критериями готовности к целесообразной эколого-экономической профессиональной деятельности выступают интерес специалиста к эколого-экономической проблематике (когнитивный и аксиологический компоненты); включенность в эколого-ориентированную практику, экологическая верификация профессиональных решений.

Рефлексивно-корректирующий блок составляют три аксиомы:

1. Аксиома свободы воли – трансформация субъективно-сформированного восприятия мира в объективную реальность. Если студент сам поймет необходимость эколого-ориентированной компоненты в профессиональной деятельности, он непременно будет действовать в данном направлении.

2. Аксиома незлонамеренности – если окружение подталкивает к хорошему поступку, обучающийся готов совершить его. Он находится в пространстве образовательной экосистемы и осознает негативные изменения в окружающей среде.

3. Аксиома доверчивости – каким обучающийся видит мир, таковым он его пытается сделать посредством профессиональной деятельности.

Необходимо обеспечить соответствующие механизмы мощным творческим потенциалом будущего профессионала. Сущностные вызовы времени требуют от профессионального образования органичного соединения последних достижений фундаментальной науки с творческим переосмыслением опыта прошлых лет. Выпускник должен четко осознавать, что любое развитие есть управляемый процесс. Управляющие воздействия специалиста на эколого-экономическую систему осуществляются по принципу обратной связи. Принятие ответственных решений не следует ограничивать потребностями будущего поколения, выполнение текущих дел должно соотноситься с перспективами гармоничного будущего.

Представленная модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций внедрена в образовательный процесс обучения магистрантов по специальности «Менеджмент. Управление человеческим капиталом» в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Анализ результатов ее реализации в течение года выявил рост мотивации обучающихся к освоению дисциплин эколого-экономического цикла (экологической экономики, экологического менеджмента и др.), что достоверно способствует эффективной подготовке управленцев.

Студенты получили возможность в естественных условиях практиковаться в принятии экономически целесообразных, но при этом экологи-

чески безопасных управленческих решений, а также приобрести навыки организаторской, научно-исследовательской и проектной деятельности.

Такой подход позволяет преодолеть извечный дуализм интеграции экологической и экономической подготовки, где определение точек бифуркации – состояния критической неустойчивости и перехода в состояние гомеостаза, абстрактного равновесия и гармонии отношений в системе «окружающая среда – производство» – является одним из ключевых условий получения на выходе высококвалифицированного востребованного на современном рынке труда специалиста.

Предлагаемая нами модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профессионального обучения позволяет определить оптимальные пути этого непростого синтеза и вывести систему профессионального образования на опережающий (по сравнению с текущей практикой) уровень.

С целью апробации данной модели будет проведен повторный эксперимент, длительность которого составит 1 год и 6 месяцев. В течение этого периода будут выявлены количественные и качественные характеристики готовности специалистов к эколого-экономической деятельности в процессе выполнения профессиональных обязанностей, а также с помощью эконометрических методов произведена обработка результатов для получения величин, показывающих сущность установленной закономерности.

Заключение

Любая инновационная деятельность начинается с борьбы идей, мотивов, взглядов, сопровождается поиском оптимальных путей развития и получения эффективного результата. С целью реализации эколого-экономической профессиональной подготовки нами разработана рефлексивная модель, являющаяся оптимальной, по нашему мнению, формой отображения метаморфозы субъективных идей в объективную реальность. Указанная подготовка есть многофункциональный процесс перехода на новый уровень осмысления траектории профессионального роста с учетом потребностей будущих поколений. Для повышения эффективности применения предложенной модели необходимо вносить коррективы в ее блоки, основываясь на результатах проведенного анализа, самоанализа и определения внешних и внутренних условий.

Можно констатировать, что разработанная модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориента-

ций позволяет обеспечить целостность структуры, системность, непрерывность работы; паритетность действий всех участников образовательного процесса. Перспективным направлением дальнейших исследований может стать создание целостной содержательной концепции эколого-экономической подготовки в процессе профессионального образования.

Список использованных источников

1. Rozenberg G. S., Kostina N. V., Kudinova G. E., Rozenberg A. G. Environmental modernization: the basin approach on the example of the largest rivers in Asia and Europe // Bulletin of the Samara State University of Economics. 2014. Т. 8. Р. 25–34.
2. Ryabchuk P., Salamatov A., Gordeeva D., Gnatyshina E., Fedoseev A., Korneev D., Borisenko Y., Bazavlutskaia L., Yakupov V. Eco-Economic Security of the Region: Expanding the Management System for Assessing the State of Development // International Journal of Supply Chain Management. 2018. Vol. 7, № 6 (201). Available from: <https://ojs.excelingtech.co.uk/index.php/IJSCM/article/view/2680> (date of access: 12.05.2019).
3. Бордовская Н. В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 4–11.
4. Зеер Э. Ф. и др. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека: коллективная монография. Екатеринбург: РГППУ, 2008. 239 с.
5. Леонова Е. В. Формирование общекультурных компетенций у студентов технического вуза // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 124–131.
6. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор [Электрон. ресурс] // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. № 1. Режим доступа: www.psyedu.ru
7. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2007. 576 с.
8. Тулькибаева Н. Н., Большакова З. М. Педагогическая задача: смысл и функции // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 9/1. С. 206–213.
9. Гульянц С. М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 40–52.
10. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.
11. Калашников В. Г. Контекстный подход к выработке критериев качества образовательных систем // Педагогика и психология образования. 2011. № 4. С. 11–14.

12. Ямбург Е. А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования // Проблемы внедрения психолого-педагогических исследований в системе образования: сборник статей международной научно-практической конференции. Москва: ERGO, 2004. С. 92–96.
13. Антишина А. В., Долматов А. В. Формирование экологической компетенции и культуры в процессе обучения и воспитания студентов // Человек и образование. 2014. № 1 (38). С. 45–50.
14. Ермаков Д. С. Экологическая компетенция учащихся: содержание, структура, особенности формирования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 86–91.
15. Аменд А. Ф., Саламатов А. А. Непрерывное эколого-экономическое образование учащихся общеобразовательных школ // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАН. 2003. № 3 (21). С. 86–96.
16. Даванков А. Ю. Современные методологические подходы к междисциплинарным исследованиям территориальных социо-эколого-экономических систем. Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2014. 133 с.
17. Двинин Д. Ю. Уточнение понятия «экологический менеджмент» с целью его идентификации относительно других форм экологического управления // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 17. С. 18–23.
18. Рябинина Н. П. Модульное содержание построения эколого-экономического образования будущего учителя // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2015. № 4 (137). С. 24–28.
19. Саламатов А. А. Эколого-экономическая безопасность России: будущее в ретроспективе. Часть первая // Социум и власть. 2015. № 1 (51). С. 102–108.
20. Bainer D. L., Cantrell D., Barron P. Professional Development of Environmental Educators through Partnerships. Paper presented at the Annual Meeting of the North American Association for Environmental Education. Vancouver: British Columbia, Canada, August 15–19, 1997. 31 p.
21. Bucheit J., Dorn T., Matheny K. Collection and coding of Dissertation studies in environmental education and related fields. 1991–2000. Melbourne, Florida. U. S.: Unpublished master's research project. Florida Institute of Technology, 2006.
22. Otto S., Kaiser F. G. Ecological behavior across the lifespan: Why environmentalism increases as people grow older // Journal of Environmental Psychology. 2014. Vol. 40. P. 331–338.
23. Hurst M., Dittmar H., Bond R., Kasser T. The relationship between materialistic values and environmental attitudes and behaviors: A meta-analysis // Journal of Environmental Psychology. 2018. Vol. 36. P. 257–269.
24. Гордеева Д. С. Нерешенные проблемы непрерывного профессионального образования на стыке экологии и экономики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 3 (20). С. 63–68.

25. Моисеева Л. В., Барсанова М. В. Принцип коэволюции в образовании для устойчивого развития // Ноосферное образование в евразийском пространстве. Т. 7: в 2 кн. Санкт-Петербург: Астерион, 2017. 718 с. Кн. 1. С. 93–121.
26. Жилбаев Ж. О., Моисеева Л. В., Барсанова М. В. Педагогические основания образовательной политики в целях устойчивого развития Евразии // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 6. С. 9–28.
27. Глазачев С. Н., Перфилова О. Е. Экологическая компетентность: становление, проблемы, перспективы: учебное пособие. Москва, 2008. С. 12–34.
28. Мамедов Н. М. Новые грани экологического образования // Экологическое образование. 2011. № 4. С. 13–15.
29. Лефевр В. А. Рефлексия. Москва: Когито-центр, 2003. 496 с.
30. Baresia U., Vellab K. J., Sipea N. G. Bridging the divide between theory and guidance in strategic environmental assessment: A path for Italian regions // Environmental Impact Assessment Review Vol. 62. January 2017. P. 14–24.
31. Amin S. L'ecceccchange inegal et la loi de la valeur // La fin d'un débat. 2018. № 7. P. 152.

References

1. Rozenberg G. S., Kostina N. V., Kudinova G. E., Rozenberg A. G. Environmental modernization: the basin approach on the example of the largest rivers in Asia and Europe. *Bulletin of the Samara State University of Economics*. 2014; 8: 25–34.
2. Ryabchuk P., Salamatov A., Gordeeva D., Gnatyshina E., Fedoseev A., Korneev D., et al. Eco-Economic security of the region: Expanding the management system for assessing the state of development. *International Journal of Supply Chain Management* [Internet]. 2018 [cited 2019 May 12]; 7, № 6 (201). Available from: <https://ojs.excelingtech.co.uk/index.php/IJSCM/article/view/2680>
3. Bordovskaya N. V. Challenges of time and new models of developing educational environment. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*. 2013; 2 (35): 4–11. (In Russ.)
4. Zeer E. F. Psihologija razvivajushhegosja professional'no-obrazovatel'nogo prostranstva cheloveka = Psychology of developing professional and educational space man. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University; 2008. 239 p. (In Russ.)
5. Leonova E. V. Formation of general cultural competences of students of technical high school. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2010; 2: 124–131. (In Russ.)
6. Novikov V. N. Educational environment of the University as a professionally and personally stimulating factor. *Jelektronnyj zhurnal "Psihologicheskaja nauka i obrazovanie" = Electronic journal "Psychological Science and Education"* [Internet]. 2012 [cited 2019 May 12]; 1. Available from: www.psyedu.ru (In Russ.)
7. Slastenin V. A. Pedagogika = Pedagogy. Moscow: Publishing House Akademija; 2007. 576 p. (In Russ.)
8. Tulkibaeva N. N., Bolshakov Z. M. Pedagogical objective: The meaning and function. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo univer-*

siteta = *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2014; 9/1: 206–213. (In Russ.)

9. Guliants S. M. the Essence of personality oriented approach in education from the point of view of modern educational concepts. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2009; 2: 40–52. (In Russ.)

10. Zagvyazinsky V. I. Nastupit li jepoha Vozrozhdenija? Strategija innovacionno-go razvitija rossijskogo obrazovanija = Will there be a Renaissance? Strategy of innovative development of Russian education. 2nd ed. Moscow: Publishing House Logos; 2015. 140 p. (In Russ.)

11. Kalashnikov V. G. Contextual approach to the development of quality criteria of educational systems. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* = *Pedagogy and Psychology of Education*. 2011; 4: 11–14. (In Russ.)

12. Yamburg E. A. Harmonisation of pedagogical paradigms-strategy of development of education. In: *Problemy vnedrenija psihologo-pedagogicheskikh issledovanij v sisteme obrazovanija: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* = *Problems of Introduction of Psychological and Pedagogical Research in the System of Education. Collection of Articles of Scientific-Practical Conference*; 2004; Moscow. Moscow: Publishing House ERGO; 2004. p. 92–96. (In Russ.)

13. Antichina A. V., Dolmatov A. V. Formation of ecological competence and culture in the learning process and education of students. *Chelovek i obrazovanie* = *Man and Education*. 2014; 1 (38): 45–50. (In Russ.)

14. Ermakov D. S. Ecological competence of students: content, structure, features of formation. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika* = *Bulletin of the Russian University of Peoples' Friendship. Series: Psychology and Pedagogy*. 2008; 1: 86–91. (In Russ.)

15. Amend A. F., Salamatov A. A. Continuous ecological and economic education of pupils of comprehensive schools. *Obrazovanie i nauka: Izvestija Ural'skogo otdelenija RAO* = *Education and Science: News of the Ural Branch of the Russian Academy of Education*. 2003; 3 (21): 86–96. (In Russ.)

16. Davankov A. Yu. Sovremennye metodologicheskie podhody k mezhdisciplinarnym issledovanijam territorial'nyh socio-jekologo-jekonomicheskikh system = Modern methodological approaches to interdisciplinary studies of territorial socio-ecological and economic systems. Ekaterinburg: Institute of Economics, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; 2014. 133 p. (In Russ.)

17. Dvinin D. Yu. Clarification of the concept of “environmental management” in order to identify it relative to other forms of environmental management. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2008; 17: 18–23. (In Russ.)

18. Ryabinina N. p. Modular content of building ecological and economic education of the future teacher. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* = *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. Series: Education. Pedagogical Sciences*. 2015; 4 (137): 24–28. (In Russ.)

19. Salamatov A. A. Ecological and economic security of Russia: The future in retrospect. Part 1. *Socium i vlast' = Society and Power*. 2015; 1 (51): 102–108. (In Russ.)
20. Bainer D. L., Cantrell D., Barron P. Professional development of environmental educators through partnerships. In: Paper presented at the Annual Meeting of the North American Association for Environmental Education. Vancouver; 1997 Aug 15–19; British Columbia, Canada. 31 p.
21. Bucheit J., Dorn T., Matheny K. Collection and coding of Dissertation studies in environmental education and related fields. 1991–2000. Melbourne. Florida. U. S.: Unpublished master's research project. Florida Institute of Technology; 2006. p. 439.
22. Otto S., Kaiser F. G. Ecological behavior across the lifespan: Why environmentalism increases as people grow older. *Journal of Environmental Psychology*. 2014; 40: 331–338.
23. Hurst M., Dittmar H., Bond R., Kasser T. The relationship between materialistic values and environmental attitudes and behaviors: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*. 2013; 36: 257–269.
24. Gordeev D. S. Unsolved problems of continuous professional education at the interface of ecology and economy. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija = The Azimuth of Research: Pedagogy and Psychology*. 2017; V. 6 № 3 (20): 63–68. (In Russ.)
25. Moiseeva L. V., Barsanova M. V. Princip kojevoljucii v obrazovanii dlja ustojchivogo razvitija. Noosfernoe obrazovanie v evrazijskom prostranstve = The principle of coevolution in education for sustainable development. Noospheric education in Eurasia. Vol. 7: in 2 books. St. Petersburg: Publishing House Asterion; 2017. 718 p. Book 1. p. 93–121. (In Russ.)
26. Zhilbaev Zh. O., Moiseeva L. V., Barsanova M. V. Pedagogical bases of educational policy for sustainable development of Eurasia. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 20 (6): 9–28. (In Russ.)
27. Glazachev S. N., Perfilova O. E. Jekologicheskaja kompetentnost': stanovlenie, problemy, perspektivy = Ecological competence: Formation, problems, prospects. Moscow; 2008. p. 12–34. (In Russ.)
28. Mamedov N. M. New aspects for environmental education. *Jekologicheskoe obrazovanie = Environmental Education*. 2011; 4: 13–15. (In Russ.)
29. Lefebvre V. A. Refleksija = Reflection. Moscow: Publishing House Kogito-centr; 2003. 496 p. (In Russ.)
30. Baresia U., Vellab K. J., Sipea N. G. Bridging the divide between theory and guidance in strategic environmental assessment: A path for Italian regions. *Environmental Impact Assessment Review*. 2017 Jan; 62: 14–24.
31. Amin S. L'eccccchange inegal et la loi de la valeur. *La fin d'un débat*. 2018; 7: 152.

Информация об авторах:

Саламатов Артем Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой экономической теории и регионального развития Челябинского государственного университета; SPIN-код 8243–9019, Author ID 427905; Челябинск, Россия. E-mail: salamatov79@mail.ru

Гордеева Дарья Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры экономики, управления и права Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета; SPIN-код 7696–7671, Author ID 832523; Челябинск, Россия. E-mail: gordeeva.darya@mail.ru

Вклад соавторов:

А. А. Саламатовым разработана модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профессионального образования.

Д. С. Гордеевой представлено авторское видение дефиниции «ценностные ориентации», а также актуализированы характеристики ценностных ориентаций в процессе становления эколого-экономической направленности личности будущего профессионала.

Статья поступила в редакцию 25.03.2019; принята в печать 11.12.2019. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Artem A. Salamatov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Economic Theory and Regional Development, Chelyabinsk State University; SPIN code 8243–9019, Author ID 427905; Chelyabinsk, Russia. E-mail: salamatov79@mail.ru

Darya S. Gordeeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Economics, Management and Law, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University; SPIN code 7696–7671, Author ID 832523; Chelyabinsk, Russia. E-mail: gordeeva.darya@mail.ru

Contribution of the authors:

A. A. Salamatov developed a model of ontological reflection of ecological and economic value orientations formation in the process of vocational education.

D. S. Gordeeva presented the authors' vision of the definition of "value orientations", as well as updated the characteristics of value orientations in the process of becoming an ecological and economic orientation of the future professional's personality.

Received 25.03.2019; accepted for publication 11.12.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.

HUMANITIES EDUCATION REFORM EXPLORATION AND PRACTICE UNDER OUTCOMES-BASED EDUCATION (OBE)

P. Yang

*Shenyang Institute of Technology, Shenyang, Liaoning, China.
E-mail: 604250581@qq.com*

Abstract. *Introduction.* The concept of outcomes-based education (OBE) was first put forward in 1981 by the educator W. Spady, and has been widely valued and applied in a rapid speed. During the next 10 years, OBE has formed a relatively complete theoretical system and became the mainstream ideas of national education reform in the United States, Britain, Canada and other countries. At present, the technology and tools of OBE, despite the criticism, remain relevant for the development and optimisation of the humanities education system.

The *aim* of the present research is to study and analyse the theory of OBE and the practice on the application of pedagogical principles for modernisation of the humanities education in China.

Results and scientific novelty. Chinese education certification system has made notable progress in recent years. More universities and colleges are pursuing a quality improvement strategy focused on three main components – learning outcomes, student personality and continuous improvement. OBE establishes the same priorities; OBE is considered as a special type of effective pedagogical design. The features of this model implementation are briefly described – the structure of the training process, its stages and characteristics. The opportunities for improving humanities education based on OBE framework were considered. The OBE operates within the framework of the following core issues: the things students learn and the extent of student success, not the manner of learning; the place, the time of learning and the duration of training.

OBE process implies ultimate involvement of students' individual cognitive abilities to master competencies, which help adapt to future life. The knowledge of actual material (content of the programme) is not the key element of the education process, but the skills of knowledge application are important when solving specific tasks. The curricula, educational process, its methods, tools are adjusted, rebuilt and replaced if they do not contribute to the development of such skills, e. g. the results of the training determine its system and act not as a goal, but as a me-

ans of achieving it. The structure of results manages all educational activities, and their evaluation is carried out according to clear initially defined criteria, combined with flexible personalised requirements in order to get students to fully self-realise personal potential during a training course. To improve the initial design of curriculum, it is necessary to provide constant feedback “student-teacher”. The teacher has to organise and focus the learning process to give each student confidence in the acquired experience and to guarantee his or her success in further professional activities and life in general.

Practical significance. The OBE concept fully complies with the needs and demands of modern society and modern people – it is no coincidence that such training has become one of the most popular forms of education in many countries, including the field of the humanities education in China. The present research leads to the conclusion that in the humanities field, notably in the teaching of foreign languages, a significant improvement in the quality of training of students can be achieved through the use of OBE teaching tools. In this model of training, practice is more important than theory. Moreover, this model assumes understanding to be more valuable than memory; the traditional “cramming” of educational information by students can be completely excluded; also, such model provides an opportunity to establish a continuous productive dialogue between the participants of educational process and to transform a classroom into a laboratory. The student becomes an active, self-motivated and responsible actor of his or her own individual educational trajectory, not a passive consumer of information, and the teacher – active assistant and coordinator of education.

Keywords: humanities education, reform, exploration, practice, outcomes-based education (OBE).

Acknowledgements. The present research was supported by Shenyang Institute of Technology. The author of the article expresses her sincere gratitude to the Associate Professors of Shenyang Institute of Technology – F. Han (Foreign Language and Applied Linguistics Master Degree) and Y. Xu (Modern Education Master Degree) – who provided expertise greatly contribution to the research.

For citation: Yang P. Humanities education reform exploration and practice under outcomes-based education (OBE). *The Education and Science Journal*. 2020; 2 (22): 77–96. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-77-96

ИЗУЧЕНИЕ РЕФОРМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА РЕЗУЛЬТАТ

П. Ян

Шэньянский технологический университет, Шэньян, провинция Ляонин, КНР.

E-mail: 604250581@qq.com

Аннотация. Введение. Концепция образования, ориентированного на результат (ООР), впервые предложенная педагогом У. Спейди в 1981 г., быстро снискала известность и популярность. В течение последующих 10 лет сформировались и были обоснованы методология и методика такого обучения, ставшего мейнстримом идей национальных образовательных реформ в США, Великобритании, Канаде и других странах. В настоящий момент технология и инструментарий ООР, несмотря на имеющуюся критику, сохраняют свою актуальность для развития и оптимизации системы гуманитарного образования.

Цель предпринятого автором статьи исследования состояла в анализе и обобщении теории ООР и практики применения его педагогических принципов для модернизации гуманитарного образования в Китае.

Результаты и научная новизна. В последние годы китайская система сертификации образования добилась заметного прогресса. Все больше университетов и колледжей в своей деятельности придерживаются стратегии повышения качества, включающей три основные составляющие – результаты обучения, личность студента и постоянное совершенствование. Те же приоритеты составляют сущность ООР, которое можно обозначить как особый тип эффективного педагогического проектирования. Кратко описаны особенности реализации данной модели обучения – структура учебного процесса, его этапы и характеристики. Рассмотрены возможности совершенствования гуманитарного образования с опорой на положения ООР, в котором ключевыми вопросами являются, чему именно и насколько успешно учатся студенты, а не каким образом, когда, где и в течение какого времени они обучаются.

Образовательный процесс, ориентированный на результат, подразумевает максимальное задействование индивидуальных когнитивных способностей учащихся для освоения ими компетенций, помогающих адаптироваться к будущей жизни. На первый план выходят не знания фактического материала (содержание осваиваемой программы), а умения и навыки их применения при решении конкретных задач. Учебные планы, образовательный процесс, его методы, инструменты корректируются, перестраиваются, заменяются, если они не способствуют развитию таких навыков и умений. То есть результа-

ты обучения определяют его систему и выступают в таком случае не целью, а средством ее достижения. Структура результатов управляет всей образовательной деятельностью, причем их оценка осуществляется по четким изначально заданным критериям в сочетании с гибкими персонализированными требованиями, чтобы заставить студента полностью самореализовать личный потенциал в ходе освоения курса. Для этого, равно как и для улучшения исходного дизайна учебной программы, необходима оперативная постоянная обратная связь учащегося с преподавателем, который должен организовывать и фокусировать учебный процесс таким образом, чтобы каждый студент был уверен, что приобретаемый им опыт может гарантировать ему успех в дальнейшей профессиональной деятельности и жизни в целом.

Практическая значимость. Концепт ООР полностью соответствует нуждам и запросам современного общества и современного человека – не случайно подобное обучение стало одним из наиболее популярных во многих странах, в том числе в области гуманитарного образования Китая. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что и в гуманитарной сфере, например при преподавании иностранных языков, с помощью использования педагогического арсенала ООР можно добиться значительного улучшения качества подготовки студентов. Модель обучения, при которой практика важнее теории и понимание ценнее запоминания, полностью исключает традиционную бессмысленную «зубрежку» студентами учебной информации, дает возможность наладить непрерывный продуктивный диалог участников образовательного процесса, превращает классную комнату в лабораторию. Студент становится деятельным, инициативным, ответственным субъектом реализации своей индивидуальной образовательной траектории, а не пассивным потребителем информации, а преподаватель – его активным помощником и координатором обучения.

Ключевые слова: гуманитарное образование; реформа; исследование; опыт; образование, ориентированное на результат.

Благодарности. Исследование было выполнено при финансовой поддержке Шэньянского технологического института. Автор выражает благодарность коллегам из Шэньянского технологического университета Ф. Хань (степень магистра в области иностранного языка и прикладной лингвистики) и И. Сюй (степень магистра в области современного образования), которые внесли значительный вклад в исследование и помогли значительно улучшить его качество.

Для цитирования: Ян П. Изучение реформы гуманитарного образования с точки зрения принципов образования, ориентированного на результат // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 77–96. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-77-96

I. Introduction: Frame of Outcomes-Based Education (OBE)

1. What is Outcomes-Based Education.

OBE refers to the goal of teaching design and teaching implementation is the final learning results achieved by students through the educational process. OBE highlights the following four questions:

- (1) What are the learning outcomes we want students to achieve?
- (2) Why should we allow students to achieve such learning results?
- (3) How can we effectively help students achieve these learning outcomes?
- (4) How do we know that students have achieved these results? [1]

The result described here is the student's final learning result, which is the maximum ability of the student after a certain stage of learning.

It has six characteristics:

(1) The results are not cumulative or average of previous learning outcomes, but rather the final results that students achieve after completing all the learning processes.

(2) The result is not only the student believes, feels, remembers, knows and understands, or the temporary manifestation of learning, but the process of the student internalising into his or her deep heart.

(3) Outcomes are not only what students know but also the ability to apply to reality, as well as values or other emotional factors that may be involved.

(4) The closer the outcomes are to the "students' real learning experience", the more likely it is to persist, especially through the long-term, extensive practice of students, which is more viable.

(5) Outcomes should be taken into account the important content and skills of life, and be paid attention to its practicality, otherwise it will become forgettable information and one-sided knowledge.

(6) "Final outcomes" is not regardless of the results in the learning process, schools should design the curriculum based on the final achievements according to the reverse design principles, and evaluate the results in stages [2].

The connotation of OBE can be understood more deeply from the following 5 aspects:

(1) OBE emphasises that everyone can succeed. All students can succeed in learning, but not necessarily at the same time or in the same way. Moreover, success is the mother of success, i.e. successful learning promotes more successful learning.

(2) OBE emphasises personalised ratings. According to each student's individual differences, personalised rating and timely assessment is developed, which make it available for teachers to accurately grasp the student's learning status and corrected the teaching timely.

(3) OBE emphasises refinement. Teaching evaluation should be based on the premise that each student can be familiar with the content, no longer to be distinguished between the high and low. As long as each student is given the right learning opportunities, they can achieve the results of their studies.

(4) OBE emphasises performance responsibility. Schools are more responsible than students for learning outcomes and need to provide more specific evaluation and basis for improvement.

(5) OBE emphasises the ability priority. Education should provide students with the ability to adapt to their future lives. Educational objectives should be included specific core competencies and each core competency should have clear requirements which should have a detailed curriculum response. So, curriculum design model of OBE is shown below [3].

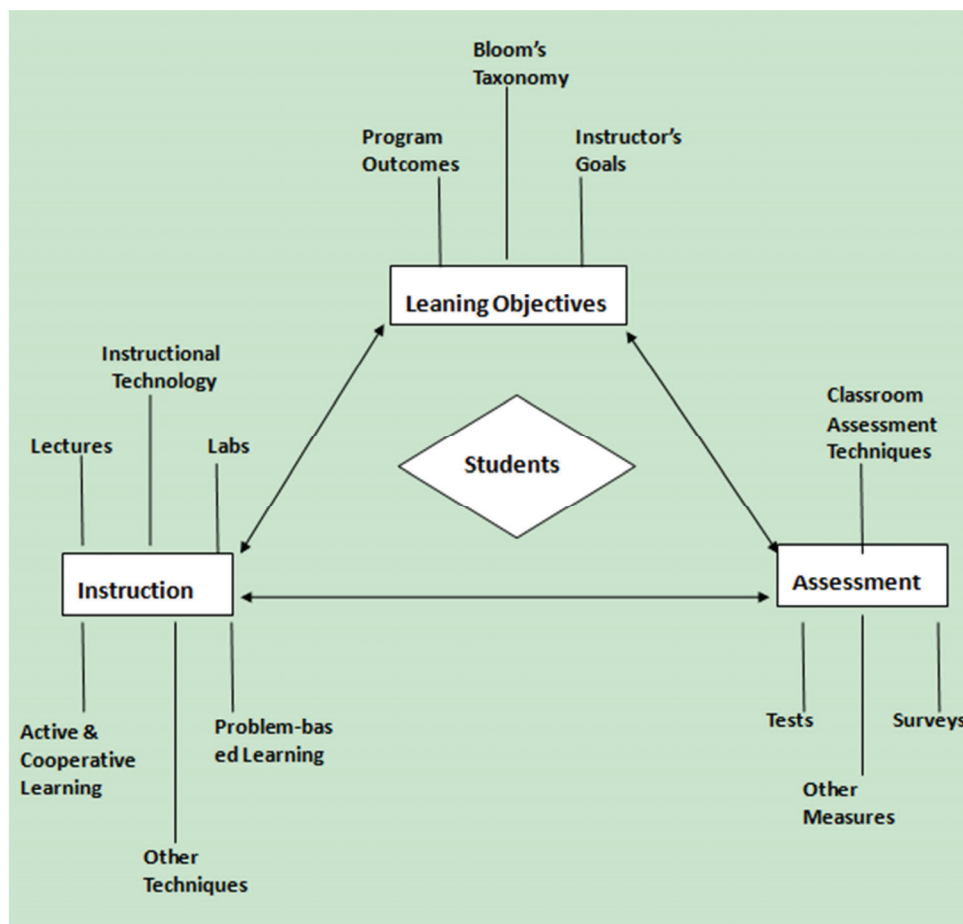
It can be seen that OBE requires schools and teachers to first clear learning outcomes, with the multi-flexible personalised learning requirements, to make students complete the challenge of self-realisation through the learning process [4]. Then the outcomes feedback is helpful to improve the original curriculum design and curriculum teaching.

2. Characteristics of Outcomes-Based Education.

OBE can measure what students can do, not what students know, and the former is what the traditional education can not do. For example, a common way for traditional education to measure students is to select the correct answer from several given answers, which often only tests students' memory, but not show what they have learned. That is, it is important to understand rather than remember. The cognitive ability of understanding content is much more important than the memory ability of content.

OBE requires students to expand their approach to content, from the ability to solve questions with fixed answers to the ability to solve open questions [5]. OBE requires students to demonstrate their abilities through challenging tasks, such as making project proposals, completing project planning, conducting case studies, and conducting oral presentations. Such tasks allow students to demonstrate their ability to think, to question, to study, to decide and to present. Therefore, OBE is an environment that puts students in the context of developing their design skills to completing a complete process. OBE focuses on higher-level abilities such as the ability to think creatively,

the ability to analyse and synthesise information, and the ability to plan and organise, which can be gained by performing some more complex tasks as a team.



Curriculum design model of OBE

3. Differences between Outcomes-Based Education and Content-Based Education.

As can be seen in the Tables 1 and 2, the differences between content-based education and outcomes-based education are obvious, from the teachers' aspects and the learners' separately.

Table 1

Differences from teachers' aspects between CBE and OBE (in Chinese)

学习系统特征	基于内容的	基于产出的
框架	预设课程评估和认证程序：结构是目的，不定义学习者产出	开放的课程，教学策略、评估和行为标准：教学结构支持目标实现，它是手段而非目的
时间	刚性限制：教学日程表控制着学习和成功	使用可改变的资源，即根据教育者和学习者的需求
绩效标准	比较与竞争的方法：预先设置好的正态分布曲线	学习者达到标准即可获得学分，没有通过比例或标准等的限制
学习评估	持续的测验和分数错误被永久记录：慢的学习者无法赶上学习节奏，永远没有提到学习者到底如何能够成功	宏观的视野来看待学习成就，错误是发展能力过程中不可少的，明确最终的成就是能做什么

Table 1

Differences from teachers' aspects between CBE and OBE
(translation in English)

Characteristics of the learning system	Contents-Based	Outcomes-Based
Framework	A pre-set curriculum assessment and certification process that does not define the learner's outcomes	Open Curriculum, teaching strategy, evaluation and behavior standards, and teaching structure supports the achievement of goals while a means is not an end
Time	Rigid restrictions, the teaching schedule controls learning and success	Use adaptable resources according to the needs of educators and learners
Performance criteria	the competition method, the pre-set normal distribution curve	Learners will receive credits if they meet the criteria, without restrictions such as proportionality or criteria
Learning assessment	Constant testing and scoring errors are permanently recorded. Slow learners are unable to keep up with the pace of learning, and there is never any mention of how successful learners actually are	Learning achievements are judged from a macro perspective. Mistakes are essential to the development of ability, and the ultimate achievement is what can be done

Table 2

Differences from learners' aspects between CBE and OBE (in Chinese)

学习经验	基于内容的学习系统	基于学生产出的学习系统
学生角色	被动地	主动地
	重点放在教师希望学生掌握的知识上	重点在学习产出上，即学习者理解的和成为的
学习评论	间歇地总结性评价	持续地形成性评价
学习方式	死记硬背	批判性思考、推理和反思
学习计划	分解为单元的学科知识	与实际情景相联系的整合知识
	学习内容放置于严格的时间框架内，教学大纲呈现刚性和不可协商性	灵活的时间框架，即学习者根据自己的节奏学习，学习计划被视为引导教师创新的指南
学习动力	教师负责学生学习，即激励源于教师的人格力量	学生负责自己的学习，动力来自于不断地反馈和积极的自我价值感
学习空间	停留于单一的机构直到完成学业	学习者可以在不同机构获得学分，直到达到规定的能力
	先前的知识和经验被忽略，即每次都参加整个课程	先前的学习被承认，在预试之后，学习者学习产出被认证，可以省去重复环节

Table 2

Differences from learners' aspects between CBE and OBE
(translated in English)

Studying Experience	Contents-Based Studying system	Outcomes-Based Studying system
1	2	3
Students' role	Passive	Active
	Focus on what the teacher wants the students to know	Focus on learning outcomes, what learners understand and what they become
Learning evaluation	Intermittent summative evaluation	Continuous formative assessment
Learning Method	Rote	Critical thinking, reasoning and reflection
Learning plan	Subject knowledge broken down into units	Integrated Knowledge that is relevant to the actual situation
	The learning content is placed within a strict time frame, and the syllabus is rigid and non-negotiable	With a flexible time frame, learners learn at their own pace, with the most detailed planning seen as a guide for teachers to innovate

1	2	3
Learning ability	Teachers are responsible for the study, the inspiration originates from Teacher's personality charm	Students are responsible for their own learning, motivated by constant feedback and a positive sense of self-worth
Learning space	Stay in a single institution until studies finished	Learners can earn credits at different institutions until they reach the required level of competence
	Prior knowledge and experience are ignored and the whole course is attended at each time	Prior learning is recognised, the learner's learning output is validated after the pretest, and the repetition is eliminated

Under the concept of OBE teaching, what kind of teaching design support this transformation needs is an urgent problem to be solved. At present, project-based teaching is a new teaching mode through the combination of work and learning, task driven and project oriented. It is a process of organising students to participate in project design, implementation and management truly, and to complete teaching tasks in the process of project implementation, which has become an effective means of practical teaching. In the specific teaching, in order to combine theory and practice, the teaching content is integrated into a specific project derived from the actual production of automation, that is, "integration of project-based teaching and practice" [6]. In the practical teaching, students are given priority to "doing" and their abilities are cultivated. However, the project-based teaching needs more teaching time. In order to make full use of the classroom time, the project-driven teaching of the flipped classroom is proposed. The teaching method of integrating the project and the classroom is adopted, emphasising the students' independent learning. The teachers mainly play the role of consultants and coordinators. The reform of OBE curriculum system is imminent. The high integration of project and other teaching links is the new direction of teaching reform. The combination of theory and practice, especially practice, is the only way to improve the quality of training teaching. The teaching design of "Humanities Education" course based on OBE not only enlivens the classroom atmosphere, opens "active learning mode" for students, stimulates students' interest in learning independently, cultivates students' ability of expression and communication, but also increases extracurricular practice, and cultivates students' ability of hands-on practice and team cooperation [7].

II. Literature Review: OBE in Chinese Humanities Education

1. OBE in China.

In recent years, with China's education certification system has made positive and remarkable progress, more and more universities have recognised the practices of improvement of quality, such as "Student-Centered" (SC), "Continuous Quality Improvement" (CQI) and "Outcome-Based Education" [8]. At present, in order to build excellent undergraduate education and the quality of undergraduate learning and teaching, many colleges and universities in China have taken OBE teaching model as an important model of the current teaching development, to meet the current needs of colleges and society for the training of talents. How to correctly use the OBE teaching concept, so that teaching becomes more vivid and efficient, has become the focus of the current curriculum reform in colleges and universities.

In the OBE education system, educators must have a clear vision of the ability and level that students should achieve when they graduate, and then seek to design appropriate educational structures to ensure that students meet these desired goals. Learning outcomes, rather than textbooks or teacher experience, are the driving power that functions the education system, in stark contrast to traditional curricula and content-driven teaching systems. In this sense, OBE education model can be regarded as an innovation of the educational paradigm, which is different from the traditional educational model. OBE requires the clear settings of students' achievements at graduation, and pay attention to the entire teaching activities and evaluation links of the entire school or profession around these established results requirements, and also, the feedbacks.

The process of foreign language teaching in colleges and universities hopes to learn from the experience of teaching reforms at home and abroad, to find the entry point of its intersection with OBE teaching mode by exploring the unique characteristics of the humanistic curriculum, finally to integrate it to form the most common, basic and effective model which can be promoted by experience in teaching, testing and evaluation integration.

Specifically, the knowledge of the humanities does not come from the outside world, as is the natural science, but through some form of internal process, as well as through the experience of life and understanding. In the author's opinion, the essence and nature of humanistic education can be said to be life education in a certain sense, and the goal of education is to establish the life dimension of education, in order to cultivate an ideal personality of all-round development of mind and body, or to develop a rich healthy hu-

man nature. The author advocates life education as the self-cultivation of university students' spiritual adults, and life education as the basic carrier and foothold of the humanistic general quality course. Under the OBE education concept, it's hoped to build the college English course based on OBE teaching model. Integrating cultural interpretation and life education concept in one curriculum, which based on the perspective of life to interpret the humanistic spirit, it is hoped that OBE teaching model to promote the organisation of teaching and this most basic, most common model will be explored for the teaching, examination and evaluation of the humanities course of the results-oriented OBE.

2. Four steps of implement OBE in Humanities Education.

Based on OBE, the teaching reform is happening in the Humanities Education Curriculum. Four steps to implement the OBE teaching model: 1st to define the expected learning results, 2nd to achieve the expected learning results, 3rd to evaluate the actual learning results, and 4th to continuously improve the education system [9]. The key problem to be solved about the humanities general courses by OBE-based teaching reform is how to design the expected learning results, how to explore the effective way to realise the expected learning results, and the effective assessment and evaluation mode of the course.

III. Materials and Methods: Key points of implementing OBE in Humanities Education

1. According to the requirements of OBE, under the graduation requirements and curriculum objectives, curriculum assessment programme basing on the design of the student's expected learning results.

For the humanities General Education Course, the expected learning results are difficult to design quantifiable or operational. How to define the expected learning results of humanities education courses? Mr. R. M. Gagne devoted his life to distinguishing among five learning outcomes from the performance acquired by humans, and from a quality education perspective, they could also be called five acquired qualities: speech information, intellectual skills, cognitive strategies, motor skills, and attitudes [10]. The learning results of humanities education are mainly reflected in the value attitude level, that is, in knowledge, emotion and behavior tendencies to explain the learning results. The learning result pursued by humanistic education is the realisation of value, the development of students' personality and the satisfaction of hobbies, the catharsis of feelings, and so on. The classic works, the source of human spiritual culture, is the best carrier of life wisdom education.

In view of this, in the design of the expected learning results of humanities education curriculum, the improvement of the students' spiritual state and moral quality should be focused on and considered as the main educational and teaching objectives. The design of the expected learning result of the humanistic education course is to start with the "spiritual life" of human beings, and to design an expected learning result is to help students construct a concept, an attitude and a value, with the aim of leading students to construct a correct view of life.

OBE requires the reverse design, which means to design from the demanding, and it's the demanding that determines the training objectives, and then the training objectives determine the graduation requirements, and the graduation requirements determine the curriculum system. OBE, with results orientation, is reverse design and forward implementation, at which time "demand" is both the starting point and the end point, thus ensuring the consistency of educational goals and results to the greatest extent.

The idea of designing the expected learning results is as follows: When teachers design the curriculum assessment programme, they write clearly what the training objectives of the curriculum are, what the teaching goal of the course is, what the assessment method of the course is, what the scoring criteria of the course are. According to the curriculum graduation requirements, they refine the curriculum learning objectives, refine the decomposition of teaching content and refine the scoring standards, then form a set of evaluation assessment, with complete content, which can match with the curriculum objectives and can achieve the curriculum objectives to support the graduation requirements of the evaluation programme.

2. According to the Requirements of OBE, the use of "Task-based" teaching model and the implementation of situational teaching reform, to ensure the improvement of teaching quality.

Based on the OBE teaching model, teachers are required to prepare lessons according to the expected learning results, that is, to emphasise around the OBE teaching model to prepare and organise teaching. The teacher preparation table must include the following factors: statement of the results of the lesson (each lesson, each topic), division of the area of the course learning outcome, list of the teaching materials intended for use, list of the class discussion questions or after-school assignments, and the indication of the teacher's role and various activities (teaching recommendations).

In order to apply the above factors effectively in classroom teaching and to realise the expected learning results of the humanities course, teachers can use the Task-based teaching, which refers to the teaching of teachers around one or

more structured topics (and is also the expected learning outcomes that are expected to be achieved). The Task-based teaching fully reflects the organisational role of OBE teaching mode in the teaching process [11].

The Task-based teaching is targeted, and all the tasks are designed to target the expected learning results of students. In OBE emphasis on results-based education models, teachers need to better optimise teaching content for learning outcomes. The use of Task-based teaching requires teachers to design teaching topics that are conducive to cultivating or establishing a correct value or attitude to students' living conditions. This teaching task embodies the characteristics of the teaching reform of "life", that is, teachers combine the classical English texts and the reality of college students' life, and strive to find the reasonable combination between "classic text" and "teaching object", and carry out the life-oriented narrative of the classic text [12].

3. *In accordance with the requirements of the OBE, reforming the examination method, and carrying out the "generated" teaching reform.*

Combined with the OBE teaching philosophy, teaching objectives, teaching content, teaching methods and other reforms, the reform of the examination content and examination form are promoted. Because this reform advocates that the expected learning results of humanistic curriculum teaching are mainly reflected in the "spiritual life" level, reflected in the students' life growth process of values and life attitude guidance, renewal and construction, from the usual class discussion to the final examination, all the emphasis is put on the importance of the accumulation and life feeling. In the examination content, it's needed to closely grasp the student's life experience and life growth, which is how "generation" is evaluated.

This kind of form and content reform, first, to reduce or avoid the students "objective" and not related to their own life of pure "thinking" pressure, second, to help students practice from the root of life, related to their own life, "self-thinking"; third, it also gives teachers a good opportunity to assess the expected learning outcomes, as attitudes and values are often measured with self-reporting of behavioral likelihood rather than direct observation of the behavior itself [13]. Guided by student learning results, changing the way of curriculum assessment, implementing process assessment, practicing a new assessment mode of light results and heavy process, examination paper-type assessment is gradually reduced or even canceled. With the further improvement of the evaluation system of comprehensive ability of students' curriculum, and finally realisation of the flexibility of curriculum assessment methods, to gradually transform the results assessment into process assessment and realise the flexibility and comprehensive assessment of the course.

The OBE concept focuses on teaching evaluation, which is an important means to test students' learning achievements, find problems and improve the teaching process. To realise the learning results-oriented, there should be the corresponding assessment methods during each stage of the teaching process. And it is necessary to establish a diversified evaluation model. The academic circles have defined the division of "formation evaluation", "final evaluation" and "summary evaluation", and the evaluation of the quality of curriculum teaching at the micro level should be changed from "final evaluation" to "formation evaluation". The formative evaluation comes mainly from the interaction between students and students (interactive discussions of team members), between students and teachers (student question answers and teacher guidance), and the information obtained from these interactions can provide evidence to test the expected learning outcomes of teaching. Based on these evidences, the formative evaluation can show the extent to which the expected learning results of the teacher's presentation have been completed and at what level severity and improvement, which is a prerequisite for teachers to continuously improve the quality of teaching. And when all teaching activities are completed in a sense rather than in progress, a summary evaluation is usually made with the aim of drawing conclusions about how effective teaching is. In general, summary evaluation focuses on the effectiveness of a teaching system, tutorial, or topic. The decision that a reference summary evaluation can make is whether this course is superior to the course it replaces and whether it should continue to be used [14].

Whether it is summary evaluation or formative evaluation, we should establish a standardised evaluation model according to the difference between teaching objectives and students' ability. Based on the expected learning results, "below expectations", "meeting expectations" and "exceeding expectations", these three levels of assessment and evaluation criteria are designed.

4. *In accordance with OBE requirements, continuous improvement of teaching quality.*

Effective supervision and feedback mechanism, timely teaching evaluation is the basis for the implementation of continuous improvement. Continuous improvement is shown as: when the students' knowledge and skills do not meet the expected learning results requirements of the course presets, the teacher either continuously improves the teaching content, teaching mode and teaching method, or continuously improves the evaluation mode and the expected learning results. In other words, the interpretation of the evaluation results can encourage teachers to make further adjustment and optimisation of the expected results, teaching content and teaching methods, and force te-

achers to continuously improve teaching quality through the formative evaluation and summary evaluation. Since the introduction of the OBE teaching concept, teachers' teaching plan and PPT are in the intersection of sublimation and refining in a series of continuous innovation and continuous practice and theory, which effectively improve the quality of teaching.

IV. Results and Discussion: Practice and Improvement of OBE in Humanities Education

Sound information feedback and improvement system, the formation of teaching quality management closed cycle can achieve the purpose of continuous assurance and improve quality spiral upward cycle.

1. Forming a teacher's reflection reporting system.

In professional certification model, through the set of various knowledge goals and competency objectives of the study results, against the graduation requirements and curriculum objectives, the teachers will have their evaluation of learning results according to the reflect on the current semester's teaching activities, and they will improve the relevant measures and opinions of the future teaching activities, and form a reflection report.

2. Time-limited rectification system.

For the problems found in the course assessment spot checks, the implementation of "teacher interview – the whole school briefing – issued rectification order – college feedback rectification advice – results review" system is adopted, requiring in a short period of time, put forward corrective measures to solve the problem.

The change of teacher's teaching behavior is to change the understanding of the relationship between teachers and students. First is to change the teacher-student relationship of "indoctrination-acceptance" but to establish the dialogue relationship between teachers and students on an equal footing. Second is to change the understanding of own role. Teachers should change from the single role of the lecturer to the diversified role, from the knowledge imparter, authority, manager to become the guide, promoter and collaborator of the student's learning, and from the implementer of the course to the developer of the course. Third is the change of teaching behavior. The purpose of education is to grow students, and what education needs to teach students is the ability to survive in the future society. The teaching of teachers is to change from emphasising the knowledge transfer to emphasising the development of students, from the "teaching" center to the "learning" center. Fourth is the change of educational concept [15]. If the teacher's concept is not renewed, the teaching behavior can not be changed. The concept of teacher edu-

cation not only affects how teachers view education and how to carry out teaching, but also profoundly affects the reality of teaching reform and the quality of personnel training. The renewal of educational concept is the first problem to be solved in education reform.

V. Conclusion: Feedback of OBE in Humanities Education

By presiding over and completing the school-level and provincial-level teaching reform projects, the author constantly explores and practices the mode of integrating OBE achievement-oriented teaching mode with the organic integration of humanistic education, hoping to embody the market orientation and humanistic care of modern educational concepts in the education and teaching of humanistic general education. An OBE-based teaching model that integrates classical reading interpretation with the concept of life education as one of the curriculum teaching and research reform experiments, and makes the author realise that OBE achievement-oriented education model not only does not exclude the education of humanities, but also can be integrated with it.

1. *The OBE model contributes to the continuous improvement of teaching quality.*

In the past curriculum teaching to the content of teaching materials, teachers' knowledge indoctrination, ignoring the learning effect of students, not paying attention to students' ability to cultivate these skills. OBE focuses on three changes, from subject orientation to goal orientation, from teacher center to student center and from quality control to continuous improvement.

Goal orientation requires teachers to consciously formulate clear and feasible teaching objectives according to the set teaching objectives. The student-centered requirement requires teachers to turn the teaching plan based on the completion of teaching content to the knowledge learning, ability training and whole-person quality training and requires the skilled teachers to break the arrangement of the teaching material system in the arrangement of teaching content and teaching progress, and choose the ones suitable for the actual thinking and acceptance of the students. The construction of teaching system should reflect the logic of theory, and also reflect the logic of accepting theory, focusing on how to make students understand and accept. Let teaching realise the transformation from the teaching material system to the learning system, from the teaching system to the cognitive and belief system of college students. Continuous improvement requires teachers to continuously improve professional training objectives and professional training standards according to social needs or personal development needs.

2. The humanities generalisation curriculum that integrates life education will help to train the excellent “human”.

OBE teaching model will prompt teachers to consciously reflect and adjust the nature, teaching concepts, teaching objectives, teaching methods and evaluation methods of the humanities general curriculum. In view of the concept of scientism education toward extreme, we should emphasise the essential characteristics and uniqueness of life education in humanistic education, that is, the object of humanities education is not the material world, but the person with life vitality and the person with potential development ability. The fundamental purpose of education is to promote the development of students, including intelligence and non-intellectual. It is the subjective world of students to be changed and it is to explore the meaning and realm of human existence as the center, to build the spiritual home and ideal world of human beings for the purpose. Therefore, the learning results of humanistic education, which is integrated into life education, tend to be of value, such as life view, survival view, life view, life and life view guidance and construction.

In the teaching concept, in view of the traditional teaching model to the theory of its own self-contact, OBE teaching model is not too concerned about the students' current life reality and the shortcomings of their emotional experience. Into the life, education of the humanities curriculum teaching is to help teachers change the teaching concept, emphasising the “people-oriented” educational concept. Emphasis is placed on knowledge learning, ability training and whole-person quality training of students. For education, not only spreads knowledge, but also encourages the teaching object as a real, living life individual, the correct treatment of college students' true feelings, the solution of life difficulties and psychological confusion. Change the teaching mode, on the basis of making classroom teaching full of life vitality, carry out more discussion-based teaching. No discussion is not a class and students do team work together, discuss, given the full play to the enthusiasm and initiative. Not only to impart humanistic knowledge, but also to pursue the teaching of openness, practice and moral cultivation. To change the assessment mode, the examination content is mainly personalised, self-cutting, realistic topics, to give students a chance to open their own mental window, letting students face their own lives, show the life of consciousness, reflection and growth.

3. Curriculum design expands opportunities.

In space, time and content to open the classroom, each student is the main body of participation in learning. OBE teaching evaluation focused on learning results, not directly to achieve the final results as the goal. Flexible

set learning time, reasonable allocation of learning resources, no longer focus on synchronisation, students have more opportunities for communication, groups or teams to analyse and solve problems; teachers give encouragement and guidance, no longer to a unified standard to evaluate students, respect for student differentiation, to give personalised development opportunities. In a word, OBE teaching mode can promote teachers' teaching from spontaneous to self-conscious, consciously from the training of students' expected learning results to organise teaching. And the teaching of the concept and content of life education is also more profound and concrete interpretation and realisation of humanities courses of the expected learning results. They together make teaching an effective activity, but also to achieve the "people-oriented" educational goals, promote the life growth of students. To train students to become a social person who, under the guidance of the socialist core value system, is physically and mentally healthy, active in spirit, self-responsible, serves the society and abides by order.

Ye Lan wrote in *Let the classroom shine a life*: "Only in such classes, teachers and students are fully committed, they are not only teaching and learning, they are also feeling the surge and growth of life in the classroom" [16]. Only in such a classroom, will teachers' labor flash the glory of creation and the charm of human nature. Teaching is not only related to science but also with philosophy and art, which reflects the essence of educating people.

References

1. Li Z. Outcomes-based education teaching design. *Teaching in China University*. 2015; 6 (34): 32–39.
2. Chen S., Yin M. A comparative study on the practice and effect of OBE in higher vocational course. *Journal of Guangdong Water Conservancy and Electric Power Vocational College*. 2016; 4 (7): 39–42.
3. Shen T., Steven L. On the concept of outcomes-based education. *Higher Education Management*. 2016; 5 (9): 48–51.
4. Yan D. Analysis of the application of teaching methods under the outcomes-based education mode in higher vocational colleges. *Heilongjiang Science*. 2015; 2 (9): 132–127.
5. Spady W. Choosing outcomes of significance. *Educational Leadership*. 1994; 6 (51): 18–22.
6. Basim A.-J., Hazim A.-A. Curriculum assessment as a direct tool in ABET outcomes assessment in a chemical engineering programme. *European Journal of Engineering Education*. 2010; 35 (5): 480–505.
7. Petrova R., Tibrewal A., Sobh T. M. An electronic web-based assessment system. *Journal of STEM Education*. 2006; 7 (3, 4): 43.
8. Pan M., Shi H. Historical exploration of applied talents training. *Jiangsu Higher Education*. 2009; (1): 78–83.

9. Song B., Song X. Research on the classification of colleges and universities in Shandong Province. Ji Nan: Shandong University Press; 2012. p. 35–37.
10. Petrova R., Tibrewal A., Sobh T. M. An electronic web-based assessment system. *Journal of STEM Education*. 2006; 7 (3, 4): 44–57.
11. Yin N. Exploration on the quality of applied undergraduate talent training. *Modern Education Science*. 2012; (9): 137–139.
12. Wang J. Applicability of higher education. *Education Research*. 2013; (11): 171–176.
13. Wu Zh., Li J., Huang Ch. To adhere to five focuses, promote five modernizations reform, and train outstanding engineering and technical talents. *Higher Engineering Education Research*. 2013; (12): 125–130.
14. Guan T. Research and practice of application-oriented talents training mode in local colleges and universities. *China Higher Education*. 2018; (10): 135–140.
15. Zhang X., Lv Sh., Zha X. Research and practice of applied talent training mode. *Jiangxi Education and Research*. 2007; (12): 82–89.
16. Kong F. Road to building an applied university. Beijing: Peking University Press; 2006. p. 98–112.

Information about the author:

Ping Yang – Associate Professor, Master Degree in Linguistics and Master Degree in Translation, Shenyang Institute of Technology, Shenyang, Liaoning, China. E-mail: 604250581@qq.com

Received 13.11.2019; accepted for publication 15.01.2020.

The author has read and approved the final manuscript.

Информация об авторе:

Пин Ян – доцент, степень магистра в области лингвистики, степень магистра в области переводоведения, Шэньянский технологический университет, Шэньян, провинция Ляонин, КНР. E-mail: 604250581@qq.com

Статья поступила в редакцию 13.11.2019; принята в печать 15.01.2020.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.07+37.017.924

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-97-119

ИМИДЖ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Е. А. Петрова¹, Н. Н. Акимова², А. В. Романова³, И. Э. Соколовская⁴

Российский государственный социальный университет, Москва, Россия.

E-mail: ¹petrova-sorina@yandex.ru; ²akimov_72@mail.ru;

³angelina.rom@mail.ru; ⁴iesokol@yandex.ru

Аннотация. Введение. В современной школе требования к общему уровню образовательного процесса обусловлены не только запросами общества, касающимися содержания осваиваемых программ, но и достаточно высокими требованиями к личности учителя, который должен транслировать целостный и гармоничный образ, начиная от стильного, подходящего должностным обязанностям внешнего вида и заканчивая высоким уровнем профессионализма. Имидж педагога прямо или косвенно оказывает влияние на эффективность взаимодействия субъектов образования, поэтому осмысление различных аспектов, составляющих данный феномен, с целью его коррекции сообразно существующим школьным реалиям является актуальным направлением психологических исследований.

Цель представленной в статье работы – выявление наиболее значимых и предпочтительных, с точки зрения учащихся старших классов, характеристик педагога.

Методология и методики исследования. Методологической базой исследования были психосемиотические подходы, принятые в социальной психологии, в частности разработанная Е. А. Петровой концепция психосемиотики общения и ключевые теоретические положения объективной и субъективной психосемантики, выдвинутые Е. Ю. Артемьевой, В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелевым. Выбор психодиагностических методик осуществлялся на основе трехфакторной модели организации имиджелогического пространства. Представления старшеклассников о внешнем облике «идеального» и «плохого» учителя изучались с помощью проективной методики. Для выяснения интерпретаций школьниками таких компонентов имиджа учителя, как личностные, профессиональные и коммуникативные качества, использовался метод свободного семантического опроса, дополненный методикой «Факторное пространство имиджа учителя» (автор – Е. А. Петрова), позво-

лившей структурировать полученные данные по категориям, характеризующим личность: отношению к своей профессии, ученикам и учебной деятельности. С привлечением психосемантической методики (автор – Д. Пибоди, в адаптации А. Г. Шмелева) были составлены имидж-портреты педагогов разных типов. При фиксации различий в мнениях респондентов об «идеальном» учителе в зависимости от гендера применялся непараметрический критерий различий – U-критерий Манна – Уитни.

Результаты и научная новизна. Установлено, что отношение старшеклассников к учителю больше всего зависит от его профессиональных и личностных качеств. Особо школьники выделили высокий уровень владения собственным предметом, способности заинтересовать учебным материалом, сотрудничать с ними и справедливо оценивать их знания. К значимым положительным характеристикам были отнесены умения конструктивно и доброжелательно взаимодействовать с каждым учащимся, а также высокая степень активности и позитивная энергетика учителя. Внешние данные не играют определяющей роли в восприятии педагога учениками. Однако опрошенные отмечали, что для них важно, чтобы учитель предпочитал деловой стиль одежды и выглядел современно и аккуратно.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть задействованы в практике школьной психологической службы и в коучинговой деятельности с целью донесения до педагогических коллективов и заинтересованных учителей роли имиджа в построении эффективных взаимодействий в системе «учитель – ученик».

Ключевые слова: имидж, представления старшеклассников, имидж идеального учителя, профессиональный имидж.

Для цитирования: Петрова Е. А., Акимова Н. Н., Романова А. В., Соколовская И. Э. Имидж современного учителя в представлении старшеклассников // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 97–119. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-97-119

HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE MODERN TEACHER IMAGE

E. A. Petrova¹, N. N. Akimova², A. V. Romanova³, I. E. Sokolovskaya⁴

Russian State Social University, Moscow, Russia.

E-mail: ¹petrova-sorina@yandex.ru; ²akimov_72@mail.ru; ³angelina.rom@mail.ru;

⁴iesokol@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* In modern Russian society, the requirements for the general level of the school educational process have resulted not only from the de-

mands related to the content of educational programmes, but also from sufficiently high requirements for a teacher personality. A modern teacher has to build up a holistic and harmonious image, ranging from stylish and modern appearance to a high level of professionalism. The image of a teacher directly or indirectly influences the effectiveness of the mutual action of the members of education. Therefore, the reflection of various aspects, which form the image of the teacher in order to correct it in accordance with the existing school realities, is a relevant direction of psychological research.

The *aim* of the present research is to identify the most significant and preferred characteristics of the image of a modern teacher in the perceptions of high school students.

Methodology and research methods. The methodological framework of the research is based on psychosemiotic approaches in social psychology: the concept of modern psychosemiotics of communication by E. A. Petrova and theoretical positions of objective and subjective psychosemantics by E. Yu. Artemyeva, V. F. Petrenko and A. G. Shmelev. The selection of psychodiagnostic methods was based on three-factor models of imageological space organisation. The perceptions of high school students about such characteristics of the image as the appearance of the “ideal” and “bad” teacher were studied using a projective technique. The method of free semantic survey, supplemented by the method of “Factor Space of the Teacher Image” by E. A. Petrova, was used to study personal, professional and communicative features. Such method allowed the authors to structure the students’ ideas about the image of the teacher by categories related to personal characteristics: attitude to own profession, attitude to students and educational activities. The images of teachers of different types were created through the psychosemantic technique developed by D. Peabody in A. G. Shmelev’s adaptation. The non-parametric criterion of differences – Mann-Whitney U-test was employed to identify the differences in high school students’ ideas about the image of the modern “ideal” teacher depending on gender.

Results and scientific novelty. It was established that the attitude of high school students to the teacher mostly depends on teacher’s professional and personal qualities. School students especially highlighted the following aspects: the high level of mastery over the subject taught; teachers’ ability to interest students in educational material; cooperation with students and objective assessment of their knowledge. Significant positive personality characteristics included the ability to interact constructively and kindly with each student, as well as the high level of activity and positive energy of the teacher. The students think that a teacher’s appearance does not play a determining role. However, the respondents noted that it is important for them that the teacher prefers the business style of clothing and looks modern and neat.

Practical significance. The research results can be applied in the practice of school psychological service and in coaching activities in order to inform the teaching staff and interested teachers about the role of image when building effective interactions in the system “teacher-student”.

Keywords: image, perceptions of high school students, image of the ideal teacher, professional image.

For citation: Petrova E. A., Akimova N. N., Romanova A. V., Sokolovskaya I. E. High school students’ perceptions of the modern teacher image. *The Education and Science Journal*. 2020; 2 (22): 97–119. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-97-119

Введение

В учебно-воспитательном процессе школы: становлении личности учащегося, передаче ему культурных ценностей, формировании у него стройной системы научных знаний – традиционно главная роль отводится учителю. Как ни парадоксально, но в современных социально-экономических условиях при возрастании требований российского общества и государства к профессионализму педагога происходит значительное снижение его личного авторитета и расшатывание границ его воздействия на ученика. В связи с этим вопросы формирования имиджа школьного учителя – профессионального и личного, соответствующего запросам социума, повышающего и расширяющего его влияние на учащихся, укрепляющего уверенность педагога в своем профессионализме и собственной состоятельности – становятся важными направлениями в психологии и ряде смежных научных отраслей.

Положительный, адекватный трудовой занятости имидж необходим для любого вида социальной деятельности, поэтому психология исследует аспекты его построения в профессиях типа «человек – человек», в том числе в профессии учителя. Так называемый педагогический имидж складывается в результате действий, прямо направленных на формирование учителем впечатления о себе, и всего комплекса его профессионального общения и трудовой деятельности.

На разных этапах взросления ребенка учитель выполняет различные функции, транслирует разные виды коммуникативного взаимодействия, способствуя реализации задач, соответствующих очередному возрастному периоду обучающихся. Так, для старшеклассников наиболее приемлемы субъект-субъектные отношения, в которых учитель выступает важным посредником между ними и миром взрослых и их проводником

в мир профессий, и, следовательно, его имидж, как и вес слова, весьма значим для достижения ключевой цели образования – «образовывания» личности.

Есть ряд сложившихся формальных требований к имиджу учителя, чей труд направлен на воспитание детей. Он должен через знаково-символические средства и формы: стиль и цвет одежды, прическу, жесты, качество и тембр речи и т. п. – транслировать образцы внешнего вида и поведения. Но часто транслируемый учителем «идеальный» образ не совпадает с субъективным восприятием его обучающимися, что проявляется в участвовавших в современной школе случаях межличностных конфликтов «ученик – учитель». Эта проблема составляет особый научный интерес.

Целью нашего исследования стало эмпирическое выявление представлений старшеклассников разной гендерной принадлежности об имидже идеального учителя. Теоретическая значимость работы заключается в расширении знаний о феноменологических аспектах положительного образа педагога в сознании учащихся и детализирующих его элементах, к которым, по нашим предположениям, должны относиться личностные характеристики (миролюбие, тактичность, уверенность в себе, трудолюбие, ум и др.), особенности коммуникации (жизнерадостность, психологическая гибкость, активность), внешний облик (классическая стрижка, одобряющие жесты, радостное выражение лица и пр.), а также профессиональные качества (знание своего предмета, умение сотрудничать и т. п.).

Обзор литературы

В научной сфере концепции имиджа уделяется все больше внимания. Однако это понятие все еще остается дискуссионным: до сих пор нет его единого определения – имеющиеся варианты зачастую базируются скорее на житейских, чем на научных суждениях о нем [1].

Термин «имидж», учитывая двойственную – психологическую и социальную – природу обозначаемого им феномена, традиционно входит в понятийный аппарат социальной психологии [2–4 и др.], в рамках которой он понимается как разновидность эмоционально окрашенного и формирующегося в результате социального познания образа [5]. Подобная трактовка является наиболее распространенной и в педагогике, и в других смежных науках.

Кроме того, с точки зрения социальной психологии имидж – не только символический образ субъекта, возникающий в процессе субъект-субъектного взаимодействия, но и набор впечатлений о человеке, а также стиль и форма его поведения [4, 6].

Есть теории, рассматривающие имидж как результат восприятия человека другими людьми (Е. А. Петрова, А. Ю. Панасюк, Г. Г. Почепцов [2, 3, 7] и др.); сознательно созданное или стихийно образовавшееся отражение объекта (индивида, группа, организации) в сознании людей [9]; целенаправленно выстраиваемый субъектом и ориентированный на самоощущение визуальный образ (Е. Власова, И. Нефедова, В. М. Шепель [8, 9] и др.).

Тем не менее психологические категории «имидж» и «образ» не во всем совпадают [2]. Являясь феноменом индивидуального, группового или массового сознания, имидж функционирует как образ-представление, в котором соединяются при сложном взаимодействии внешние и внутренние характеристики объекта. Применительно к человеку речь идет об интеграции его социальных, психологических и относящихся к внешнему облику характеристик, складывающихся на основе как прямых впечатлений, так и косвенных мнений [1].

Согласно И. Ф. Симоновой, эта многокомпонентная структура имиджа состоит из прагматических (ориентированных на содержание) и эстетических, художественных (отражающих форму) элементов, в которых присутствуют творческие аспекты воплощения [10].

Мы считаем, что это комплексное образование включает семиотический, когнитивный и образный компоненты и обладает рядом свойств: относительной константностью, динамичностью, ассоциативностью, схематичностью, открытостью (незавершенностью) и др. [2].

С. В. Горбатов, С. Н. Хапова и Е. И. Лысова отмечают, что зарубежные авторы вводят в качестве равнозначного понятию «имидж» такой конструкт, как «личный, персональный брендинг». Последний термин зародился в области маркетинга, а его содержание находится на стыке психологии, маркетинга и организационного поведения [12, 13]. Личный брендинг и ребрендинг сегодня расцениваются как необходимая составляющая карьерного успеха руководителя, политика и других представителей публичных профессий [13, 14], воздействующих на целевую аудиторию посредством созданного положительного образа. Доказывается, что успешный персональный бренд позитивно влияет не только на карьеру, но и на личную жизнь его носителя (R. Zaboјnik, 2018 [15]) и играет ведущую роль, например, в социальных сетях и виртуальном пространстве (D. Edmiston, 2014 [16]).

Обобщив имеющиеся исследования, посвященные теории и практике личного брендинга, С. В. Горбатов, С. Н. Хапова и Е. И. Лысова предлагают понимать под ним «стратегический процесс создания, позиционирования и поддержания положительного впечатления о себе, основанного на уникальном сочетании индивидуальных характеристик, которые дают

определенное обещание целевой аудитории посредством дифференцированного повествования и образов». А результатом указанного процесса становится персональный бренд как «совокупность характеристик личности (атрибутов, ценностей, убеждений и т. д.), представленных в дифференцированном повествовании и образах с целью установления конкурентного преимущества в сознании целевой аудитории» [12, с. 6]

В последние два десятилетия в России бурно развивается достаточно новая междисциплинарная область знания – имиджелогия, возникшая на базе психологии, экономики, социологии, философии, культурологии и других наук. В. М. Шепель, автор первого учебника по имиджелогии и самого этого термина, определяет ее как «философско-эстетическую дисциплину технологического приложения в человековедении» [9]. В разработку имиджелогии как самостоятельной отрасли знания также внесли немалый вклад В. Я. Белобрагин, А. Ю. Панасюк, Е. А. Петрова и др. [1–3, 5]

М. В. Шепель и И. Ф. Симонова описывают устойчивое ядро в структуре имиджа – природные свойства, сформировавшиеся в результате воспитания, обучения, социализации личностные качества (ценностные ориентации, направленность личности, Я-концепция), индивидуально-личностный, социальный и профессиональный компоненты [9, 10].

Типы имиджей различают в зависимости от критерия их классификации:

- 1) по объекту (персональный и кооперативный),
- 2) соотношению с другими объектами (единичный – множественный),
- 3) содержанию (простой – сложный),
- 4) оригинальности характеристик (оригинальный – типичный),
- 5) контексту имиджирования (личный, профессиональный, политический),
- 6) полу (мужской – женский),
- 7) возрасту (молодежный – зрелый),
- 8) социальной категории (имидж политика, бизнесмена, поп-звезды и т. д.),
- 9) длительности существования (общий – ситуативный),
- 10) параметрам проявления (средовой, габаритарный, овеществленный, вербальный, кинетический) и др. [1].

Имидж полифункционален. Его функции подразделяются на ценностные, психотерапевтические, технологические группы. Выделяют функции социально-символического опознавания и самопрезентации, с которыми связаны регулятивная, экзистенциональная, аттитюдно-формиру-

ющая, отношенчески-детерминирующая функции, привлечения и организации внимания, социокультурной отнесенности и объективации характеристик носителя имиджа [1, 3, 4, 7, 10].

Предлагается отдельно рассматривать имидж человека в профессиональном взаимодействии и обосновывается необходимость введения термина «профессиональный имидж» [1–3, 9, 17], означающего отражение в массовом сознании образа определенной профессии. Уровень сформированности такого имиджа напрямую зависит от того, насколько удастся создать облик специалиста-профессионала, соответствующий ожиданиям других людей.

Если в персональном имидже интегрируются индивидуальные и социальные компоненты, то в содержании профессионального имиджа – социальные, психологические, собственно относящиеся к внешнему облику характеристики [10, 17], к которым добавляются профессиональные качества [4].

L. Roberts предложил различать желаемый и воспринимаемый профессиональный имидж [18]. Хотя в большинстве западных работ основное внимание уделяется первому аспекту, однако, по справедливому замечанию С. В. Горбатова, С. Н. Хаповой и Е. И. Лысовой, изучение перцепции бренда социумом более значимо, так как именно «восприятие других людей определяет их действия по отношению к нам» [12, с. 9].

В рамках психосемиотического подхода выделяются следующие основные компоненты профессионального имиджа: внешний облик, социальное предъявление личности, индивидуально-психологические, профессионально-коммуникативные и общие особенности деятельности специалиста [1, 2]. Функциями этого имиджа являются профессиональные оценка, тренинг, контроль, идентификация, самовыражение и демонстрация компетентности [10].

Сегодня изучается имидж представителей различных профессий области «человек – человек»: государственного служащего, руководителя, ученого, педагога высшей школы, учителя и др. [1, 2, 11, 17]. Особо актуальна педагогическая имиджелогия, исследующая закономерности формирования, функционирования образа-представления преподавателя и управления этим образом как фактором, позволяющим выстроить гармоничные отношения субъектов целостного образовательного процесса, и как необходимым условием конкурентноспособности и успешности в профессиональной деятельности [17, 19–22, 26, 27].

В соответствии с функциональным подходом выделяют личностный, желаемый, зеркальный, корпоративный виды имиджа. Все они могут быть как положительными, так и отрицательными. Наиболее важные

компоненты имиджа учителя – его профессиональная компетентность, эрудиция, педагогические рефлексия, целеполагание, мышление, умения импровизировать, общаться и техника преподавания [17].

В ряде научных работ анализируются субъективные образы педагогов в сознании учащихся школ, колледжей и вузов [23–26, 29]. В частности, выявлено, что старшеклассники, описывая реальные и желательные качества учителя, дифференцируют их на профессиональные и личностные [24].

Материалы и методы

Для проведенного нами на базе общеобразовательной школы № 1246 г. Москвы в сентябре 2017 – июнь 2018 гг. исследования в соответствии с его целью была сформирована выборка из учащихся старших классов в количестве 60 человек – 30 юношей и 30 девушек.

В ходе работы использовались теоретические методы (анализ документов, синтез, обобщение и классификация теоретического материала) и эмпирический метод психодиагностики, для которой был составлен и апробирован специальный инструментальный мониторинг представлений испытуемых об идеальном учителе. Статистическая обработка результатов осуществлялась с применением непараметрического U-критерия различий Манна – Уитни.

Выбор психодиагностических методик базировался на авторской трехфакторной модели организации имиджелогического пространства для различных типов персональных, профессиональных, корпоративных и иных имиджей и психосемантическом методе Ч. Осгуда [19], позволяющем изучить аффективно-смысловое наполнение понятий, раскрывающих сущность феномена имиджа.

В ходе свободного семантического опроса выяснялось мнение старшеклассников об образцовом учителе, спроектированный имидж которого включал личностные, коммуникативные, профессиональные качества и внешний облик. Специфика представлений старшеклассников по каждому параметру анализировалась отдельно у юношей и у девушек.

Желательный респондентам внешний облик современного учителя (стиль одежды, телосложение, прическа, жесты) выявлялся при помощи проективной методики, разработанной Е. А. Петровой.

Из набора имидж-характеристик, данных старшеклассниками, посредством психосемантической методики Д. Пибоди (в адаптации А. Г. Шмелева) [28], дополненной методикой «Факторное пространство имиджа учителя» [19], были составлены психологические портреты «идеального» и «плохого» учителей.

Результаты исследования

Самым значимым показателем имиджа идеального учителя для юношей-старшеклассников оказались его личностные качества; второе место заняли особенности профессиональной деятельности, от которых незначительно отставали коммуникативные способности. К несущественным категориям был отнесен внешний облик учителя.

Девушки наиболее важными характеристиками педагога считают личностные и профессиональные качества; третий ранг был присвоен коммуникативным способностям; последний – внешнему облику.

Сравнительный анализ ответов продемонстрировал незначительные гендерные различия в ранжировании характеристик имиджа учителя (рис. 1).

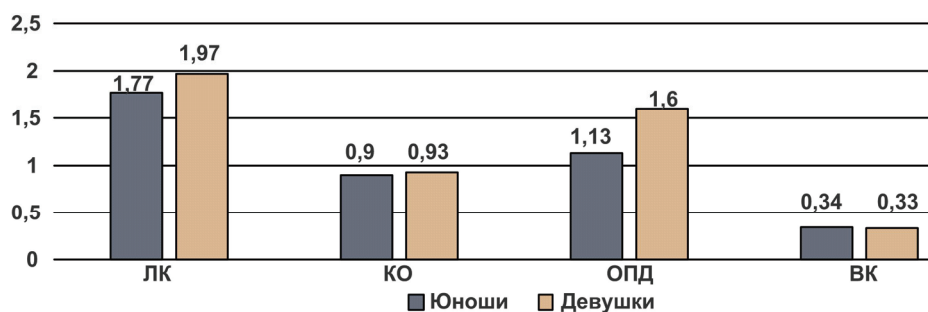


Рис. 1. Сравнительные результаты значимости составляющих имиджа учителя у юношей и девушек ($\bar{x}$):

ЛК – личностные качества; КО – коммуникативные особенности; ОПД – особенности профессиональной деятельности; ВК – внешний облик

Fig. 1. Comparative results of the importance of components of teacher image given by boys and girls ($\bar{x}$ arithmetic mean):

ЛК – personality; КО – communicative peculiarities; ОПД – features of professional activity; ВК – appearance

Далее измерялось факторное пространство имиджа педагога в восприятии юношей и девушек старших классов (рис. 2). В результате были получены субъективные оценки 18 имидж-характеристик (среднее арифметическое значение, далее – $\bar{x}_{cp}$), позволившие проранжировать их по степени субъективной важности.

Юноши к наиболее ценным причислили знание учителем своего предмета, справедливость, доброжелательность, умения учить, проводить интересные уроки и правильно оценивать знания ученика (значение всех показателей одинаковое). В группу высокого ранга вошла и такая характеристика педагога, как «образованный и эрудированный».

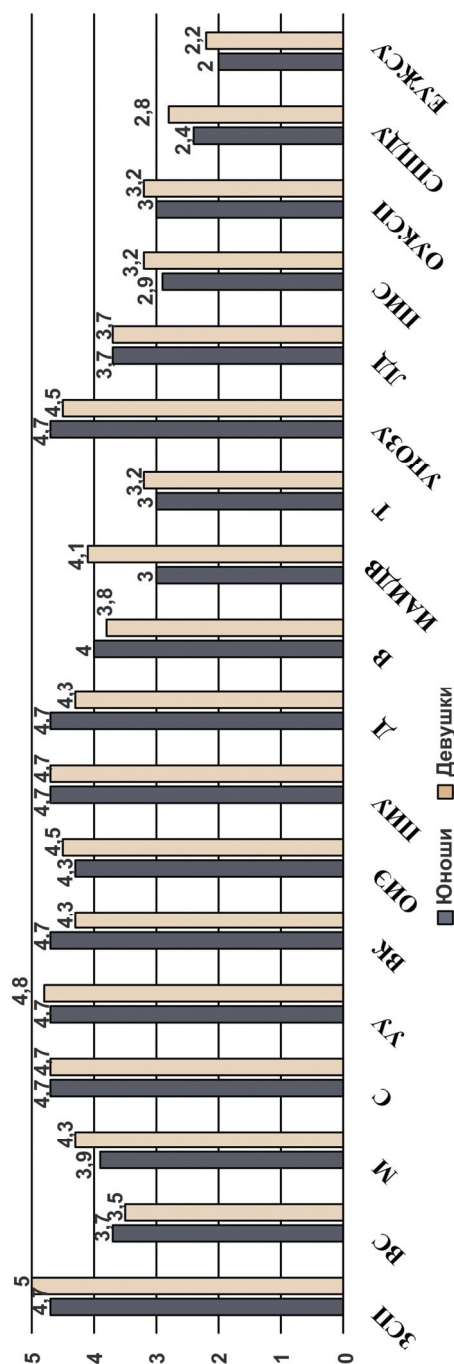


Рис. 2. Сравнительные результаты факторного пространства имиджа учителя в представлении юношей и девушек:

ЗСП – знание своего предмета; ВС – выглядит современно; М – мудрый; С – справедливый; УУ – умеет учить; БК – высококультурный; ОИЭ – образованный и эрудированный; ПИУ – проводит интересные уроки; Д – доброжелательный; В – веселый; ИИИДВ – имеет аккуратный и деловой вид; Т – требовательный; УПОЗУ – умеет правильно оценить знания ученика; ЛД – любит детей; ПИС – привлекательный и симпатичный; ОУКСП – отношение учителя к своей профессии; СППДУ – степень привлекательности профессии для учителя; ЕУЖСУ – его (учителя) желание стать учителем

Fig. 2. Comparative results of the factor space of the teacher image presented by boys and girls:

ЗСП – knowledge of own subject; ВС – looks contemporary; М – wise; С – fair; УУ – able to teach; БК – highly cultured; ОИЭ – educated and erudite; ПИУ – conducts interesting lessons; Д – friendly; В – cheerful; ИИИДВ – looks neat and businesslike; Т – demanding; УПОЗУ – knows how to properly evaluate student knowledge; ЛД – loves children; ПИС – attractive and lovely; ОУКСП – attitude of a teacher to own profession; СППДУ – degree of attractiveness of the teaching profession; ЕУЖСУ – desire to become a teacher

Средние ранги составили особенности внешнего облика учителя – «выглядит современно», «имеет аккуратный деловой вид»; а также некоторые личностные качества, прямо или косвенно относящиеся к педагогической деятельности – «мудрый», «высококультурный», «любит детей», «требовательный». Довольно значима для респондентов мужского пола такая черта педагога, как «веселый».

Низкий ранг у юношей был представлен факторами «желание стать учителем», «степень привлекательности профессии для учителя», «привлекательность и симпатичность учителя».

У девушек обнаружился более широкий разброс оценок. Самым лучшим качеством учителя названо «знание своего предмета». Далее по нисходящей следовали «умеет учить», «справедливый» и «проводит интересно уроки», «умеет правильно оценить знания ученика» и «образованный и эрудированный», «мудрый» и «доброжелательный», «имеет аккуратный и деловой вид».

Средний ранг по оценкам школьников был присвоен некоторым личностным качествам: «веселый», «любит детей», «высококультурный»; и внешнему облику педагога – «выглядит современно».

Для девушек наименее актуальной оказалась вовлеченность учителя в профессию: «отношение к своей профессии», «степень привлекательности профессии для учителя», «желание стать учителем», а также категория «привлекательный и симпатичный».

Сопоставление оценок имидж-характеристик учителя юношами и девушками выявило, что для тех и других очень важны его увлеченность своим предметом, гуманное отношение к ученикам, а также наличие у него высокой культуры, чувства юмора, доброжелательности и мудрости. Старшеклассники, в большинстве игнорируя внешние данные педагога, все же обращают внимание на его стиль и современность его образа.

Наименее значимы для респондентов отношение учителя к своему труду и осознанность им выбора своей профессии.

Ответы юношей и девушек незначительно различались по позициям «мудрый», «имеет аккуратный и деловой вид», «привлекательный и симпатичный» с перевесом оценок перечисленных характеристик старшеклассниками.

На следующем этапе исследования испытуемые распределяли по шкале психосемантической методики предложенные полярные характеристики личности «идеального» и «плохого» учителя. На основе этих оценок (x_{cp} по каждому качеству в группе респондентов женского пола) мы ранжировали положительные и отрицательные качества учителя по степени их значимости для учеников.

Для большинства девушек в психологическом портрете идеального педагога на первых местах оказались характеристики «приятный», «умный», «трудолюбивый», «практичный», «сотрудничающий», «веселый». Вполне закономерно, что старшеклассницы сочли важной готовность учителя сотрудничать с ними, исполнять роль не только наставника, но и партнера в учебном процессе.

Во вторую по значимости группу личностных качеств «идеального» учителя школьницы включили определения «доверчивый», «миролюбивый», «серьезный», «тактичный», «откровенный», «гибкий», «активный», «щедрый», «уверенный», «самоуверенный», «избирательный», «смелый», «раскрепощенный», «организованный», «восторженный». Эти свойства, возможно, лишь косвенно влияют на эффективность взаимодействия ученика и учителя, но их присутствие у последнего позволяет создать в классе атмосферу дружелюбия, эмпатии и доверия, что, несомненно, отражается на успешности достижения цели обучения и способствует творческой самореализации учеников.

Не столь важно для «идеального» учителя, по мнению респонденток, присутствие признаков «критичный», «боевитый», «упорный», «спокойный», «скромный», «приспособленный», «осторожный», «мягкий» (в противоположность «жесткому»), «твердый» (в противовес «мягкотелому»), «независимый». К характеристикам силы взаимодействия учителя с окружающим миром, агрессии / адаптивности к нему девушки отнеслись индифферентно.

Большая часть юношей обозначила в психологическом портрете «идеального» учителя лишь одну категорию первого ранга – «приятный», подразумевающую обаяние и способность вызывать симпатию. В совокупность черт второго ранга вошли «доверчивый», «миролюбивый», «веселый», «тактичный», «гибкий», «упорный», «активный», «щедрый», «уверенный», «практичный», «прощающий», «избирательный», «смелый», «сотрудничающий», «раскрепощенный», «организованный», «трудолюбивый», «умный». Таким образом, для юношей не менее, чем для их сверстниц, важны активное, плодотворное, творческое взаимодействие с учителем и доброжелательная, поддерживающая атмосфера на уроках. Определения «боевитый», «серьезный», «откровенный», «спокойный», «самоуверенный», «приспособленный», «осторожный», «твердый» (в противовес «мягкотелому»), «мягкий» (в противоположность «жесткому»), «независимый», «восторженный» заняли более низкие позиции в шкале оценивания. Самыми непопулярными (получившими минимальные оценки) у старшеклассников оказались такие качества, как «легковерный» и «претенциозный», не рассматриваемые девушками вовсе.

В целом испытуемые обоего пола продемонстрировали схожие представления об «идеальном» учителе. Различия в средних оценках значимости его качеств есть только по некоторым характеристикам. Например, для девушек более существенны признаки «откровенный», «сотрудничающий», «умный», а для юношей – «упорный» и «твердый».

С точки зрения старшеклассниц, «плохой» учитель – «неприятный», «глупый», «ленивый», «не сотрудничающий», «непрактичный», «лицемерный», «бестактный», «агрессивный». Данный список, на наш взгляд, описывает абстрактного «плохого» человека вообще, вне зависимости от его профессии.

В перечень характеристик второго ранга по значимости в портрете «плохого» учителя в группе девушек вошли «озабоченный», «импульсивный», «заторможенный», «робкий», «бесшабашный», «неразборчивый», «придирчивый», «неуверенный», «застенчивый», «скупой», «инертный», «переменчивый», «негибкий», «легкомысленный», «угрюмый», «недоверчивый».

Наименьшую негативную эмоционально-смысловую нагрузку в создании школьниц имеют признаки «зависимый», «жесткий», «мягкотельный», «принципиальный», «претенциозный», «возбужденный», «пассивный», «легковерный».

То есть старшеклассницы считают «плохим» учителем прежде всего того, кто демонстрирует отрицательное отношение к ним, слабо проявляет свою индивидуальность либо выражает робость, неуверенность и чьи действия плохо предсказуемы и / или ригидны.

Большинство юношей представляет «плохого» учителя, в первую очередь, как «ленивого», «глупого» и «агрессивного». К второму рангу значимости были причислены характеристики «недоверчивый», «угрюмый», «бестактный», «лицемерный», «переменчивый», «скупой», «придирчивый», «неразборчивый», «робкий», «не сотрудничающий», «заторможенный», «неприятный». Наименее отрицаемыми чертами оказались «зависимый», «жесткий», «мягкотельный», «бесшабашный», «принципиальный», «неуверенный», «претенциозный», «инертный», «возбужденный», «негибкий», «легкомысленный», «критичный».

Следовательно, главным критерием распознавания «плохого» педагога в глазах юношей выступает его неконструктивное поведение, проявляющееся как в агрессии, так и в недоверчивости, бестактности, придирчивости, неискренности, неумении и нежелании сотрудничать.

Представления старшеклассников о внешнем образе учителя определялись, как упоминалось выше, с помощью проективной методики.

Идеальную учительницу наши респонденты словесно изображали так: прямоугольная форма лица, полное телосложение, классическая стриж-

ка, радостное выражение лица, одобряющий жест. Различия в группах юношей и девушек касались только одежды: большинство первых отметило предпочтительность ее спортивного стиля; вторые – деловой стиль (36,7%) или платье (40,0%).

Облик «плохой» учительницы у испытуемых мужского и женского пола также совпал по всем позициям: треугольная форма грустного лица, спортивный стиль гардероба, запрещающий жест. И среди юношей, и среди девушек не было единства лишь по поводу телосложения педагога: худое обозначили 50,0 и 43,3% соответственно, полное – 46,7 и 50%.

У «средней» учительницы, по мнению большинства юношей, должны быть треугольная форма лица, спортивные стиль и телосложение, современная стрижка, нейтральное выражение лица, запрещающий жест. Как видим, данное описание почти такое же, как предыдущее (представления о плохой женщине-учителе), за исключением эмоциональной мимики.

Отличия характеристик внешности «средней» женщины-учителя, данные девушками, заключались в выборе формы лица, которое старшеклассницы воображают прямоугольным, а также в наличии современной стрижки. Кроме того, при выборе жеста 36,7% школьников указали одобряющий вариант, а 40,0% – запрещающий. Очевидно, субъективное восприятие этого типа учителя разнится.

Внешний образ идеального педагога-мужчины, на взгляд большинства всей выборки старшеклассников, складывается из следующих элементов: прямоугольная форма лица, спортивное телосложение, классическая стрижка, радостное выражение лица, одобряющий жест. Единодушия в ответах нет относительно стиля одежды. 36,7% юношей и 46,7% девушек отметили деловой стиль, 30,0% и 40,0% соответственно – неофициальный, 33,3% – спортивный.

Плохой учитель-мужчина опрошенным чаще всего представлялся с овальной формой лица, лысым или с современной стрижкой (оценки равные – по 46,7%), в одежде спортивного стиля, с грустным лицом и запрещающим жестом. Худое телосложение обозначили 46,7% юношей и 40% девушек, среднее – 46,7% старшеклассниц.

Общий облик «среднего» мужчины-учителя образуют такие детали, как треугольная форма лица с нейтральным выражением, классическая стрижка, неофициальный стиль гардероба, указывающий жест. На его худое телосложение указали 43,3% юношей и 40,0% девушек, на полное – 40,0 и 46,7% соответственно.

Статистически значимые различия в представлениях об имидже идеального учителя у участников исследования в зависимости от их ген-

дерной принадлежности определялись с помощью U-критерия Манна – Уитни (таблица).

Гендерные различия в представлениях старшеклассников
об имидже учителя (U-критерий Манна-Уитни)
Gender disparities in high school student perceptions about teacher image
(Mann-Whitney U-test)

№	Название методик			Мах балл	Юноши		Девушки		Значимость различий U
					Баллы	%	Баллы	%	
1.	Метод свободного семантического опроса			∞	9	∞	9	∞	7.0
2.	Факторное пространство имиджа учителя			90	86	95	81	90	146.5
3.	Психосемантическая методика	Тип учителя	Идеальный	96	68	71	58	60	484.5
			Средний	96	57	59	35	36	488.0
			Плохой	96	-69	-72	-84	-88	410.0

Примечание: Уровень значимости различий: *p < 0,05; **p < 0,01.

Статистический анализ не обнаружил значимой разницы между оценками имиджа учителя, данными юношами и девушками, т. е. зафиксировал независимость их представлений от гендера. Полученные результаты в целом согласуются с данными более ранних подобных исследований других авторов [19, 29], хотя всё же в работе, предпринятой в 2006 г. Е. А. Петровой и Н. М. Шкурко, в понимании имиджа идеального учителя был установлен ряд гендерных отличий [19]. Полагаем, что их отсутствие в нашем случае обусловлено сегодняшними реалиями: слабой дифференциацией молодежью социальных, гендерных функций и «расшатыванием» традиционных ролеполовых стереотипов и установок.

Заключение

Выявленные с помощью различных психосемантических методик наиболее существенные для старшеклассников составляющие имиджа учителя позволяют всесторонне рассмотреть как рациональные, так и аффективно-смысловые аспекты образа педагога, причем описать не только его идеальный вариант, но и абсолютно неприемлемые качества его личности, с точки зрения учеников.

Для школьников, участвовавших в исследовании, наиболее значимыми оказались наборы личностных, коммуникативных и профессиональных характеристик, прямо или косвенно влияющих на эффективность обучения, нежели внешний облик учителя. На первое место были поставлены эмпатия, доброжелательность, позитивный настрой, высокий

уровень культуры, эрудированность, интеллект, мудрость, базирующаяся на знании и опыте. Имидж успешного учителя в представлении учащихся связан, с одной стороны, с харизмой, активностью, энергичностью, уверенностью в себе, с другой – со способностью быть тактичным, гибким, спокойным, прощающим и миролюбивым.

В ходе опросов юные респонденты подчеркивали, что им очень важно, чтобы учитель хорошо владел своим предметом, мог интересно и доступно объяснять материал, адекватно и справедливо оценивал их достижения. Также высоко старшеклассники ставили и умения педагога устанавливать с ними личностные контакты, его готовность к сотрудничеству, продуктивному, творческому, приносящему обоюдные радость и удовлетворение взаимодействию.

Образ «плохого» учителя ученики ассоциировали, напротив, с нежеланием и неспособностью сотрудничать, ригидностью, агрессивностью, жесткостью и чрезмерной критичностью, которые травмируют их и демотивируют к учебе. Однако такие черты педагога, как мягкотелость, легкомысленность, робость, инертность, пассивность, тоже не вызывали симпатии у обучающихся.

Наименее актуальными для респондентов оказались отношение учителя к своему труду и осознанность им выбора своей профессии. Таким образом, школьникам не свойственна рефлексия детерминант профессионального поведения учителя. Их восприятие и оценки педагогов строятся на имидж-компонентах, доступных внешнему наблюдению.

Внешний образ успешного учителя, входящий в структуру имиджа как его обязательный элемент, конструировался испытуемыми из готовых маркеров, среди которых как наиболее желаемые и узнаваемые были отмечены одобряющие жесты и радостное выражение лица. По мнению большинства опрошенных, для педагога, независимо от его пола, предпочтителен деловой стиль одежды, которая должна выглядеть современно и аккуратно. Судя по частотности выбранных ответов учащиеся склонны представлять в роли учителя женщину полного телосложения и мужчину спортивного телосложения.

Несмотря на то, что отчеты в частном порядке разнятся у опрошенных юношей и девушек, достоверных гендерных различий в представлениях об имидже школьного учителя выявлено не было.

Изучение имиджа школьного учителя в сознании учеников дает возможность отследить их субъективные переживания, которые являются, по сути, источниками разграничения педагогов по категориям «хороший» / «плохой» и, соответственно, способных или не способных вызы-

вать доверие, взаимодействуя с детьми, и авторитетно управлять образовательным процессом, слагающимся не только из привычных методов, методик преподавания и содержания учебного материала. Позитивный имидж учителя принадлежит к ключевым условиям достижения основной цели образования – воспитания личности. Чтобы создать это условие и использовать его в полной мере, в психолого-педагогической теории и практике при разработке объективного инструментария имиджа педагога как целостной и многокомпонентной системы следует учитывать субъективное восприятие его учениками, поскольку именно оно имеет решающее значение для успешности профессиональной деятельности учителя.

Список использованных источников

1. Петрова Е. А. Имидж и судьба человека: доклад на конференции «Смысл жизни и акме», 2005 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.academim.org/art/petrovasudba/html> (дата обращения: 14.04.2019).
2. Петрова Е. А. Имидж и его изучение в современной науке // Экономика и предпринимательство. 2007, октябрь – декабрь. С. 31–47.
3. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехники, психотехнологии. Москва: Омега-Л, 2007. 266 с.
4. Перельгина Е. Б. Психология имиджа. Москва: Аспект Пресс, 2002. 223 с.
5. Белобрагин В. Я., Белобрагин В. В. Некоторые вопросы формирования имиджологии как науки [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.academim.org> (дата обращения: 16.05.2019).
6. Горчакова В. Г. Имиджология: теория и практика. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. 335 с.
7. Почепцов Г. Г. Имиджология. Москва; Киев: Рефл-бук; Ваклер, 2001. 698 с.
8. Нефедова И., Власова Е. Я и мой имидж. Москва: Яуза; ЭКСМО-Пресс, 1997. 168 с.
9. Шепель В. М. Имиджология. Как нравиться людям. Москва: Народное образование, 2002. 576 с.
10. Симонова И. Ф. Педагогические условия формирования имиджа будущего специалиста социально-культурной деятельности как профессиональной ценности [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://simmer.ru/> (дата обращения: 14.04.2019)
11. Володарская Е. А. Имидж науки как социально-психологический феномен. Москва: ИИЕТ РАН, 2006. 147 с.
12. Gorbatov S. V., Khapova S. N., Lysova E. I. Personal Branding: Interdisciplinary Systematic Review and Research Agenda // *Frontiers in Psychology*. 2018. № 9. P. 1–17.
13. Филбрик Д. Л., Кливленд А. Д. Персональный брендинг: создание вашего пути к профессиональному успеху // Медицинские справочные службы. Ежеквартально. 2015. Т. 34, вып. 2. С. 181–189.

14. Бендиш Ф., Ларсен Г., Труман М. Слава и богатство: концептуальная модель брендов руководителей // Европейский журнал маркетинга. 2013. Т. 47, № 3/4. С. 596–614.
15. Zabochnik R. Personal Branding and marketing strategies // European Journal of Science and Theology. 2018. Vol. 14, № 6. P. 159–169.
16. Edmiston D. Creating a personal competitive advantage by developing a professional online presence // Marketing Education Review. 2014. № 24. P. 21–24.
17. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя. Москва: ВЛАДОС, 2004. 222 с.
18. Roberts L. M. Changing faces: Professional image construction in diverse organizational settings // Academy of Management. 2005. Vol. 30, № 4. P. 685–711.
19. Петрова Е. А., Шкурко Н. М. Имидж учителя в современной России. Москва: РИЦ АИМ, 2006. 101 с.
20. Тараканова А. А. Имидж как динамическая характеристика личностных и профессиональных качеств преподавателя // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 70–75.
21. Фадеева Е. И. Компетентностный подход к формированию имиджа современного педагога // Наука и школа. 2008. № 1. С. 28–35.
22. Mironova O. I., Pluzhnikova N. I., Akimova N. N., Nekrasova M. V., Shagaeva E. A., Zhukova V. I. Social and psychological factors of the compelled choice of profession // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2014. Vol. 5, № 2. С. 147–156.
23. Чертыкова И. П. Представления студентов об имидже преподавателя вуза // PR в образовании. 2003. № 3. С. 105–109.
24. Слепухина Г. В., Петушкова О. Г. Исследование образа субъектов образовательного процесса в аспекте нравственного воспитания старшеклассников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. 504 с.
25. Цирихова Н. В. Особенности восприятия старшими школьниками и учащимися колледжа личности педагога // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 232–236.
26. Thomson M. M. Metaphorical images of schooling: beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles // Educational Psychology. 2016. № 36 (3). P. 502–525.
27. Salakhova V. B., Buldakov A. V., Sokolovskaya I. E., Mikhaylovsky M. N. Substantive (content-related) characteristics of deviant behavior as a social and psychological phenomenon // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 17. P. 10609–1062.
28. Menşure A. Küçükaydın. An action research on the scientist image of 4th grade students // Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching. Vol. 19 (1). P. 124–144.
29. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 480 с.

References

1. Petrova E. A. Image and destiny of man [Internet]. In: *Konferencija "Smysl zhizni i acme" = Conference "Meaning of life and Acme"*; 2005. 2005 [cited 2019 Apr 4]. Available from: <http://www/academim.org/art/etrovasudba/html> (In Russ.)
2. Petrova E. A. Image and its study in modern science. *Jekonomika i predprinimatel'stvo = Economics and Entrepreneurship*. 2007; Oct-Dec: 31–47. (In Russ.)
3. Panasyuk A. Yu. Formirovanie imidzha: strategija, psihotehniki, psihotehnologii = Image Formation: strategy, psychotechnics, psychotechnologies. Moscow: Publishing House Omega-L; 2007. 266 p. (In Russ.)
4. Perelygina E. B. Psihologija imidzha = Psychology of image. Moscow: Publishing House Aspekt Press; 2002. 223 p. (In Russ.)
5. Belobragin I., Belobragin V. V. Nekotorye voprosy formirovanija imidzhelogii kak nauki = Some issues of formation of image as a science [Internet]. 2009 [cited 2019 May 16]. Available from: <http://www/academim> (In Russ.)
6. Gorchakova V. G. Imidzhelogija: teorija i praktika = Imagology: Theory and practice. Moscow: Publishing House YUNITI-DANA; 2011. 335 p. (In Russ.)
7. Pocheptsov G. G. Imidzhelogija = Imagology. Moscow; Kiev: Publishing Houses Refl-book; Vakler; 2001. 698 p. (In Russ.)
8. Nefedova I., Vlasova E. Ja i moj imidzh = Me and my image. Moscow: Publishing Houses Yauza; EKSMO-Press; 1997. 168 p. (In Russ.)
9. Shepel V. M. Imidzhelogija. Kak nravit'sja ljudjam = Imagology. How to make people like you. Moscow: Publishing House Narodnoe obrazovanie; 2002. 576 p. (In Russ.)
10. Simonova I. F. Pedagogicheskie uslovija formirovanija imidzha budushhego specialista social'no-kul'turnoj dejatel'nosti kak professional'noj cennosti = Pedagogical conditions of formation of image of the future specialist of social and cultural activity as professional value [Internet]. 2012 [cited 2019 Apr 4]. Available from: <http://extinguish.ru.pdf> (In Russ.)
11. Volodarskaya E. A. Imidzh nauki kak social'no-psihologicheskij fenomen = Image of science as a socio-psychological phenomenon. Moscow: S. I. Vavilov Institute for the History of Science and Technology of the Russian Academy of Sciences; 2006. 147 p. (In Russ.)
12. Gorbatov S. V., Khapova S. N., Lysova E. I. Personal branding: Interdisciplinary systematic review and research agenda. *Frontiers in Psychology*. 2018; 9: 1–17.
13. Philbrick D. L., Cleveland A. D. Personal branding: creating your path to professional success. *Medicinskie spravocnyye sluzhby = Medical Reference Services*. 2015; 34 (2): 181–189. (In Russ.)
14. Bendish F., Larsen G., Truman M. Fame and fortune: A conceptual model of executive brands. *Evropejskij zhurnal marketinga = European Journal of Marketing*. 2013; V. 47, 3/4: 596–614. (In Russ.)
15. Zabochnik R. Personal branding and marketing strategies. *European Journal of Science and Theology*. 2018; V. 14, 6: 159–169.
16. Edmiston D. Creating a personal competitive advantage by developing a professional online presence. *Marketing Education Review*. 2014; 24: 21–24.

17. Kalyuzhny A. A. Psihologija formirovaniya imidzha uchitelja = Psychology of formation of image of the teacher. Moscow: Publishing House VLADOS; 2004. 222 p. (In Russ.)
18. Roberts L. M. Changing faces: Professional image construction in diverse organizational settings. *Academy of Management*. 2005. V. 30; 4: 685–711.
19. Petrova E. A., Shkurko N. M. Imidzh uchitelja v sovremennoj Rossii = The image of the teacher in modern Russia. Moscow: Publishing House RIC AIM; 2006. 101 p. (In Russ.)
20. Tarakanova A. A. Image as a dynamic characteristic of personal and professional qualities of a teacher. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2012; 3: 70–75. (In Russ.)
21. Fadeeva E. I. Competence approach to the formation of the image of a modern teacher. *Nauka i shkola = Science and School*. 2008; 1: 28–35. (In Russ.)
22. Mironova O. I., Pluzhnikova N. I., Akimova N. N., Nekrasova M. V., Shagaeva E. A., Zhukova V. I. Social and psychological factors of the compelled choice of profession. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*. 2014; V. 5, 2: 147–156.
23. Chertykova I. P. Representations of students about the image of the University teacher. *PR v obrazovanii = PR in Education*. 2003; 3: 105–109. (In Russ.)
24. Iepuhina G. V., Petushkova O. G. Study of the image of the subjects of the educational process in the aspect of moral education of high school students. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. 2015; 6: 504. (In Russ.)
25. Chirikova N. V. Perception peculiarities of senior schoolchildren and college students of teacher's personality. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2011; 3: 232–236. (In Russ.)
26. Thomson M. M. Metaphorical images of schooling: Beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles. *Educational Psychology*. 2016; 36 (3): 502–525.
27. Salakhova V. B., Buldakov A. V., Sokolovskaya I. E., Mikhaylovsky M. N. Substantive (content-related) characteristics of deviant behavior as a social and psychological phenomenon. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 17: 10609–10622.
28. Menşure A. Küçükaydın An action research on the scientist image of 4th grade students. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. 2018; V. 19, 1: 124–144.
29. Shmelev A. G. Psihodiagnostika lichnostnyh chert = Psychodiagnostics of personality traits. St. Petersburg: Publishing House Rech'; 2002. 480 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Петрова Елена Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Российского государственного социального университета, заведующая кафедрой социальной, общей и клинической психологии; ORCID ID 0000-0002-3835-1178, Researcher ID K-3875-2017, Scopus Author ID 56435599100; Москва, Россия. E-mail: petrova-sorina@yandex.ru

Соколовская Ирина Эдуардовна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии Российского государственного социального университета; ORCID ID 0000-0001-8917-3490, Scopus Author ID 57205233077; Москва, Россия. E-mail: iesokol@yandex.ru

Акимова Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, общей и клинической психологии факультета психологии Российского государственного социального университета; ORCID ID 0000-0002-5436-6628, Scopus Author ID 57189501501; Москва, Россия. E-mail: akimov_72@mail.ru

Романова Анжела Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной, общей и клинической психологии факультета психологии Российского государственного социального университета; ORCID ID 0000-0002-7472-8235, Scopus Author ID 57189492949; Москва, Россия. E-mail: angelina.rom@mail.ru

Вклад соавторов.

Е. А. Петрова обосновала методологическую базу исследования; выделила сущностные характеристики изучаемого феномена; разработала авторский диагностический инструментарий.

И. Э. Соколовская комплексно проанализировала психологическую литературу по проблеме исследования и источники из смежных отраслей: педагогики, социологии, рекламы.

А. В. Романова организовала и провела психологическую диагностику старшеклассников с целью выяснения их субъективных представлений об имидже современного учителя.

Н. Н. Акимова комплексно проанализировала результаты исследования.

Статья поступила в редакцию 30.05.2019; принята в печать 11.12.2019. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Elena A. Petrova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Russian State Social University, Head of the Department of Social, General and Clinical Psychology; ORCID ID 0000-0002-3835-1178, Researcher ID K-3875-2017, Scopus Author ID 56435599100; Moscow, Russia. E-mail: petrova-sorina@yandex.ru

Irina E. Sokolovskaya – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Social, General and Clinical Psychology, Russian State Social University; ORCID ID 0000-0001-8917-3490, Scopus Author ID 57205233077; Moscow, Russia. E-mail: iesokol@yandex.ru

Natalya N. Akimova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social, General and Clinical Psychology, of the faculty of psycho-

logy of the Russian state social University; ORCID ID 0000-0002-5436-6628, Scopus Author ID 57189501501; Moscow, Russia. E-mail: akimov_72@mail.ru

Angela V. Romanova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social, General and Clinical Psychology, Psychology Faculty, Russian State Social University; ORCID ID 0000-0002-7472-8235, Scopus Author ID 57189492949; Moscow, Russia. E-mail: angelina.rom@mail.ru

Contribution of the authors:

E. A. Petrova justified the methodological basis of the study; provided the essential characteristics of the studied phenomena; developed the author's diagnostic tools.

I. E. Sokolovskaya conducted comprehensive analysis of the psychological literature on the research problem, including the sources of related industries: pedagogy, sociology, and advertising.

A. V. Romanova organised and carried out psychological diagnostics of high school students in order to identify their subjective ideas about the image of a modern teacher.

N. N. Akimova conducted a comprehensive analysis of the research results.

Received 30.05.2019; accepted for publication 11.12.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 371.398+37.043

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-120-141

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РОССИЙСКИХ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Т. И. Касьянова¹, Л. И. Воронина², Т. М. Резер³

Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия.

E-mail: ¹kasyanova.t@gmail.com; ²l.i.voronina@urfu.ru; ³t.m.rezer@urfu.ru

Аннотация. Введение. В связи с заметным увеличением в общей численности российского населения удельного веса граждан старшего трудоспособного возраста требуется создание условий, обеспечивающих развитие их человеческого и образовательного потенциала, с тем чтобы люди могли максимально долго сохранять социальную активность и успешно продолжать свою профессиональную деятельность.

Цели проведенного авторами статьи исследования состояли в осмыслении и обобщении зарубежных и российской практик образования лиц предпенсионного и пенсионного возраста и в изучении их готовности к обучению и дальнейшей трудовой занятости.

Методология и методы. На теоретическом этапе изыскания производился аналитический обзор научных и нормативно-правовых источников по заявленной теме. Для сбора эмпирических данных был организован анкетный опрос, в котором приняли участие 418 человек обоих полов в возрасте от 50 до 72 лет, с разными социальными статусами, уровнями образования и доходов.

Результаты и научная новизна. Сравнительный анализ отечественных и зарубежных вариантов решения обсуждаемых проблем показал, что в Российской Федерации к настоящему времени сложилась законодательная база для управления развитием образовательного потенциала пожилых граждан. Однако система их массового обучения и переобучения в России, в отличие от развитых стран, пока не сложилась и подобная практика мало распространена.

Выявлены факторы, положительно влияющие на трудовую занятость представителей старших поколений: кроме материальной заинтересованности, к ним относятся высокий уровень квалификации, редкие умения, жела-

ние сохранить хорошее самочувствие, независимость и самоуважение. Опросы продемонстрировали, что многие пожилые люди, прежде всего обладатели вузовских дипломов, предприниматели и самозанятые, достаточно высоко оценивают свои профессиональные качества, способности, заслуги и репутацию. Они хотели бы, чтобы накопленный ими опыт, багаж знаний, мастерство и наработки были востребованы, в том числе через выполнение таких социальных ролей и функций, как наставник или консультант в профессиональной сфере, советник в органах власти, независимый эксперт и т. п. Но сложившиеся в обществе негативные стереотипные представления о возрастных работниках: якобы они, как правило, имеют слабое здоровье, пассивны, беспомощны, неэффективны, консервативны, плохо обучаемы и т. п. – становятся источником их дискриминации на рынке труда. Опрошенные выразили несогласие с приписываемыми им характеристиками. Наибольшие возражения вызвали суждения о том, что пожилые люди являются тормозом инноваций (71,6%) и неспособны к обучению (77,1%). Респонденты одобрили планируемые меры по предоставлению им возможностей дополнительного образования и более половины проявили готовность получать его в разных формах: в «университетах третьего возраста», институтах переподготовки кадров, на курсах повышения квалификации и пр. Вместе с тем в стране еще не созданы должные организационные, социально-психологические, педагогические и иные условия для обучения граждан данной возрастной категории.

Практическая значимость. Материалы исследования, результаты опросов и сделанные с опорой на них выводы могут внести свою лепту в обоснование новых направлений государственной образовательной политики для повышения ее эффективности в отношении людей старших поколений.

Ключевые слова: граждане пожилого возраста, образовательный потенциал, человеческий капитал, формы обучения, занятость, стереотипы по отношению к пожилым людям.

Благодарности. Авторы благодарят руководство Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета за поддержку гранта «Механизмы публичного управления развитием человеческого капитала граждан пожилого возраста», в рамках которого выполнено данное исследование; а также выражают признательность рецензентам, чьи замечания помогли значительно повысить качество текста статьи.

Для цитирования: Касьянова Т. И., Воронина Л. И., Резер Т. М. Образовательный потенциал российских граждан пожилого возраста // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 120–141. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-120-141

EDUCATIONAL POTENTIAL OF RUSSIAN SENIOR CITIZENS

T. I. Kasyanova¹, L. I. Voronina², T. M. Rezer³

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russia.

E-mail: ¹kasyanova.t@gmail.com; ²l.i.voronina@urfu.ru; ³t.m.rezer@urfu.ru

Abstract. *Introduction.* Nowadays, in relation to the marked increase in the proportion of citizens of senior working age in the total Russian population, it is necessary to create the conditions for the development of human and educational potential in order to maintain social activity of senior people for as long as possible and successfully continue their professional activities.

The *aims* of the present research are the following: to understand and promote foreign and Russian practices of education of people of pre-retirement and retirement age; to study readiness of senior citizens for training and further employment.

Methodology and research methods. At the theoretical stage of the survey, an analytical review of scientific and regulatory sources was carried out. A questionnaire survey was organised in order to collect empirical data. 418 people (males and females) aged 50 to 72, who have different social statuses, education levels and incomes, took part in the survey.

Results and scientific novelty. Comparative theoretical analysis of Russian and foreign solutions to the problems under discussion has shown that in Russia there is a legislative framework for managing the development of educational potential of senior citizens. However, unlike most developed countries, Russia does not have practical experience in the implementation of training of senior citizens. The factors, which have a positive impact on the employment of older generations, are identified: in addition to material interest, they include a high level of qualification, rare skills, and a desire to maintain good health, independence and self-respect. The surveys have demonstrated that many senior people, especially university diploma holders, entrepreneurs and self-employed, quite highly appreciate their professional qualities, abilities, merits and reputation. Senior people would like their experience, wealth of knowledge and skills to be in demand; they believe that they could perform social roles and functions such as a mentor or consultant in the professional sphere, an adviser in the authorities, an independent expert, etc. However, negative stereotypes regarding senior workers in the society – as they tend to have poor health, they are passive, helpless, ineffective, conservative, poorly trained, etc. – become a source of discrimination in the labour market. The interviewees disagreed with the characteristics attributed to them. The greatest objections were judgments that senior people were the brake of innovation (71.6%) and incapable of learning (77.1%). The respondents approved the planned

measures to provide them with opportunities for additional education and more than half of respondents demonstrated readiness to receive education in various forms: at universities for people of the third aged, in retraining institutions, in courses of advanced training, etc. At the same time, in Russia, adequate organisational, socio-psychological, pedagogical and other conditions for the education of citizens of this age category have not been created yet.

Practical significance. The research findings, the results of surveys and the conclusions drawn could contribute to the justification of new directions of state education policy in order to improve its effectiveness for people of senior generations.

Keywords: elderly citizens, educational potential, human capital, forms of education, employment, stereotypes in relation to the elderly people.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the management of the Institute of Public Administration and Entrepreneurship of the Ural Federal University for supporting the grant “Mechanisms of Public Management of Human Capital Development of Senior Citizens”, which was performed within the framework of this research. Also, the authors thank the reviewers, whose valuable comments significantly improved the quality of the present article.

For citation: Kasyanova T. I., Voronina L. I., Rezer T. M. Educational potential of Russian senior citizens. *The Education and Science Journal*. 2020; 2 (22): 120–141. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-120-141

Введение

Тенденции старения населения и сокращения трудовых ресурсов, отмечаемые во многих странах, характерны и для современной России, где увеличивается удельный вес граждан пенсионного – нетрудоспособного возраста. Российская Федерация входит в число так называемых «демографически старых» государств. Доля лиц старших возрастных групп составляет более 20% и с годами будет расти. В нашей стране, как и во многих других, есть понимание необходимости создавать условия для развития образовательного потенциала пожилых людей, способного обеспечить им социально активную жизнь и продолжение трудовой деятельности. При этом граждане пожилого возраста рассматриваются как носители человеческого капитала, но при условии, что они готовы к постоянному обновлению своих знаний.

В мире накоплен богатый опыт обучения лиц этой возрастной категории. Приняты соответствующие законы. Функционируют образовательные учреждения различных типов, например «университеты третьего возраста», в которых реализуются программы, предусматривающие как про-

свещение по различным направлениям, так и профессиональную переподготовку или повышение квалификации. Для этого используются дистанционные и другие педагогические технологии [1–3].

Цель данного исследования – проанализировать зарубежный и отечественный опыт развития образовательного потенциала граждан пожилого возраста, определить степень их готовности к продолжению трудовой деятельности и обучению.

Обзор литературы

В отечественной и зарубежной литературе активно развиваются идеи о человеческом капитале, который создается в творческом процессе и является принадлежностью конкретного человека. Деятельность людей, в результате которой они производят свой капитал, осуществляется благодаря их собственным социальным качествам, развитие которых зависит от их индивидуальных способностей и приводит к их личностному росту [4]. На основе данных теоретических представлений формируется концепция активной социализации пожилых людей, которая подразумевает их интеграцию в жизнь общества и государства и обеспечивает их участие в ней [3].

В обществе постепенно складывается понимание, что именно образование служит определенной технологией повышения качества человеческого капитала [5]. Эффективность этого процесса обеспечивается среди прочего предоставлением пожилым образовательных услуг, а также их привлечением к наставничеству и консультированию.

Анализ отечественного и зарубежного опыта позволяет выявить возможности развития образовательного потенциала представителей старшего поколения. Во многих странах приняты законы, которые регулируют оказание образовательных услуг пожилым гражданам. Например, в Германии их право на дополнительное профессиональное обучение установлено Конституцией ФРГ, земельными законами Баварии, Нижней Саксонии, Саксонии-Анхальт, Гамбургской декларацией, в содержании которой подчеркивается важность интеграции пожилого человека в современное образовательное пространство [1].

В Чешской Республике принята «Народная программа развития образования» («Белая книга»), в ходе реализации которой созданы условия для дополнительной профессиональной подготовки и переквалификации граждан пожилого возраста [2].

Мадридским международным планом, утвержденным в 2002 г., предусматривается наличие государственных программ по поддержке го-

сударственными органами обучения граждан, в том числе пожилых, на протяжении всей жизни¹.

Благодаря идеям, закрепленным в данном документе, многие государства начали для развития образовательного потенциала пожилых людей создавать структуру по оказанию услуг для профессионального обучения и дополнительного профессионального образования, а также привлекать этих граждан к наставничеству и консультированию.

Наиболее значимым достижением европейских стран в рассматриваемой области является создание «университетов третьего возраста», открытых университетов, академий для пожилых людей, народных школ, в которых лицам, планирующим выход на пенсию или уже вышедшим на заслуженный отдых, оказывают образовательные услуги как просветительского, так и профессионального характера [3].

В университетах указанного типа, например, в Польше, реализуются следующие программы:

- предупреждение старости через пропаганду;
- оказание помощи для повышения физической и психологической активности;
- подготовка к пенсии (проведение учебных семинаров по педагогике, психологии и философии, установление творческого взаимодействия в коллективе и с другими людьми);
- подготовка к общественной деятельности [6].

В Великобритании действуют «открытые университеты» и «университеты третьего возраста», в США – институты образования для людей пенсионного возраста, в Германии – академии для пожилых людей и народные школы [7]. В Америке в различных формах обучения по программам «университетов третьего возраста» участвует более 2 200 000 человек [8, 9].

В Южной Корее официально зарегистрировано 426 академий, которые посещают более 41 тысячи человек в возрасте старше 60 лет [8, с. 44]. В Китае функционирует около 5 тысяч «университетов третьего возраста», в которых учится свыше 1 млн человек старше 60 лет [10]. Наиболее популярны те учреждения, которые применяют стратегию интеграции пожилых людей в группы обучающихся разных возрастов.

Французский культурный центр университета Тулузы открыт как для молодых, так и для возрастных студентов – тех, кому более 70 лет.

¹ Мадридский международный план действий по проблемам старения 2002 года. Принят второй Всемирной ассамблеей по проблемам старения. Мадрид, 8 апреля 2002 г. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/ageing_program_ch2.shtml#sc3

Во многих странах Европы созданы специальные университеты, финансирование которых осуществляется частными лицами, общественными организациями, государственными и муниципальными фондами.

В Голландии многие учебные заведения сотрудничают с предприятиями и представителями сферы услуг в реализации проекта «Пенсия в перспективе» [10].

В зарубежных исследованиях последних лет много внимания уделяется проблемам обучения пожилых граждан. Так, А. Fejes рассматривает механизмы, которые применяются правительством Швеции для их трудоустройства, в том числе оказание услуг по повышению квалификации без отрыва от работы с последующим трудоустройством в секторе здравоохранения. По мнению этого автора, решение пожилых граждан повысить свой квалификационный уровень означает принятие ими ответственности на себя, а не только возложение ее на государственные органы, предоставляющие таковую услугу [11].

Н. Р. Tews, W. K. Schreiber, J. Schott анализируют сведения о профессиональной востребованности пожилых граждан на рынке труда за последние два десятилетия, а также результаты опросов клиентов, представленные немецкими центрами профессиональной переподготовки. Согласно их выводам, успех трудоустройства этой категории лиц во многом зависит от таких компонентов, как уровень здоровья (инвалидность), пол, возраст, семейное положение, но прежде всего от уровня профессиональной квалификации. Так, выпускники Центра профессиональной переподготовки в Гейдельберге получают квалификацию «Fachschule» (соответствует требованиям к подготовке техника) или «Fachhochschule» (отвечает запросам к подготовке инженеров в университетах прикладных наук) [12].

Тему обучения представителей старшего поколения с учетом национальной культуры (на опыте Гонконга и Австралии) рассматривают М. Tam, R. Aird, G. Boulton-Lewis, L. Buys [13].

В РФ по сравнению с некоторыми зарубежными странами менее распространены образовательные услуги, направленные на просвещение, профессиональное обучение и дополнительное образование пожилых людей. В то же время в России сложилась законодательная база для развития соответствующей системы. В Конституции РФ, как и в конституциях многих европейских государств, предусмотрена государственная поддержка граждан старшего поколения в области предоставления им равного доступа к основным и дополнительным образовательным программам¹.

¹ Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» установлено их право на включение в образовательный процесс. Этим же законом впервые закреплено понятие «непрерывное образование», обеспечивающее возможность реализации права граждан на образование в течение всей жизни¹.

Вносятся изменения в отраслевые законы: например, в соответствии с законом «О занятости населения в Российской Федерации» региональным органам службы занятости разрешено направлять на профессиональное и дополнительное профессиональное обучение пенсионеров, желающих возобновить трудовую деятельность по востребованным на рынке труда профессиям после официального оформления пенсии².

В России получили поддержку идеи Мадридского международного плана: принята Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года³, реализуется федеральный проект «Старшее поколение». С 2014 г. выполняются просветительские программы, направленные на повышение качества жизни этого поколения, преимущественно в форме «школ пожилого возраста», функционирующих в центрах комплексного социального обслуживания населения. Содержание этих программ включает направления, способствующие социальному развитию обучающихся: вопросы безопасности жизнедеятельности, творческой и прикладной активности, профессиональной ориентации, правовой и экономической культуры, социального туризма, краеведения, садоводства и огородничества, обучение компьютерной грамотности.

В 2019 г. организация профессионального обучения и дополнительного образования лиц предпенсионного возраста, осуществляемая в рамках федерального проекта «Старшее поколение» национального проекта «Демография», регламентируется уже упоминавшимся федеральным законом о занятости⁴ и постановлениями региональных правительств. Например, в Свердловской области – Положением об организации профессио-

¹ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

² О занятости населения в Российской Федерации: федеральный закон от 19.04.1991 № 1032-1-ФЗ (последняя редакция) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60/

³ Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 5 февраля 2016 г. № 164-р [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_193464/

⁴ Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60/

нального обучения и дополнительного образования лиц предпенсионного возраста¹.

Важным шагом является утверждение Правил предоставления субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям на эти цели². Задачей деятельности такой организации должно быть развитие профессионального образования в соответствии со стандартами WorldSkills, а также обеспечение экономики России высококвалифицированными кадрами, в том числе в регионах [14]. Поэтому для обучения пожилых граждан должны отбираться наиболее перспективные и востребованные профессии и специальности в системе среднего профессионального образования России. В течение 2019–2024 гг. некоммерческие организации могут получать субсидии для финансового обеспечения расходов. Ежегодно планируется направлять 25 тысяч лиц указанной категории на обучение.

Оказание соответствующих образовательных услуг должно сопровождаться индивидуальными рекомендациями с учетом наличия у обучающихся соответствующих профессиональных компетенций. Также образовательным организациям предлагается активнее применять дистанционное обучение. Для мотивации граждан старше 50 лет к обучению планируется проведение чемпионатов профессионального мастерства «Навыки мудрых»³.

Таким образом, период «третьего возраста» может стать временем дальнейшего развития человеческого капитала. Проведенные в последние годы исследования потенциала старшего поколения доказывают справедливость данного суждения [15–18]. Для обеспечения его трудовой и образовательной активности необходимо не только наличие соответствующих условий, но и желание людей удовлетворять образовательные потребности.

Система российского образования пока не ориентирована на потребности пожилых, в том числе профессиональные, так как не созданы должные организационные, социальные, социально-психологические, педагоги-

¹ Об утверждении Положения об организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования лиц предпенсионного возраста: постановление Правительства Свердловской области от 27.02.2019 № 138-ПП [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/553208481>

² Об утверждении Правил предоставления в 2019–2024 годах субсидий из федерального бюджета некоммерческой организации на реализацию мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования лиц пенсионного возраста в рамках федерального проекта «Старшее поколение» национального проекта «Демография»: постановление Правительства Российской Федерации от 25.01.2019 № 35 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_316702/

³ Там же.

ческие, технологические и иные условия для получения и применения результатов дополнительного образования. Вместе с тем и представителями анализируемой возрастной категории также пока не сформированы устойчивые стратегии, которые определяют их действия как потребителей образовательных услуг. Результаты социологических исследований свидетельствуют о том, что многие из них не стремятся к повышению своей квалификации и освоению программ переподготовки [5]. Изучению готовности пожилых граждан к развитию своего образовательного потенциала и посвящено наше исследование.

Материалы и методы

Программные вопросы, направленные на решение задач исследования, стали основой для составления социологической анкеты. В ходе анкетного опроса выяснялось, как пожилые респонденты оценивают свой профессиональный потенциал, свою готовность к продолжению трудовой деятельности, к обучению, какие факторы, по их мнению, способствуют или препятствуют их трудовой занятости и освоению образовательных программ.

В исследовании приняли участие 418 человек, проживающих в Свердловской области, в возрасте от 50 до 72 лет, из них 61,7% – женщины, 38,3% – мужчины. В выборке преобладали работающие (68,4%, в том числе 60,8% – пенсионеры), 7,6% имели свое дело или были самозанятыми; 25,4% – неработающие, 1,9% – безработные. Подавляющее большинство (89,9%) проживало в городах (областном центре и городах-спутниках). В основном это люди, имеющие высокую квалификацию, для получения которой требуется соответствующий образовательный уровень. Почти половина участников исследования (49,3%) получили высшее образование, 31,7% – среднее профессиональное. Доход трети опрошенных составлял более 40 тыс. руб. на одного члена семьи и только у около 6% – меньше 10 тыс. руб. Таким образом, представителей данной выборки нельзя отнести к классу бедных, что подтверждается и субъективной оценкой ими своего материального положения: 34,8% – это те, кому хватает денег на покупку бытовой техники, но не на приобретение автомобиля.

В целом респондентов можно охарактеризовать как активных работающих граждан предпенсионного и пенсионного возраста.

Результаты исследования

Большинство испытуемых (76,4%) оценили свой профессиональный потенциал как достаточно значительный – его средний вес по 10-балльной

шкале составил 7,5 балла. Только 8,9% лишены уверенности в своих профессиональных возможностях (их показатели составили от 1 до 4 баллов). Мужчины больше, чем женщины, уверены в востребованности своих профессиональных навыков (среди них 7 баллов и более поставили 84,7%, среди женщин – 71,8%). Оценка профессионального потенциала коррелирует с уровнем образования – в основном увеличивается по мере повышения последнего (таблица).

Оценка респондентами своего профессионального потенциала
в зависимости от уровня образования
Respondents' assessment of own professional potential depending on the level
of education

Уровень образования респондентов	Высокая самооценка профессионального потенциала (7 и более баллов), % респондентов
Начальное	50,0
Среднее общее	57,4
Начальное профессиональное	75,0
Среднее профессиональное / среднее техническое	48,1
Незаконченное высшее	62,5
Одно или несколько высших	86,0
Ученая степень	100,0

Интересна зависимость исследуемого показателя от статуса занятости пожилых людей. Наиболее высокая профессиональная самооценка свойственна тем, кто имеет свое дело. Все работающие (как пенсионеры, так и люди предпенсионного возраста) более высокого мнения о своем профессиональном потенциале, чем неработающие. Понимание преимуществ и ресурсов своего возраста является основой сохранения человеческого капитала пожилых людей. Такая социальная установка зависит от многих факторов, прежде всего от профессионального статуса. Руководители разного уровня, специалисты высшей и средней квалификации, а также квалифицированные рабочие продемонстрировали более высокую профессиональную самооценку в сравнении с техническими служащими, работниками сферы услуг и низкоквалифицированными рабочими. Выявлена некоторая зависимость мнения о своем профессиональном потенциале от среднемесячного дохода – оно тем выше, чем больше материальная обеспеченность.

Среди предпочтительных вариантов продолжения трудовой деятельности респонденты чаще всего называют работу по имеющейся специальности (54,3%), а в случае смены последней многие желают использо-

вать полученные навыки (24,9%). 16,8% респондентов согласны на получение должности, даже если для этого будет требоваться более низкая квалификация. Не секрет, что поведенческая гибкость, которая могла бы проявляться в профессиональной мобильности, нехарактерна для людей старшего возраста. Это подтвердили данные исследования: только 4% респондентов готовы кардинально поменять сферу деятельности и освоить новую специальность и лишь 10,7% респондентов допускают изменение места жительства ради трудовой занятости.

Какие же сложности испытывают пожилые люди в связи с необходимостью сохранения работы? Обнаружилось, что нехватка профессиональных знаний и навыков, а также устаревший опыт не являются основными препятствиями для продолжения трудовой деятельности. Наибольшее беспокойство вызывает ускорение ее темпов, появление новых требований и технологий, отношение руководства: «Очень ускорился темп работы, много изменений, за которыми не успеваешь» (32,1%); «Стрессы (а именно то, что пожилые активно выталкиваются на пенсию как неэффективная рабочая сила)» (22%).

Результаты опроса показали, что на занятость пожилых граждан положительно влияют следующие факторы:

- наличие конкретных потребностей (получение достойного дохода, сохранение независимости, самоуважение);
- такие характеристики человеческого капитала, как высокий уровень квалификации, обладание уникальными профессиональными знаниями, владение трудовыми навыками, хорошее здоровье.

Аналогичные выводы сделаны зарубежными исследователями. По мнению Van Dalen, P. Hendrik, K. Henkens и J. Schippers, для работодателей гораздо важнее трудовые навыки работников, независимо от их возраста, чем такие качества, как надежность и целеустремленность [19].

Аспект готовности респондентов к обучению привлекает внимание как российских, так и зарубежных исследователей. В последние годы все чаще акцентируется, что старение населения в развитых странах мира должно рассматриваться как достижение общества, а не только как огромная проблема, для решения которой необходимы крупные финансовые вливания. В странах Запада набирает популярность концепция «Успешное старение» [20] – она определяет, как наилучшим образом должен протекать данный возрастной период, какую помощь в этом могут оказать современные достижения медицины и геронтологии. В соответствии с этой концепцией пожилые люди, которые «стареют успешно», прилагают известные усилия для поддержания мозговой активности, непрерыв-

но обучаясь и расширяя социальные контакты с представителями младшей возрастной группы. И один из важнейших мотивов – это желание оставаться профессионально конкурентоспособным. Так, ученые Эдинбургского университета, наблюдая 600 тыс. человек, доказали, что год университетского обучения продлевает жизнь на один год. Одно из научных объяснений состоит в том, что со снижением нейрогенеза мозга, характерного для пожилых, можно бороться только путем постоянного освоения чего-то нового [21].

Респонденты продемонстрировали готовность к различным видам получения образования: в «университетах третьего возраста» (11,3%), институтах переподготовки кадров (9,1%), а предпочтительнее всего – на курсах повышения квалификации (36,5%). Однако почти половина опрошенных (42,2%) считают, что образовательные услуги им не нужны. Необходимо отметить, что подавляющее большинство участников исследования (78%) не знакомы с информацией об организациях, которые предоставляют гражданам предпенсионного и пенсионного возраста образовательные услуги. В то же время 40,8% респондентов согласились с утверждением о том, что в современной России лица указанной категории исключены из образовательного пространства, что вузы, колледжи, центры дополнительного профессионального образования не готовы их обучать, а 33,8% опрошенных не имели определенного мнения по данному вопросу. Эти ответы позволяют сделать вывод о том, что в настоящее время в России человеческий капитал старших поколений используется недостаточно. В то же время он обладает мощными ресурсами: трудовыми, воспитательными, образовательными. Респонденты подтвердили эти выводы авторов статьи: большинство из них высоко оценивают создание условий, в которых опыт пожилых может быть востребован, в том числе в таких социальных ролях, как наставник на производстве, советник в органах власти, независимый эксперт.

По мнению психологов, с возрастом перспектива видения будущего сокращается [22, 25]. Для решения о необходимости обучения и выбора его направления людям старшего поколения необходима профконсультационная помощь, которая позволяет провести ревизию прошлого, оптимизировать настоящее состояние человеческого капитала и спроектировать новый выбор, включая профессиональный. Таким образом, профессиональное консультирование и обучение – одно из важнейших условий успешной социально-профессиональной адаптации.

Готовность посещать профориентационные занятия выразили 47% работающих респондентов, 71% имеющих статус самозанятых, 100% предпринимателей и 20,8% пенсионеров. В целом такую вероятность рас-

считают 42,2% опрошенных. 30,4% респондентов считают подобную помощь нецелесообразной, остальные затруднились ответить на соответствующий вопрос. Поведенческая экономика описывает модель экономического поведения, когда мы ценим то, что происходит сегодня, больше, чем то, что будет завтра. Выстраивать осознанные долгосрочные экономические, в том числе трудовые, сценарии необходимо для решения проблемы старения. Вместе с тем в настоящее время в России отсутствуют профориентационные технологии для работы с людьми старшего поколения, большинство кадровых служб в организациях не имеют специалистов по профессиональному консультированию в рассматриваемой сфере.

По мнению респондентов, уже имеющийся профессиональный багаж (высокий уровень квалификации, наличие редких знаний, репутация) более значимы, чем готовность к обучению, освоению новых компетенций.

Значительное влияние на оценивание представителей старшего поколения на рынке труда оказывают социальные установки, стереотипы восприятия старости, сложившиеся в обществе. Дискриминационные практики в отношении возрастных работников базируются на целом наборе расхожих убеждений: большинство пожилых имеет слабое здоровье; их труд неэффективен; их профессиональная деятельность характеризуется низкими темпоральными показателями; умственные качества с возрастом ухудшаются; пожилой человек не способен к обучению и переобучению; он консервативен и препятствует любым инновациям. Данные стереотипы фиксируют чрезвычайно упрощенные представления о беспомощности, бесполезности, пассивности, интеллектуальной деградации пожилых работников и т. п. [23, с. 32]. Более половины наших респондентов не согласны с перечисленными характеристиками, прежде всего с неспособностью к обучению (77,1%) и внедрению инноваций (71,6%).

Негативное общественное мнение препятствует продолжению профессиональной деятельности лицами рассматриваемой возрастной группы. Социальное давление со стороны представителей других возрастных категорий является во многих случаях причиной прекращения профессиональной занятости. Вместе с тем зарубежные исследователи предполагают, что предпочтения относительно возраста работников зависят больше от возраста рекрутеров и возможностей рынка, чем от предубеждений к пожилым кандидатам [22].

Нидерландские ученые С. Kroon, М. Van Selm, С. L. Ter Hoeven, R. Vliegthart, исследовавшие социокультурные аспекты восприятия пожилых в корпоративных и новостных материалах, заключают, что возрастные сотрудники сталкиваются с серьезной проблемой трудоустрой-

ства отчасти из-за доминирующих стереотипов. Причем их негативные стереотипные изображения более распространены в средствах массовой информации, чем в корпоративных источниках [24].

Продолжение трудовой деятельности в условиях темпов сегодняшнего прогресса обуславливает необходимость обучения на протяжении всей жизни, поскольку профессиональные знания быстро устаревают. Ведущим мотивом при этом является желание оставаться профессионально конкурентоспособным.

Интересно мнение респондентов о способах развития образовательного потенциала пожилых граждан: они указали, что нужно создать условия для того, чтобы опытный работник мог быть наставником на производстве, советником или независимым экспертом в органах власти (7,5 балла по 10-балльной шкале).

Важным является желание граждан предпенсионного и пенсионного возраста развиваться, осваивать новые знания и навыки (7,38 балла). Оценка значимости создания условий для освоения информационных технологий составила 7,13 балла, проведения государственной информационной политики по распространению опыта «активной старости» – 6,4 балла.

Сравнение наработок разных стран по обучению граждан пожилого возраста дает возможность понять, какие образовательные технологии наиболее результативны. В западной андрагогике выделяют дидактическую технику, технику Сократа и вспомогательные техники [25, с. 53]. П. Джарвисом предложена типология учебного поведения пожилых обучающихся, которых он разделяет на «мыслителей», «деятелей» и «исследователей». [26, с. 77]. Во Франции, как уже отмечалось, наиболее востребовано совместное обучение представителей старшего поколения и иных возрастов. Многими зарубежными специалистами отмечается прямая зависимость между самооценкой работников своей новой социальной роли пожилого человека, способностью преодолевать возникающие сложности и успешностью в продолжении трудовой деятельности и обучения [19, 27].

В отечественном образовании выделяют несколько моделей работы с людьми старшего поколения: ракурсную, адаптационно-компенсационную, межпоколенческую, эволюционную, компетентностную, коммуникативную, квалификационно-ролевую [7, с. 120; 9]. Коммуникативная модель предусматривает использование СМИ и интернет-технологий как информационно-коммуникативных средств, что позволяет расширить возможности и границы общения в различных формах, а также служит приобретению компьютерной грамотности.

Обсуждение и заключения

В мире накоплен значительный опыт обучения граждан пожилого возраста. В России в последние годы также созданы нормативно-правовые, организационные, социальные условия для развития их образовательного потенциала.

Результаты проведенного исследования показали, что пожилые граждане достаточно высоко оценивают свои профессиональные достижения. Соответствующая оценка коррелирует с уровнем образования и социальным статусом. Выявлены факторы, положительно влияющие на трудовую занятость представителей старшего поколения: это потребности экономического и социального характера, а также высокий уровень квалификации и обладание редкими профессиональными знаниями. Предпочтительной формой обучения пожилые граждане считают курсы повышения квалификации.

Вместе с тем отмечены и препятствия к продолжению трудовой деятельности в старшем возрасте: ускорение темпов работы и нарастание изменений, «за которыми сложно успевать», негативные социальные стереотипы. Кроме того, некоторые пожилые люди не испытывают потребности в получении образовательных услуг, не стремятся к повышению квалификации и освоению программ переподготовки, не учитывают требований современного рынка труда. Как правило, они плохо информированы о соответствующих услугах, способных повысить их конкурентоспособность.

Полученные нами данные могут быть использованы государственными органами, в частности центрами занятости, а также колледжами, учебными центрами при организации процесса оказания образовательных услуг, предназначенных для развития образовательного потенциала российских граждан пожилого возраста.

Список использованных источников

1. Кононыгина Е. С. Система управления образованием Германии [Электрон. ресурс] // *Вестник: Административное право и практика администрирования*. 2013. № 7. С. 100–136. Режим доступа: http://e-notabene.ru/al/article_686.html (дата обращения: 20.06.2019).
2. Долгая О. И. Образование в Чешской Республике: направления повышения качества // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2012. № 1. С. 126–134.
3. Высоцкая И. В. Современные технологии социально-педагогической работы с пожилыми людьми в Германии // *Известия Волгоградского государственного университета*.

ственного технического университета. Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». 2015. № 10 (174). С. 115–118.

4. Федоров Н. Ю. К социологической интерпретации понятия «человеческий капитал» // Социологические науки, 2014. Вып. 10 (29), ч. 3. С. 81–84. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://research-journal.org/social/k-sociologicheskoy-interpretacii-ponyatiya-chelovecheskij-kapital> (дата обращения: 20.06.2019).

5. Зборовский Г. Е. Социальная общность людей «третьего возраста»: понятие, структура, функции // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (59). С. 9–20.

6. Кязимов К. Г. Дополнительное профессиональное образование как условие продолжения занятости лиц пенсионного возраста // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 3. Р. 79–86.

7. Высоцкая И. В., Митина А. М. Модели и технологии обучения людей пожилого возраста: анализ отечественных и зарубежных подходов // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». 2010. № 9 (69). С. 118–122.

8. Сорокин Г. Г. Образование пожилых граждан как ответ на актуальные вызовы современности // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2011. № 3 (23). С. 42–47.

9. Кононыгина Т. М. Герагогика: Пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей. Орел: Красная строка, 2006. С. 166.

10. Ключарев Г. А. Непрерывное образование и потребность в нем. Москва: Наука, 2005. 164 с.

11. Fejes A. Discourses on employability: Constituting the responsible citizen // Studies in Continuing Education. 2010. № 32 (2). P. 89–102. Available from: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.488353> (date of access: 21.08.2019).

12. Tews H. P., Schreiber W. K., Schott J. Vocational rehabilitation in German vocational retraining centres and results of Berufsförderungswerk // Heidelberg gGmbH. Rehabilitation. 2003. № 42 (1). P. 36–44. Available from: <https://www.thieme-connect.de/DOI/DOI?10.1055/s-2003-37050> (date of access: 22.08.2019).

13. Tam M., Aird R., Boulton-Lewis G., Buys L. Ageing and learning as conceptualized by senior adults in two cultures: Hong Kong and Australia // Current Aging Science. 2016. № 9 (3). P. 162–177. Available from: <http://www.eurekaselect.com/141834/article> (date of access: 19.08.2019).

14. Popov E., Vlasov M., Kochetkov D. The knowledge economy as regional strategy: Evidence from Russia // Proceedings of the 5th International Conference on Management Leadership and Governance, ICMLG 2017.

15. Елютина М. Э. Пожилые люди и старые вещи в повседневной жизни // Социологические исследования. 2010. № 11. С. 81–92.

16. Рогозин Д. М. Либерализация старения, или труд, знания и здоровье в старшем возрасте // Социологический журнал. 2012. № 4. С. 62–93.

17. Ройк В. Д. Мир пожилых людей и как нам его обустроить. Москва: Эксмо, 2011. 381 с.

18. Смолькин А. А. Возраст: в поисках социологической оптики // Социология власти. 2014. № 3. С. 7–9.
19. Van Dalen, Hendrik P., Henkens K., Schippers J. Productivity of Older Workers: Perceptions of Employers and Employees // Population and development review. 2010. June. Vol. 36, № 2. P. 309. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2010.00331.x> (date of access: 05.06.2019).
20. Rowe J. D., Kahn R. L. «Successful ageing» // The Gerontologist. 1997. № 4, vol. 37. P. 433–440.
21. Joshi P. K., Pirastu N., Wilson J. F. Genome-wide meta-analysis associates HLA-DQA1/DRB1 and LPA and lifestyle factors with human longevity // Nature communications. 2017. Vol. 8. Available from: <https://www.nature.com/articles/s41467-017-00934-5> (date of access: 20.05.2019).
22. Исмагилова Ф. С. Стратегии принятия решения в условиях снижения конкурентоспособности профессионалов старшего возраста // Известия Уральского федерального университета. 2016. Серия 3: Общественные науки. Т. 11, № 3(155). С. 100–105.
23. Шестакова Н. Н., Васильев И. Г., Чистякова Н. Е. Исследование человеческого капитала старших возрастов: постановка проблемы // Вестник Пермского университета. Серия «Экономика». 2016. № 4 (31). С. 31–48. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-chelovecheskogo-kapitala-starshih-vozzrastov-postanovka-problemy> (дата обращения: 20.05.2019).
24. Kroon A. C., Van Selm M., Ter Hoeven C. L., Vliegthart R. Reliable and unproductive? Stereotypes of older employees in corporate and news media // Ageing and Society. 2018. № 38 (1). P. 166–191. Available from: <https://www.cambridge.org/> (date of access: 18.09.2019).
25. Stadelhofer C., Marquard M. Das Internet als Chance für die Weiterbildung von Senior/-innen in einem vereinten Europa // Materials of the European conference «Learning in Later Life». 2005. Nov. 25–28; Baden-Württemberg, Deutschland. P. 49–53.
26. Jarvis P. Learning in later life. An Introduction to Educators and Carers. London, 2001. 162 p.
27. Bal P. M., de Lange A. H.; Van der Eijden, Beatrice I. J. M., Zacher H., Oderkerk F. A., Otten S. Young at heart, old at work? Relations between age, (meta-) stereotypes, self-categorization, and retirement attitudes // Journal of Vocational Behavior. 2015. December. Vol. 91. P. 35–45. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.002> (date of access: 18.09.2019).

References

1. Kononygina E. S. Education management system in Germany. *NB: Administrativnoe pravo i praktika administrirovaniya* = *NB: Administrative Law and Practice of Administration* [Internet]. 2013 [cited 2019 Jun 20]; 7. Available from: http://e-notabene.ru/al/article_686.html (In Russ.)
2. Dolgaya O. I. Education in the Czech Republic: Directions of quality improvement. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2012; 1: 126–134. (In Russ.)

3. Vysotskaya I. V. The modern technologies of socio-pedagogical work with elderly in Germany. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija "Problemy social'no-gumanitarnogo znanija" = Bulletin of Volgograd State Technical University. Series "Problems of Social and Humanitarian Knowledge"*. 2015; 10 (174): 115–118. (In Russ.)
4. Fedorov N. U. To sociological interpretation of the concept "human capital". *Sociologičeskie nauki = Sociological Sciences* [Internet]. 2014 [cited 2019 Jun 20]; 10 (29): 81–84. Available from: <https://research-journal.org/social/k-sociologičeskoj-interpretacii-ponyatiya-chelovečeskij-kapital> (In Russ.)
5. Zborovsky G. E. Social community of people of the "third age": Concept, structure, functions. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta = Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*. 2019; 2 (59): 9–20. (In Russ.)
6. Kyazimov K. G. Additional vocational education as a condition for continued employment of persons of retirement age. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda = Vocational Education and Labour Market*. 2018; 3: 79–86. (In Russ.)
7. Vysotskaya I. V., Mitina A. M. Models and technologies of teaching elderly people: analysis of domestic and foreign approaches. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. Serija "Problemy social'no-gumanitarnogo znanija" = Bulletin of Volgograd State Technical University. Series "Problems of Social and Humanitarian Knowledge"*. 2010; 9 (69): 118–122. (In Russ.)
8. Sorokin G. G. Education of senior citizens as a response to the current challenges of our time. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija "Social'nye nauki" = Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series "Social Sciences"*. 2011; 3 (23): 42–47. (In Russ.)
9. Kononygina T. M. Geragogika: Posobie dlja teh, kto zanimaetsja obrazovanijem pozhilyh ljudej = Gerontology: A handbook for those involved in the education of older people. Orel: Publishing House Krasnaja stroka; 2006. 168 p. (In Russ.)
10. Klyucharev G. A. Nepreryvnoe obrazovanie i potrebnost' v nem = Continuing education and the need for it. Moscow: Publishing House Nauka; 2005. 164 p. (In Russ.)
11. Fejes A. Discourses on employability: Constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education* [Internet]. 2010 [cited 2019 Aug 21]; 32 (2): 89–102. Available from: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.488353>
12. Tews H. P., Schreiber W. K., Schott J. Vocational rehabilitation in German vocational retraining centres and results of Berufsförderungswerk. *Heidelberg gGmb. Rehabilitation* [Internet]. 2003 [cited 2019 Aug 22]; 42 (1): 36–44. Available from: <https://www.thieme-connect.de/DOI/DOI?10.1055/s-2003-37050>
13. Tam M., Aird R., Boulton-Lewis G., Buys L. Ageing and learning as conceptualized by senior adults in two cultures: Hong Kong and Australia. *Current Aging Science* [Internet]. 2016 [cited 2019 Aug 19]; 9 (3): 162–177. Available from: <http://www.eurekaselect.com/141834/article>
14. Popov, E., Vlasov, M., Kochetkov D. The knowledge economy as regional strategy: Evidence from Russia. In: *Proceedings of the 5th International Conference on Management Leadership and Governance, ICMLG 2017*.
15. Elyutina M. E. Elderly people and old things in everyday life. *Sociologičeskie issledovanija = Sociological Research*. 2010; 11: 81–92. (In Russ.)

16. Rogozin D. M. Liberalization of aging, or labour, knowledge and health in older age. *Sociologicheskij zhurnal = Sociological Journal*. 2012; 4: 62–93. (In Russ.)
17. Poik V. D. *Mir pozhilyh ljudej i kak nam ego obustroit' = The world of older people and how to equip it*. Moscow: Publishing House Eksmo; 2011. 381 p. (In Russ.)
18. Smolkin A. A. Age: In search of sociological optics. *Sociologija vlasti = Sociology of Power*. 2014; 3: 7–9. (In Russ.)
19. Van Dalen, Hendrik P., Henkens K., Schippers J. Productivity of older workers: Perceptions of employers and employees. *Population and Development Review* [Internet]. 2010 [cited 2019 Jun 5]; 36 (2): 309. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2010.00331.x>
20. Rowe J. D., Kahn R. L. Successful aging. *The Gerontologist*. 1997; 4 (37): 433–440.
21. Joshi P. K., Pirastu N., Wilson J. F. Genome-wide meta-analysis associates the HLA-DQA1/DRB1 and LPA and lifestyle factors with human longevity. *Nature Communications* [Internet]. 2017 [cited 2019 May 20]; 8. Available from: <https://www.nature.com/articles/s41467-017-00934-5>
22. Ismagilova F. S. The strategy of decision-making in the face of declining competitiveness of older professionals. *Izvestija Ural'skogo federal'nogo universiteta. Serija 3: Obshhestvennye nauki = Izvestia. Ural Federal University Journal. Series 3. Social Sciences*. 2016; V. 11 № 3 (155): 100–105. (In Russ.)
23. Shestakova N. N., Vasiliev I. G., Chistyakova N. E. The study of the older adults' human capital: Setting the problem. *Vestnik Permskogo universiteta. Serija: Jekonomika = Perm University Herald. Economy* [Internet] 2016 [cited 2019 May 20]; 4 (31): 31–48. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-chelovecheskogo-kapitala-starshih-vozrastov-postanovka-problemy> (In Russ.)
24. Kroon A., Van Selm M., Ter Hoeven S., Vliegenthart R. Reliable and unproductive? Stereotypes of older employees in corporate and news media. *Ageing and Society* [Internet]. 2018 [cited 2019 Sep 18]; 38 (1): 166–191. Available from: <https://www.cambridge.org/>
25. Stadelhofer C., Marquard M. Das Internet als Chance für die Weiterbildung von Senior – innen in einem vereinten Europa. In: *Materials of the European Conference "Learning in Later Life"; 2005 Nov 25–28; Baden-Württemberg, Deutschland*. 2005. p. 49–53.
26. Jarvis P. *Learning in later life. An introduction to educators and careers*. London; 2001. 162 p.
27. Bal P. M., de Lange A. H.; Van der Eijden, Beatrice I. J. M., Zacher H., Oderkerk F. A., Otten S. Young at heart, old at work? Relations between age, (meta-) stereotypes, self-categorization, and retirement attitudes. *Journal of Vocational Behavior* [Internet]. 2015 Dec [cited 2019 Sep 18]; Vol. 91: 35–45. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.002>

Информация об авторах:

Касьянова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID ID 0000-0002-9453-9677; Екатеринбург, Россия. E-mail: kasyanova.t@gmail.com

Воронина Людмила Ивановна – кандидат социологических наук, доцент кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID ID 0000-0002-2538-5627; Екатеринбург, Россия. E-mail: l.i.voronina@urfu.ru

Резер Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID ID R-1801-2016; Екатеринбург, Россия. E-mail: tmrezer@mail.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Статья поступила в редакцию 25.07.2019; принята в печать 11.12.2019. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Tatyana I. Kasyanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory, Methodology and Legal Support of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID ID 0000-0002-9453-9677 Ekaterinburg, Russia. E-mail: kasyanova.t@gmail.com

Ludmila I. Voronina – Candidate of Social Sciences, Associate Professor, Department of Theory, Methodology and Legal Support of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID ID 0000-0002-2538-5627; Ekaterinburg, Russia. E-mail: l.i.voronina@urfu.ru

Tatyana M. Rezer – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory, Methodology and Legal Support of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin Ural Federal; ORCID ID R-1801-2016; Ekaterinburg, Russia. E-mail: t.m.rezer@urfu.ru

Contribution of the authors. The authors made an equal contribution to the preparation of the article.

Received 25.07.2019; accepted for publication 11.12.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.

ЦЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

И. А. Кох¹, В. А. Орлов²

Уральский институт управления – филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, Екатеринбург, Россия.
E-mail: ¹kia4@mail.ru, ²orlov-nt@mail.ru

Аннотация. Введение. Глубокие преобразования в российском обществе и укоренение в нем рыночных отношений повлекли за собой деформацию системы жизненных ценностей у граждан страны. Изменившиеся ценностные ориентации оказывают непосредственное влияние на профессиональное самоопределение представителей новых поколений, что требует иных, отличных от предшествующих форм профориентационной работы с подростками и молодежью с учетом как их мировоззренческих установок, так и нестабильной конъюнктуры рынка труда.

Цель изложенного в статье исследования состояла в изучении социальных условий и ценностей-ориентиров, от которых зависит выбор молодыми людьми, получающими высшее образование, своей профессиональной ниши и сферы трудовой занятости.

Методология и методы. Исходной методологической базой работы послужили принципы аксиологического и деятельностного подходов, а также теории социологии профессий. Основными эмпирическими методами социологического исследования были наблюдение и массовый анкетный опрос студентов, обучающихся на очных отделениях Уральского государственного горного университета (Екатеринбург) и Уральского института управления (Екатеринбург). Общая выборка респондентов составила 606 человек.

Результаты и научная новизна. Комплексно проанализированы трансформировавшиеся под воздействием внешних причин ценностная структура и профессиональные предпочтения молодых людей, их отношение к приобретаемой профессии и представления о ее роли в реализации собственных жизненных планов. Выяснилось, что половина опрошенных выбрала профиль обучения в вузе осознанно и собирается трудиться в дальнейшем по своей специальности. Но у трети респондентов выбор носил произвольно-стихийный характер, каждый пятый готов к любой трудовой занятости. Для многих воп-

рос о связи будущей работы с получаемым образованием остается открытым, что отчасти объясняется ангажируемой в российском обществе необходимостью наличия диплома об окончании вуза.

Выявлены факторы социально-профессионального самоопределения студенческой молодежи, главными из которых, согласно анкетным ответам, являются интересная работа и популярность профессии. В том, что избранная специальность сопряжена с интересной работой, которую 42,2% респондентов включили в список личных жизненных приоритетов, убежден каждый второй студент. Для молодых людей важен престиж будущей профессии, выражающийся, по их мнению, в высокой зарплате и востребованности на рынке труда. К таковым были причислены профессии врача, инженера, юриста, предпринимателя и государственного служащего. Большинство участников опроса считает осваиваемую ими специальность престижной и востребованной. Треть уверена, что она даст им возможность сделать карьеру и стать обладателями высокого социального статуса, при этом студенты понимают обязательность высокой квалификации и соответствия индивидуальных способностей и умений будущей профессии. Четвертая часть испытуемых надеется на то, что предстоящая работа поможет им реализовать свой потенциал. Вместе с тем каждый шестой студент (15,6%) выразил желание сменить направление подготовки, что говорит о разочаровании в профессии или изначально неверном ее выборе.

Сделан вывод о том, что профессиональное самоопределение молодежи определяется индивидуалистическими, конформистскими ценностями и мотивацией самоутверждения.

Практическая значимость. Материалы исследования и его результаты могут быть использованы для организации педагогического сопровождения процесса профессионализации студентов вузов и при разработке рекомендаций для проведения профориентационной работы среди школьников, учащихся колледжей и молодых рабочих.

Ключевые слова: молодежь, студенты, профессия, ценности, ценностные ориентации, профессиональное самоопределение.

Для цитирования: Кох И. А., Орлов В. А. Ценности и профессиональное самоопределение студенческой молодежи // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 141–168. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-141-168

VALUES AND PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENT-AGE POPULATION

I. A. Koch¹, B. A. Orlov²

Ural Institute of Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: ¹kia4@mail.ru, ²orlov-nt@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Profound social transformations in the Russian society, the formation of market relations have led to the deformation of the system of life values among the citizens of the country. Changes in value orientations directly affect the professional identity of new generations. This circumstance requires new forms of work on professional guidance of young people, taking into account their attitudes, as well as unstable labour market conditions.

The *aim* of the present research is to investigate social conditions and values-orientations, which influence the choice of professional niche and employment of students, who pursue higher education.

Methodology and research methods. The initial methodological framework is based on axiological and activity-based approaches, as well as sociology of professions. The main empirical methods of sociological research involve observation and mass questionnaire survey of students of Ural State Mining University (Ekaterinburg) and Ural Institute of Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Ekaterinburg). 606 full-time students were interviewed.

Results and scientific novelty. The value structure and professional preferences of young people transformed by external causes, their recognition of the acquired profession and their role in the implementation of their own life plans were analysed in a comprehensive manner. It was revealed that half of the respondents made a conscious choice for the profile of university education and they are going to pursue the occupations for which they are qualified. One third of respondents consider their choice as spontaneous and random, and every fifth respondent is ready for any employment. For many respondents, the question of the relationship between future work and the education received remains open, which partly reflected the need driven by the Russian society to receive a diploma acquired at a higher education institution.

The social factors influencing the choice of profession and professional self-determination of students are revealed, the main of which are the following: interesting work and popularity of the profession. Choosing his or her profession, every second student is confident that it will be associated with interesting work, which for many of them is one of the key life priorities (42.2%). According to yo-

ung people, the prestige of profession is very significant and can be expressed in high wages and in demand in the labour market. Among the prestigious professions are doctors, engineers, lawyers, entrepreneurs and civil servants. The majority of students consider their specialty to be prestigious and in-demand. According to every third student, a prestigious job gives a high social status and requires high qualifications to perform it. One third of respondents are confident that it will give them the opportunity to build a career and to become the holders of high social status; thus, the students understand that it is necessary to acquire high qualification and to have individual abilities and skills for the future profession. The fourth part of respondents believe that their future work would help them to realise their potential. At the same time, every sixth student (15.6%) expressed a desire to change the direction of training, which indicates disappointment in profession or initially wrong choice.

It is concluded that professional identity of young people is determined by individualistic, conformistic values and motivation for self-affirmation.

Practical significance. The research material and results can be employed to organise the pedagogical support for the process of professionalism of university students and to develop the recommendations for vocational guidance work among schoolchildren, college students and young workers.

Keywords: youth, students, profession, values, value orientations, professional identity.

For citation: Koch I. A., Orlov B. A. Values and professional identity of student-age population. *The Education and Science Journal*. 2020; 2 (22): 141–168. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-141-168

Введение

Глубокие преобразования в обществе, утверждение в нем рыночной экономики приводят к коренным изменениям личностных ценностей. Трансформация всех сфер российского социума обусловила формирование в последние три десятилетия в молодежной среде новых, отличных от «советско-коллективистских», индивидуалистических мотивов, установок, взглядов, норм, что требует изучения ценностных ориентаций, факторов социализации и социально-профессиональных устремлений молодежи.

На основе сложившихся личностных ценностей осуществляется профессиональное самоопределение – одно из главных жизненных решений человека. Оно определяет траекторию жизненного пути: кем быть, к какой социальной группе принадлежать, где и с кем работать, какой стиль жизни выбрать.

В теории социологии профессий распространилось мнение, согласно которому решение освоить определенную специальность связано не столько с намерением получить профессиональные навыки, сколько со стремлением занять желаемое социальное положение и поиском путей его достижения. Таким образом, если сопровождение профессиональной ориентации понимается как помощь в выборе профессии, то педагогическое содействие социально-профессиональной ориентации можно кратко определить как подготовку молодежи к выбору своего места и статуса в обществе.

Содержание и характер деятельности по формированию профессиональных предпочтений в последние годы не соответствовали потребностям общества. Рост в 1990-х гг. популярности гуманитарных специальностей привел, с одной стороны, к «перепроизводству» экономистов, психологов, юристов и др., а с другой – к острому дефициту специалистов и рабочих технического профиля. Этот разрыв медленно преодолевается в настоящее время. Ситуация осложняется тем, что многие традиционные профессии могут исчезнуть в течение жизни одного поколения, поскольку происходит их быстрая смена. Поэтому все большую значимость приобретает формирование готовности к профессиональной мобильности.

Стабильность общества всегда обеспечивалась решением задач социализации, воспитания и образования целостной личности, способной в условиях стихийной событийности окружающей реальности находиться в состоянии относительной внутренней гармонии. Общественное развитие во многом определяется ценностными ориентациями населения, и прежде всего его молодых представителей. В условиях дефицита трудовых ресурсов и растущей потребности рынка труда в квалифицированных кадрах изучение этих ориентаций приобретает практическую значимость для экономики.

Студенчество вследствие образованности, мобильности и социальной активности находится в авангарде молодежного сообщества, является «стратегическим ресурсом, аккумулированным человеческим капиталом российского общества» [1, с. 79].

Цель представленного в статье исследования заключалась в изучении ценностных систем и общемировоззренческих ориентаций студентов как формообразующих оснований их профессионального самоопределения.

Обзор литературы

Проблема ценностных и социально-профессиональных устремлений молодежи нашла отражение в работах отечественных ученых и зарубеж-

ных специалистов. В отечественной литературе эти проблемы активно обсуждались еще в 60-е гг. XX в. В последнее время пристальное внимание уделяется динамике изменений ценностных ориентаций молодежи в условиях рыночных отношений ([2–4] и др.).

Особый интерес для нас представляют труды по вопросам профподготовки молодого поколения, перехода от образования к трудовой деятельности, трудоустройства и реальной адаптации молодых работников в организации [5].

Центральное место в социализации молодежи занимает профессиональное самоопределение. Социология профессий является одним из ведущих направлений западной и российской социологической науки, имеющей собственную теоретическую традицию и методологию исследования. Ее начало было положено работами Г. Спенсера, раскрывшими роль профессий в сложных промышленно развитых обществах [6]. Значительный вклад в указанную научную отрасль внес М. Вебер, который показал специфику профессионального труда ученого и политика, раскрыл смысл и соотношение понятий «призвание» и «профессия», определил место профессионалов в социальной структуре общества [7, с. 707–735]. Т. Парсонс органично вписал профессиональные типы в теорию социальных систем, рассмотрел профессиональные отношения как важные звенья воспроизводства социетальной системы и проанализировал поведение и мотивацию профессиональных групп с позиции социального действия [8, с. 457–467].

Тема ценностей молодежи и их влияния на профессиональную деятельность человека остается в поле внимания и современных зарубежных специалистов. О. Гелмец, Б. Хатибоглу и С. Енген (Турция) провели в структурированной малой группе качественное исследование по выявлению представлений студентов об их личностных ценностях и самооценке, их ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. С помощью формализованного опросника, ведения специальных дневников и метода фокус-группы было установлено, что испытуемые либо затруднялись определить свои личные ценности, либо принимали за них доминирующие общественные нормы. По мнению авторов, такое состояние личности препятствует формированию профессиональной идентичности. Замещение личных ценностей профессиональными дает человеку возможность эффективно работать, поэтому ученые делают вывод о том, что образование должно быть направлено прежде всего на формирование профессиональных ценностей [9].

Оригинальный подход обнаруживается в стремлении ряда специалистов проанализировать профессиональные ценности молодежи сквозь

призму профессиональной идентичности личности. Ее формирование – сложный противоречивый процесс. В совместной публикации шведские, английские и финские ученые рассматривают образование как подготовку молодого человека к будущей профессии [10]. Однако в процессе взаимодействия преподавателя и студента вследствие рассогласования их целей возникает противоречие, которое препятствует формированию профессиональной идентичности обучаемого. Когда речь идет об освоении конкретной простой специальности (сантехника, медсестры и т. п.), это не имеет большого значения, но в случае овладения сложными наукоемкими профессиями, например инженерными или связанными с вычислительной техникой, расхождение между целями студента и преподавателя и всей нормативной структурой высшего образования становится очевидным. Авторы раскрывают причины этой ситуации и указывают на необходимость преодоления подхода к образовательной задаче с разных точек зрения. Это следует учитывать при формировании профессиональной идентичности, которая выступает интегративным психологическим качеством человека и важнейшим показателем уровня профессионального развития личности, проявляется в чувстве принадлежности к профессиональному сообществу и ощущении собственной профессиональной значимости.

В настоящее время социология профессий живо откликается на экономические, технологические и социальные изменения, структурные преобразования сферы труда и профессиональной деятельности. В связи с сокращением рабочих профессий и расширением сектора обслуживания, как отмечает Г. Стэндинг, распространяются прекариальные виды занятости, происходит пересмотр профессиональных иерархий и сложившихся статусных позиций различных профессиональных групп и вследствие этого постепенно меняется социальная структура общества [11]. Поэтому профессиональное самоопределение личности в современный период приобретает особый смысл и значимость.

М. П. Пальянов и соавторы отмечают, что «цель системы профессионального самоопределения в Германии – формирование у обучающихся способности выбирать профессиональную деятельность, оптимально соответствующую личностным особенностям и запросам рынка труда» [12, с. 193]. В статье прослеживаются этапы профессионального самоопределения на всех ступенях образования, в том числе в младшей школе, где осуществляется разделение детей по способностям и интересам. В 7-м классе в учебном плане школ Германии появляются дополнительные занятия по подготовке к профессии. Предусмотрены уроки с усилен-

ным практическим уклоном, в частности организация экскурсий на предприятия. В последующем школьники знакомятся с профессиональной спецификой выбранного направления и приобретают соответствующие ему первоначальные навыки и знания. В предпоследних классах им предлагают план-карту выбора профессии для определения интересов и способностей. Учащиеся получают информацию о многообразии профессий в Интернете, в центрах профориентации, на днях открытых дверей, которые проводят предприятия, учреждения и профессиональные учебные заведения.

В немецкой системе профессиональной ориентации широко используются различные технические средства, заключаются соглашения между школой и предприятиями для знакомства с производственными процессами и прохождения производственной практики учащимися 8–10-х классов в течение всего учебного года. В некоторых случаях практикуется трудоустройство на время летних каникул.

Важное место в профориентационной деятельности занимает сотрудничество школы и предприятий. Проведение внеклассных мероприятий, производственных практик, ярмарок вакансий, практики консультирования позволяет выстроить комплексную работу профориентации. Неотъемлемой ее частью является диагностика способностей и тестирование молодых людей для оценки их профпригодности и склонностей в сочетании с формированием престижа рабочих профессий, которыми занимаются образовательные учреждения Германии. По статистике около 40% обучающихся выбирают реальную школу (Realschule), 25% – основную школу (Hauptschule), а по завершении обучения поступают в профессиональные училища, где за два – три года получают среднее специальное образование [12, с. 194].

Активное участие в профессиональной ориентации молодежи принимают работодатели, представители предприятий, фирм, которые обеспечивают подготовку рекламных проспектов и методических материалов, информируют учащихся о динамике рынка труда в конкретной местности. Значимую роль в подготовке молодых людей к профессиональному самоопределению играют средства массовой информации, профориентационные центры, специальные учреждения профессиональной подготовки молодежи.

Опыт Германии представляет большой интерес для организации работы по профессиональной ориентации в нашей стране, поскольку, как констатируют исследователи, «образование в Германии более разностороннее, оно дает больше возможностей выбора профессий» [12, с. 196].

Довузовской подготовке будущих студентов, направленной на формирование инженерного мышления, посвящена статья Н. Н. Савельевой и М. В. Шалаевой. По их мнению, дефицит инженерно-технических кадров, который в России составляет около 40%, вызван нарастающими темпами научно-технического прогресса и особенностями рынка труда современного постиндустриального общества, такими как мобильность, гибкие формы занятости, непрерывность профессионального обучения и др. [13]. Авторы предлагают проводить на занятиях по дополнительному образованию профориентационную работу для молодежи, стимулирующую развитие инженерного мышления, а также организовывать экскурсии на промышленные предприятия. Это обеспечивает поступление значительно-го числа выпускников школ в вузы на технические специальности.

Рассматривая психологические аспекты профессиональных ориентаций обучающихся, Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова и Н. О. Садовникова отмечают необходимость актуализации психологического потенциала человека для формирования аксиологического (ценностного) отношения к профессии путем развития «таких метапрофессиональных качеств, как ответственность за свое профессиональное становление, толерантность к любым видам труда, мотивация достижения успеха, проспектированные способности (способности проектирования траектории профессионального развития), ассертивность как чувство уверенности в своих профессиональных возможностях и др.» [14, с. 4].

В. В. Ретивина анализирует базовые мировоззренческие установки студенческой молодежи с целью установления места и роли ценностей труда в их структуре [15, с. 58]. Центральное место в этом исследовании занимает отношение студентов к приобретаемой профессии. «По данным опроса, студенты показывают достаточно высокую заинтересованность в выбранной специальности (67,1% считают ее интересной и планируют в дальнейшем связать с ней свою жизнь)» [15, с. 59]. Согласно результатам данной работы, только 8,1% опрошенных убеждены, что выбранная профессия является их призванием. Пятая часть студентов относится к своей профессии нейтрально, а 4% вообще утратили к ней всякий интерес [Там же].

Значимый вклад в современную теорию профессионального самоопределения учащейся молодежи в ситуации перехода страны к рыночной экономике внесли В. И. Блинов [16], Н. С. Пряжников [17] и С. Н. Чистякова [18; с. 2–9], в работах которых обсуждаются проблемы выбора профессии и профессионального становления молодежи в социальном, психологическом, экономическом аспектах в сложных условиях трансфор-

мации российского общества. В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев развивают концепцию цифрового профессионального образования и обучения [19].

Педагогическая составляющая процесса профессионального самоопределения заключается в том, чтобы личность усваивала профессиональные ценности и потребности рынка труда как субъективно значимые. Они должны стать устойчивыми ориентирами развития личности, определяющими ее поведение, цели и содержание деятельности. Вместе с тем налицо неоднозначность отношения современных студентов к получаемому образованию, несоответствие профподготовки реалиям дальнейшей профессиональной трудовой деятельности.

Сложившиеся ценностные ориентации – показатель зрелости личности, индикатор меры ее социализации. Обзор литературы показывает, что изучению проблем, связанных с ценностными ориентациями молодого поколения при выборе профессии, уделяется большое внимание. Однако малоизученными остаются тема вхождения в профессию, тенденции изменения ценностных отношений будущих специалистов к своей работе в процессе профессионального образования в высших и средних профессиональных учебных заведениях. Между тем аксиологический аспект как фактор детерминации и регулирования закономерностей формирования и переосмысления молодыми людьми ценностных ориентаций имеет большое значение для понимания современных процессов их социализации и профессионального самоопределения.

Материалы и методы

В 2004–2018 гг. социологической лабораторией Уральского государственного горного университета (УГГУ) осуществлялось исследование ценностных и профессиональных ориентаций студентов УГГУ и Уральского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (УИУ РАНХиГС).

Исходными методологическими принципами выступили аксиологический и деятельностный подходы, позволившие выявить влияние ценностных ориентаций на профессиональное самоопределение. Исследовательская работа проводилась с помощью методов наблюдения и массового анкетного опроса на тему «Профессионально-ценностные ориентации». В 2018 г. участниками опроса стали 606 студентов очного отделения УГГУ и УИУ РАНХиГС, сведения о которых представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сведения об участниках опроса

Table 1

Information about the students, who participated in the survey

Показатель		УГГУ	УИУ РАНХиГС	Итого
Численность студентов	чел.	405	201	606
	%	66,8	33,2	100
Пол	мужской	202 чел.	52 чел.	42,0%
	женский	201 чел.	149 чел.	58,0%
Форма обучения	бюджетная, %	63,0	30,5	52,1
	платная, оплачивают родители, %	28,9	63,1	40,0
	платная, оплачивается самостоятельно, %	5,4	5,0	5,4
	платная, оплачивает организация, %	2,7	1,4	2,5
Успеваемость за последний семестр	3–3,5 балла, %	24,2	18,0	22,0
	4–4,5 балла, %	52,9	54,8	54,0
	5 баллов, %	22,9	27,2	24,0

49,4% опрошенных осваивали технические специальности, 43,2% – профессии гуманитарного и социального профиля. Каждый второй до поступления в вуз уже имел опыт работы; только 48,4% студентов не совмещали учебу с трудовой занятостью (рис. 1).

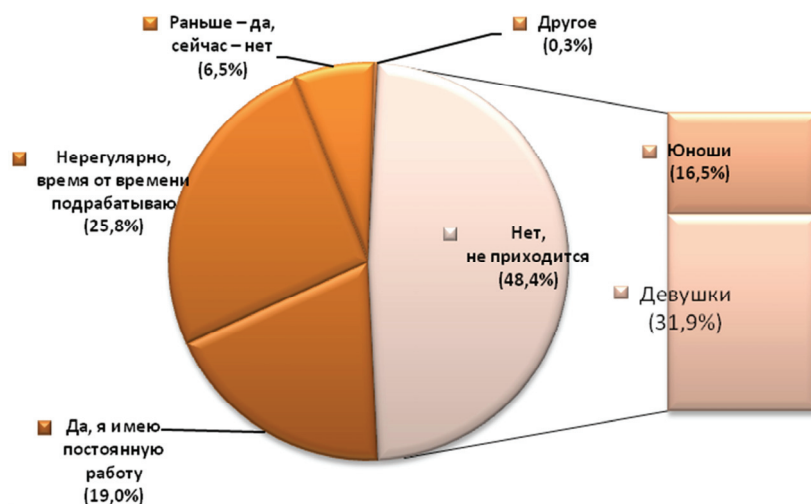


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Приходится ли Вам совмещать работу и учебу?»

Fig. 1. Distribution of responses to the question "Do you have to combine work and studies?"

Результаты исследования

Одной из отличительных особенностей нашего времени, как уже говорилось, является формирование профессиональных ценностей и ориентаций молодежи в условиях рыночных отношений. Проведенное нами исследование показало, что молодое поколение утратило структурную однородность, свойственную советскому периоду, когда молодежная политика государства сводилась к преодолению социальных различий между классами, а особое внимание уделялось вопросам единства целей разных групп молодежи.

При анализе общемировоззренческих оснований самоопределения студенчества использовалась методика ценностных ориентаций М. Рокича, прежде всего предложенные им классификации терминальных и инструментальных ценностей [20]. Эти идеи получили развитие в работах М. З. Гарвановой и И. Г. Гарванова [21, с. 6–8]. Терминальные ценности – это убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться (ценности-цели), а инструментальные – в том, что какой-то образ действия или свойство личности являются предпочтительными в любой ситуации (ценности-средства). Данные о ценностях-целях респондентов представлены в табл. 2.

Достижение материальной обеспеченности является приоритетной задачей для 64,1% студентов УГГУ и для 51,3% опрошенных из УИУ РАНХиГС. 58,2% обучающихся в Институте управления придают значение самообразованию, практически каждый второй мечтает о счастливой семейной жизни и стремится к любви. Наряду с финансовым благополучием и необходимостью саморазвития молодежь дорожит общением со своими друзьями и ориентирована на поиск интересной работы. Для трети студентов важно чувство уверенности в себе, а для четверти – сопричастность жизненной мудрости. Каждый пятый стремится к удовольствиям, или к творчеству, или к полному использованию своих возможностей, сил и способностей в социальной жизни. О счастье других людей думают единицы.

Интерес представляет анализ соотношения ценностей профессиональной самореализации и личных способностей и жизненных ориентаций личности. В обозначенных аксиологических границах могут быть осмыслены все основополагающие стороны студенческой жизнедеятельности, что позволяет воссоздать достаточно объективную картину аксиологических ориентаций студентов.

Наибольшее значение современная молодежь придает конкретным ценностям. Разница в их приоритетности практически нивелируется, если отталкиваться от усредненных показателей. 55,7% опрошенных ориен-

тированы на счастливую семейную жизнь. Важность профессиональной самореализации незначительно превосходит вес абстрактных ценностей.

Таблица 2

Ценности, которыми руководствуются участники исследования

Table 2

The values, which the respondents are guided by

№	Ценности	Число ответов	% от числа ответов	% от числа опрошен- ных
1.	Материально обеспеченная жизнь	362	12,9	59,8
2.	Саморазвитие	348	12,4	57,5
3.	Физическое и психическое здо- ровье	265	9,5	43,8
4.	Счастливая семейная жизнь	264	9,4	43,6
5.	Наличие хороших и верных дру- зей	261	9,3	43,1
6.	Интересная работа	255	9,1	42,2
7.	Любовь	227	8,1	37,5
8.	Уверенность в себе	202	7,2	33,4
9.	Жизненная мудрость	165	5,9	27,3
10.	Удовольствия	125	4,5	20,7
11.	Творчество	109	3,9	18,0
12.	Полное использование своих воз- можностей, сил и способностей в жизни	101	3,6	16,7
13.	Общественное признание, уваже- ние окружающих, коллектива, коллег	82	2,9	13,6
14.	Счастье других	36	1,3	6,0
Итого		2802	100,0	463,2*

* Здесь и далее сумма превышает 100%, поскольку один опрошенный мог дать несколько ответов одновременно (в данном случае – не более пяти).

Особого внимания заслуживает формируемая посредством инстру-
ментальных ценностей совокупность мотивов, которыми руководствуется
молодежь в своих поступках. Эти ценности выявлялись с помощью анали-
за представлений студентов об успешном человеке, о внешних и содержа-
тельных сторонах его поведения, о способах достижения целей (табл. 3).

По мнению 56,7% респондентов, успешный человек, прежде всего,
должен быть образованным. Каждый второй считает, что ответствен-
ность, чувство долга и умение держать свое слово являются качествами
такого человека. Немногим меньшее число опрошенных придает значение

аккуратности, порядку в вещах, четкости в ведении дел, умениям принимать обдуманные решения и не отступать перед трудностями, твердости воли.

Таблица 3

Ценности-средства в ракурсе представлений студентов о качествах успешного человека

Table 3

Values-means in the perspective of students' perceptions of the qualities of a successful person

№	Ценности	Число ответов	% от числа ответов	% от числа опрошенных
1.	Образованность, широта знаний	343	11,9	57,0
2.	Ответственность, чувство долга и умение держать свое слово	323	11,2	53,6
3.	Аккуратность, порядок в вещах, четкость в ведении дел	272	9,5	45,2
4.	Рациональность, умение принимать обдуманные решения	268	9,3	44,5
5.	Твердость воли, способность не отступать перед трудностями	266	9,3	44,2
6.	Самостоятельность	251	8,7	41,7
7.	Хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения	240	8,4	39,9
8.	Трудолюбие	237	8,3	39,4
9.	Умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи	226	7,9	37,5
10.	Честность, правдивость, искренность	148	5,2	24,6
11.	Жизнерадостность	116	4,0	19,3
12.	Сдержанность	87	3,0	14,4
13.	Терпимость, умение прощать другим их ошибки и заблуждения	71	2,5	11,8
14.	Чуткость, заботливость	24	0,8	4,0
Итого		2872	100,0	477,1*

* Опрошенный мог дать не более пяти ответов.

Для 41,7% молодежи критерием успеха остается самостоятельность. Каждый третий отметил важность хороших манер (39,9%), трудолюбия

(39,4%), понимания чужой точки зрения (37,5%). Четверть студентов ориентирована на сопутствующие успеху честность, правдивость и искренность. Согласно мнению немногих опрошенных, если человек не обладает сдержанностью и терпимостью или умением прощать другим их ошибки и заблуждения, то он вряд ли станет успешным. В наименьшей степени в сознании молодежи достижение успеха согласуется с чуткостью и способностью заботиться о других (4,0%).

Представленный в табл. 3 перечень инструментальных ценностей можно разделить на несколько групп. Лидирующая позиция принадлежит ценностям дела (48,2%), на втором месте оказались этические ценности (30,9%), на третьем – ценности общения (20,9%).

Выявленная мировоззренческая динамика конкретизируется при сравнении показателей по группам ценностей самоутверждения (38,2%) и отношения к другим людям (19,4%). Она дополняется тем, что в студенческой среде индивидуалистические (27,3%) и конформистские ценности (19,3%) существенно более значимы, чем альтруистические установки, и являются определяющими на пути профессионального самоопределения студенческой молодежи.

Необходимо также принимать во внимание, что часть молодежи ориентируется прежде всего на получение высшего образования, и только затем – на выбор трудовой сферы. В основе такой мотивации представление о том, что высшее образование станет предпосылкой для достижения высокого социального статуса и обеспечит высокий уровень благосостояния.

Наши выводы совпадают с данными других авторов. Г. Ф. Шафранов-Куцев и С. Н. Толстогузов по результатам исследования в Тюменском регионе констатируют: «Образовательная мотивация выступает в качестве движущей силы, заставляющей молодого человека продвигаться вверх по социальной лестнице, определяющей стремление занять в обществе более выгодную социальную нишу как с точки зрения профессионального развития и реализации своих интеллектуальных устремлений, так и в плане финансовой успешности карьеры» [22, с. 122].

В. В. Ретивина также отмечает: «Учеба в вузе рассматривается молодыми людьми как способ повышения своего социального статуса, поскольку наличие диплома о высшем образовании значительно расширяет возможности будущего трудоустройства» [14, с. 59].

Сконструированная ценностная картина и соответствующее ей миропонимание являются фундаментом самоопределения современной мо-

лодежи. Наряду с этим характер профессионально-ценностных ориентаций студентов изучался с учетом

- степени осознанности профессионального выбора, о которой можно судить по приверженности избранной специальности и мотивации ее предпочтения;

- отношения к избранной специальности, которое соотносилось с личной и общественной оценкой ее престижности и востребованности на российском рынке труда, степенью удовлетворенности сделанным выбором, отсутствием / наличием желания его изменить, для работающих – взаимосвязью работы с получаемой специальностью;

- их представлений о будущей профессии, которые проявлялись через определение наиболее значимых ее составляющих и тех ограничений, на которые они готовы ради реализации профессиональных планов.

Почти каждый второй выбрал профессию еще в школе. Одна треть (36,3%) приняла случайное решение перед самым поступлением в вуз (рис. 2). Необдуманность впоследствии привела многих к сомнению в правильности сделанного выбора, внутренней неудовлетворенности и, как следствие – к желанию сменить получаемую специальность.

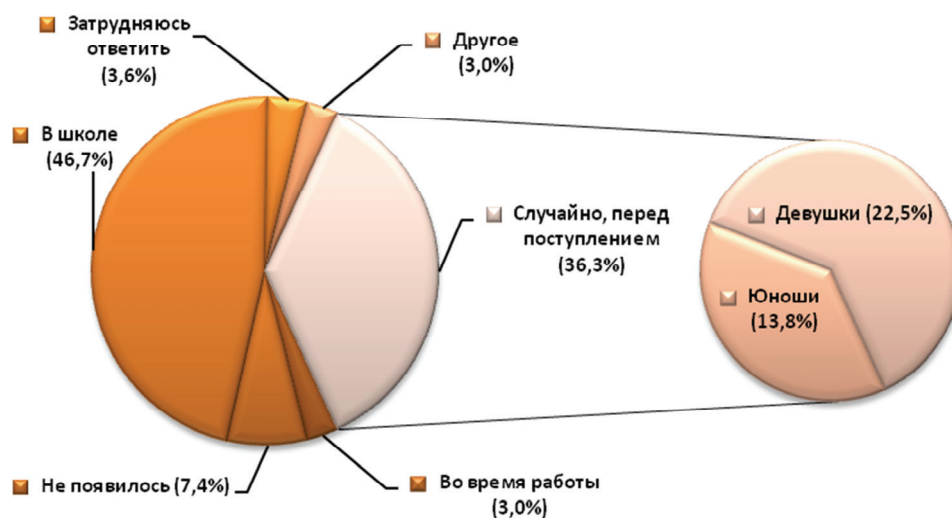


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Когда у Вас появилось желание получить определенную профессию?»

Fig. 2. Distribution of responses to the question "When did you get the desire to get a certain profession?"

Для 30,6% опрошенных студентов критерием выбора была популярность профессии, каждый пятый студент сделал его по настоянию родителей. Соотношение этих и других причин, повлиявших на профессиональное самоопределение, показано в табл. 4.

Таблица 4

Факторы влияния на выбор профессии

Table 4

Factors of influence on profession choice

№	Факторы	% от числа ответов	% от числа опрошенных
1.	Интересная работа	29,0	53,2
2.	Популярность профессии	16,7	30,6
3.	Интересовало лишь поступление в вуз, вне зависимости от специальности	11,3	20,7
4.	Настояния родителей	11,1	20,3
5.	Творческий характер профессии	8,9	16,4
6.	Возможность перемены места жительства	6,9	12,7
7.	Друзья/знакомые поступали на эту же специальность	6,8	12,4
8.	Средства массовой информации	3,4	6,3
9.	Возможность продолжить семейную династию	2,7	5,0
10.	Другое	3,2	5,8
Итого		100,0	183,4*

*Один опрошенный мог дать не более трех ответов.

О положительном отношении студентов к выбранной специальности говорит их общая удовлетворенность обучением (рис. 3). Число девушек, недовольных или скорее недовольных своей профессиональной подготовкой, в два раза превысило число таких юношей.

Две трети опрошенных (67,5%) выразили желание продолжать обучение по избранной профессии. Не имели такого намерения только 15,6% студентов, что в основном объясняется разочарованием в своем выборе и возникновением интереса к другой специальности. В 17% случаев на желание сменить профессию повлияло трудное материальное положение, а в 20% – сложности в обучении.

Каждый третий студент положительно настроен в отношении дальнейшей профессиональной самореализации. Столько же респондентов еще не решили, насколько их будущая трудовая деятельность будет соответствовать осваиваемому направлению подготовки, 43,2% опрошенных

намерены работать по специальности, 20,0% готовы трудиться в любой сфере, другие находятся в стадии размышления.

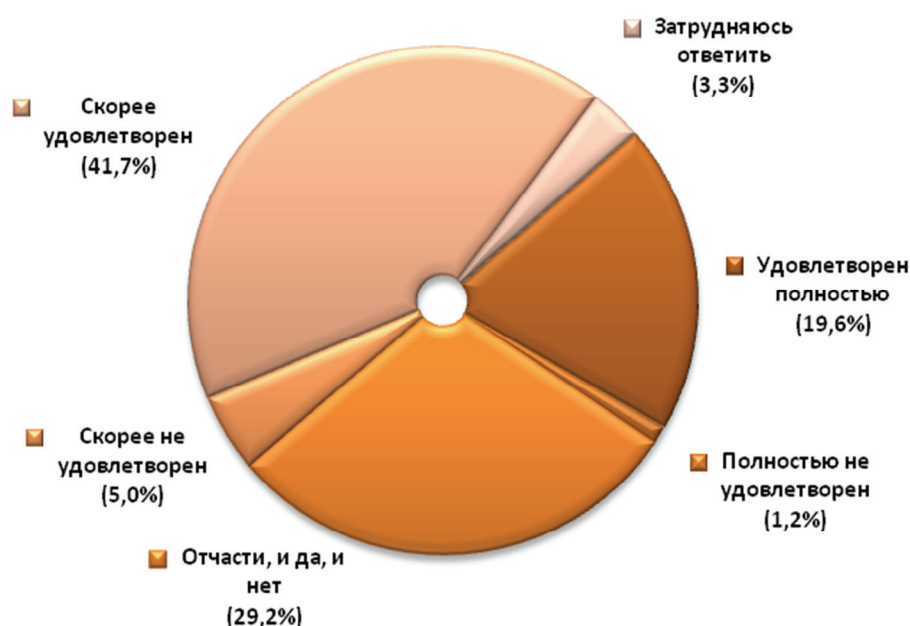


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Удовлетворены ли Вы выбранной специальностью?»
Fig. 3. Distribution of responses to the question “Are you satisfied with your chosen specialty?”

Исследование показало, что студенты понимают социальную роль профессии, профессиональных групп и профессионалов в обществе. В свое время Т. Парсонс выделил три критерия определения профессиональной роли: 1) специальная подготовка, обучение, которое сопровождается соответствующими способами контроля образования; 2) наличие компетенций и навыков использования полученных профессиональных знаний; 3) уверенность, что знания и компетенции применяются в интересах всего общества [23, р. 536–547]. Многие из студентов намерены после окончания вуза открыть собственное дело, т. е. стать предпринимателями (53,5%), а около трети – получить вторую профессию (36,4%). Приведенные в табл. 5 показатели в целом согласуются с общемировоззренческими ценностными ориентациями молодежи.

Сведения об оценке студентами престижа получаемой профессии и ее востребованности на российском рынке труда представлены на рис. 4 и в табл. 6. В основном этот показатель получил высокие оценки,

но далеко не во всех случаях они коррелируют с удовлетворенностью выбранной специальностью.

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос «Чем бы Вы еще хотели заниматься после окончания вуза помимо работы?»

Table 5

Distribution of responses to the question “What else would you like to do after graduation in addition to work?”

№	Планы молодежи после окончания вуза	% от числа ответов	% от числа опрошенных
1.	Открыть свое дело	33,1	53,5
2.	Получить второе образование	22,5	36,4
3.	Уехать учиться или работать за границу	15,3	24,7
4.	Посвятить себя дому, семье	14,0	22,7
5.	Участвовать в общественной, политической жизни	6,3	10,3
6.	Заниматься наукой	2,2	3,5
7.	Другое	2,7	4,3
8.	Затрудняюсь ответить	3,9	6,3
Итого		100,0	161,7*

*Один опрошенный мог дать не более двух ответов.

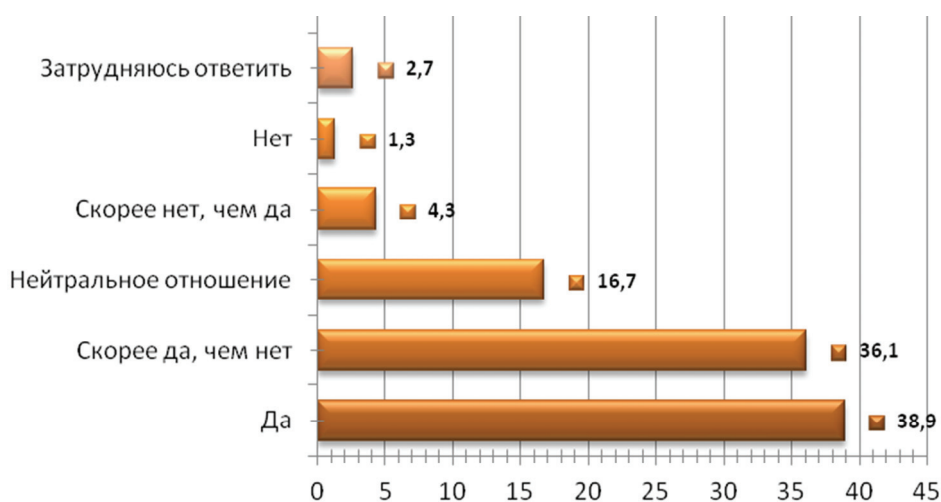


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы престижной осваиваемую специальность?», %

Fig. 4. Distribution of responses to the question “Do you consider the specialty you are studying prestigious?”, %

Среднее значение общественной оценки престижности избранной студентами профессии в нашем случае составило 7,5 балла.

Три четверти опрошенных в качестве основного критерия престижности специальности указали высокую оплату, 59,6% – степень ее востребованности на рынке труда.

Следующим значимым критерием оказался высокий социальный статус. Избранную профессию считают востребованной на российском рынке труда более чем две трети респондентов.

В тройку обладателей наиболее престижных профессий студенты включили врачей (33,4%), инженеров (22,9%) и юристов (19,6%). За ними последовали предприниматели (14,3%), государственные служащие (11,9%), IT-специалисты (10,6%) и менеджеры (9,5%).

Таблица 6

Критерии престижности профессии

Table 6

Criteria for assessing the prestige of the profession

№	Критерии престижности профессии	Число ответов	% от числа ответов	% от числа опрошенных
1.	Высокая оплата труда	459	28,9	76,4
2	Востребованность на рынке труда	358	22,6	59,6
3.	Профессия придает высокий социальный статус	216	13,6	35,9
4.	Работа сложная, требующая высокой квалификации	200	12,6	33,3
5.	Комфортность условий труда	137	8,7	22,8
6.	Широкая распространенность профессии	103	6,5	17,1
7.	Творческий характер труда	56	3,5	9,3
8.	Мода на данный вид деятельности	46	2,9	7,7
9.	Другое	2	0,1	0,3
10.	Затрудняюсь ответить	9	0,6	1,5
Итого		1586	100,0	263,9*

*Один опрошенный мог дать не более трех ответов.

Данные о наиболее значимых условиях будущей работы содержатся в табл. 7. Высокий престиж профессии, признаваемый одним из значимых критериев будущей работы, оказался важным только для 12,5% студентов. При этом возможность получения высокого дохода осталась приоритетной для 62,3% студенческой молодежи. Перспектива сделать карьеру интересует 39,5% респондентов, 31,3% указали на необходимость соответствия будущей профессии

их способностям и умениям. Каждый четвертый ориентирован на возможность посредством работы как можно полнее реализовать свой личный потенциал (25,2%), на достижение большей самостоятельности и независимости (24,2%). Каждый пятый хотел бы быть полезным людям. Столько же респондентов указали на значимость творческого характера будущей профессии. О необходимости хорошего дружеского коллектива на работе и возможности достижения признания благодаря профессиональной деятельности серьезно задумывается каждый шестой студент. Среди стремящихся к признанию вдвое меньше тех, кто учится на бюджете, а число гуманитариев почти в два раза превышает число представителей технических специальностей. Заинтересованы в том, чтобы работа была связана с современными технологиями, 11,2% студентов, большинство из них обучаются на бюджетной основе в УГТУ.

Таблица 7

Распределение ответов на вопрос: «Что для Вас наиболее значимо в будущей работе?»

Table 7

Distribution of responses to the question "What is most significant for you in your future work?"

№	Наиболее значимые условия будущей работы	Число ответов	% от числа ответов	% от числа опрошенных
1.	Возможность получать высокие доходы	374	22,3	62,3
2.	Возможность занять высокий пост, сделать карьеру	237	14,1	39,5
3.	Соответствие будущей профессии Вашим способностям и умениям	188	11,2	31,3
4.	Возможность полнее реализовать свой потенциал	151	9,0	25,2
5.	Самостоятельность, независимость	146	8,7	24,3
6.	Возможность принести пользу людям	127	7,6	21,2
7.	Творческий характер работы	117	7,0	19,5
8.	Хороший дружный коллектив	94	5,6	15,7
9.	Возможность достичь признания, уважения	93	5,5	15,5
10.	Высокий престиж профессии	77	4,6	12,8
11.	Связь с современными технологиями	67	4,0	11,1
12.	Другое	8	0,4	1,3
Итого		1679	100,0	279,9*

* Один опрошенный мог дать не более трех ответов.

Прагматизм, проявленный студентами при анализе элементов будущей профессии, подтверждает утверждение П. А. Сорокина о том, что профессионально-ценностные ориентации молодежи являются частью чувственно-сенситивной картины миропонимания [24, с. 61–66, 129–145]. Аналогичная ситуация обнаружилась при определении ценностного характера ограничений, на которые готовы будущие специалисты ради реализации своих профессиональных планов. Ограничения в основном касаются личной жизни (табл. 8).

Таблица 8

Ограничения, к которым готовы респонденты ради реализации своих профессиональных планов

Table 8

The limitations, which the respondents are ready to take to realise their professional plans

№	Ограничения, к которым готовы респонденты ради реализации своих профессиональных планов	Число ответов	% от числа ответов	% от числа опрошенных
1.	Переехать в другой город	373	28,2	62,1
2.	Иметь ненормированный график работы	262	19,8	43,6
3.	Работать в организации со строгой регламентацией	174	13,2	29,0
4.	Отказывать себе в отдыхе, развлечениях	112	8,5	18,6
5.	Откладывать создание семьи	88	6,7	14,6
6.	Откладывать рождение ребенка	84	6,4	14,0
7.	Выполнять работу ниже полученной квалификации	82	6,2	13,6
8.	Не готов(а) на жертвы, ограничения	50	3,8	8,3
9.	Ограничить общение с друзьями	48	3,6	8,0
10.	Рисковать здоровьем, работать на вредном производстве	41	3,1	6,8
11.	Другое	7	0,5	1,2
Итого		1321	100,0	219,8*

*Один опрошенный мог дать не более трех ответов.

Не склонны идти на какие-либо жертвы или самоограничения ради работы 8,3% молодых людей. Немногие ради достижения профессиональных планов готовы поступиться своим здоровьем и общением с друзьями. Значимыми в шкале жизненных приоритетов, особенно для девушек, яв-

ляются такие личные ценности, как создание семьи и рождение ребенка. Часть респондентов указала на готовность пожертвовать отдыхом и развлечениями, а также допустила возможность работы в организации со строгой регламентацией. Почти каждый второй студент нормально относится к ненормированному рабочему дню. Ради работы большая часть респондентов согласна сменить место жительства. Заметим, что 64,9% участников опроса не являлись уроженцами Екатеринбурга, что говорит об увеличении территориальной мобильности современной молодежи.

Исследование показало, что молодые люди хорошо понимают связь реализации личных интересов с потребностями общества и рынка труда. Это отмечают и другие авторы: «Выбор <...> профессии и занятия в сфере общественного производства целесообразно рассматривать в контексте важнейшей социологической проблемы социально-экономических взаимодействий, связанных с рынками образования и труда» [25, с. 121].

На профессиональное самоопределение влияют перспективы трудоустройства студенческой молодежи (см. рис. 2), наличие взаимосвязи работы с получаемой специальностью. Трудовая занятость студентов, согласно результатам нашего исследования, в лучшем случае косвенно связана с получаемой специальностью, в основном же такая связь отсутствует. Средний порог успеваемости работающих респондентов уступает показателям образовательной подготовки нетрудоустроенных студентов. При этом нельзя не признать, что в некоторых случаях трудоустройство играет положительную роль в становлении социальной зрелости молодежи и способствует ее профессионально-ценностному самоопределению.

Обсуждение и заключения

Согласно результатам опроса, половина респондентов выбрала профессию осознанно, но выбор каждого третьего носил произвольно-стихийный характер (36,3%). Отношение студентов к получаемой профессии в целом положительное: 61,7% из них удовлетворены своим выбором, а 29,1% удовлетворены лишь отчасти, что коррелирует с показателями их общей удовлетворенности обучением в вузе. Каждый шестой выразил желание сменить специальность (15,6%), что в основном объясняется утратой интереса к профессии.

Половина респондентов намерена работать по своей специальности, каждый пятый готов к любой трудовой занятости, для трети молодежи вопрос о связи работы с получаемым образованием остается неразрешенным. Будущую профессиональную деятельность 62,3% студентов рассматривают как источник высокого дохода. Большое значение придается со-

циальному статусу профессии и сопутствующим возможностям занять высокий пост и сделать карьеру, а также необходимости ее соответствия индивидуальным способностям и умениям (39,5% опрошенных). Каждый четвертый надеется на то, что трудовая активность поможет ему реализовать свой потенциал.

Мы затронули далеко не все ключевые проблемы выбора профессий и профессионального самоопределения молодежи в современном обществе. В мире происходит настоящая революция в области трудовой занятости населения. Всё большую актуальность приобретает исследование профессий, возникающих вследствие развития высоких технологий. Последние вызывают формирование новых профессиональных культур и профессиональной этики, отвечающих новым ценностям общества массового потребления, в котором прогрессирует распространение автоматизации и роботизации. Часто встречающиеся рассуждения об «умирании профессий» не в полной мере отражают реалии современного мира, в котором наряду с рождением новых форм занятости происходят также реабилитация традиционных и формирование гибридных профессий. Эти процессы оказываются на перекрестке взаимодействия организационной структуры и профессиональных культур. Нам представляется, что актуальность исследования этих проблем будет постоянно возрастать.

Таким образом, ценности личной жизни формируют мотивационную сферу молодежи и определяют выбор профессии. Успешное профессиональное самоопределение, сбалансированное гармоничное сочетание личных и профессиональных интересов выступают важнейшими условиями социализации человека в трансформируемом российском обществе. В этой связи поиск пути профессионального самоопределения личности выступает важным условием построения успешной жизненной траектории.

Список использованных источников

1. Косинцева Т. Д., Колтунова А. А. Жизненный мир российской студенческой молодежи // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2017. № 2 (53). С. 76–82.
2. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. 2007. № 4. С. 37–43.
3. Довейко А. Б. Образовательные ориентации вузовской молодежи в условиях рынка // Высшее образование в России. 2006. № 5. С. 37–44.
4. Стегний В. Н., Курбатова Л. Н. Социальный портрет современного студенчества // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 57–63.
5. Мансуров В. А., Юрченко О. В. Социология профессий. История, методология и практика исследований // Социологические исследования. 2009. № 8. С. 36–46.

6. Spenser H. The Principles of Sociology. Abridged by Stanislav Andreski. London: Macmillan, 1969. 821 p.
7. Вебер М. Наука как призвание и профессия. Избранные произведения. Москва: Прогресс, 1990. С. 707–735.
8. Parsons T. Professions. International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1968. P. 530–544.
9. Gelmez O. S. O., Hatiboglu B., Öngen C. Pathways from personal towards professional values: Structured small-group work with social work students // Education as Change. 2019. Vol. 23. DOI: 10.25159/1947-9417/4418
10. Nylen A., Daniels M., Pears A., Cajander A., McDermott R., Isomottonen V. Why are We Here? The Educational Value Model (EVM) as a Framework to Investigate the Role of Students' Professional Identity Development (Conference Paper) // Proceedings of the 48th Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) Frontiers in education conference 2018 (FIE 2018): fostering innovation through diversity. San Jose, USA; 2018. Piscataway: IEEE [online]. DOI: <https://doi.org/10.1109/fie.2018.8659055>
11. Стендинг Г. Прекариат: новый опасный класс. Москва: Ad Marginem, 2014. 328 с.
12. Пальянова М. П., Пахомова Е. А. и др. Профессиональное самоопределение обучающихся в условиях рынка труда в системе образования Германии // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 192–197.
13. Saveleva N. N., Shalaeva M. V. Experience of school and higher school integration: Formation of engineering thinking by pupils // International Journal of Civil Engineering and Technology. 2018. Vol. 9. P. 1832–1839.
14. Зеер Э. Ф., Павлова А. М. и др. Основы профориентологии. Москва: Машиностроение, 2016. 160 с.
15. Ретивина В. В. Трудовые ценности и установки современной студенческой молодежи // Высшее образование в России. 2019. Т. 29, № 1. С. 57–63. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-57-63>
16. Блинов В. И. и др. Методика профессионального обучения. Москва: Юрайт, 2019. 219 с.
17. Пряхников Н. С. Профессиональное самоопределение. Теория и практика. Москва: Academia, 2008. 320 с.
18. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение: современный аспект // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 6. С. 2–7.
19. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. Москва: Перо, 2019. 24 с.
20. Rokeach M. The nature of human values. New York, 1973. 438 p.
21. Гарванова М. З., Гарванов И. Г. Исследование ценностей в современной психологии // Современная психология: материалы III Международной научной конференции. Казань, октябрь 2014 г. Казань: Бук, 2014. С. 6–8.
22. Шафранов-Куцев Г. Ф., Толстогузов С. Н. Профориентационные практики вуза. Монография. Москва: Логос, 2014. 196 с.
23. Parsons T. Professions: International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: The Macmillan Company & The Free Press., 1968. P. 536–547.
24. Сорокин П. А. Социокультурная динамика. Москва: Директ-Медиа, 2007. 344 с.

25. Миронов М. П., Павлов Б. С., Попов В. Г. Выбор и освоение профессии риска как социологическая проблема. Екатеринбург: ИЭ УрО РАН, УрАГС, 2006. 233 с.

References

1. Kosintseva T. D., Koltunova A. A. The life-world of the Russian student's youth. *Izvestiya vysshih uchebnykh zavedenij. Sociologiya. Ekonomika. Politika = News of Higher Educational Institutions. Sociology. Economy. Policy.* 2017; 2 (53): 76–82. (In Russ.)
2. Semenov V. E. Value orientations of modern youth. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research.* 2007; 4: 37–43. (In Russ.)
3. Doveiko A. B. Educational orientations of university youth in the market conditions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia.* 2006; 5: 37–44. (In Russ.)
4. Stegny V. N., Kurbatova L. N. Social portrait of modern students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia.* 2010; 2: 57–63. (In Russ.)
5. Mansurov V. A., Yurchenko O. V. Sociology of professions. History, methodology and practice of research. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research.* 2009; 8: 36–46. (In Russ.)
6. Spencer H. The principles of sociology. Abridged by Stanislaw Andreski. London: Macmillan; 1969. 821 p.
7. Weber M. Nauka kak prizvanie i professija. Izbrannye proizvedeniya = Science as a vocation and profession. Selected works. Translated by P. P. Gaydenko, A. F. Filippov. Moscow: Progress; 1990. p. 707–735. (In Russ.)
8. Parsons T. Professions. International encyclopedia of the social sciences. New York: The Macmillan Company & The Free Press; 1968. p. 530–544.
9. Gelmez O. S. O., Hatiboglu B., Öngen C. Pathways from personal towards professional values: Structured small-group work with social work students. *Education as Change.* 2019; 23: DOI: 10.25159/1947-9417/4418
10. Nylen A., Daniels M., Pears A., Cajander A., McDermott R., Isomottonen V. Why are we here? The Educational Value Model (EVM) as a Framework to Investigate the Role of Students' Professional Identity Development (Conference Paper). In: *Proceedings of the 48th Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) Frontiers in Education Conference 2018 (FIE 2018): Fostering Innovation through Diversity; 2018*; San Jose, USA. Piscataway: IEEE; 2018. DOI: <https://doi.org/10.1109/fie.2018.8659055>
11. Standings G. Prekariat: novyj opasnyj klass = The Precariat: The new dangerous class. Moscow: Publishing House Ad Marginem; 2014. 328 p. (In Russ.)
12. Palyanova M. P., Pakhomova E. A., et al. Professional self-determination of students on the labour market in the German education system. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal = Siberian Teachers' Journal.* 2014; 1: 192–197. (In Russ.)
13. Saveleva N. N., Shalaeva M. V. Experience of school and higher school integration: Formation of engineering thinking by pupils. *International Journal of Civil Engineering and Technology.* 2018; 9: 1832–1839.
14. Seer E. F., Pavlova A. M., et al. Osnovy proforientologii = The basics of professional science. Moscow: Publishing House Mashinostroenie; 2016. 160 p. (In Russ.)

15. Retivina V. V. Labor values and installations of modern student youth. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2019; 29 (1): 57–63. DOI: 10.31992/0869–3617–2019–28–1–57–63
16. Blinov V. I., et al. Metodika professional'nogo obuchenija = The method of vocational training. Moscow: Publishing House Jurajt; 2019. 219 p. (In Russ.)
17. Pryazhnikov N. S. Professional'noe samoopredelenie. Teorija i praktika = Professional self-determination. Theory and practice. Moscow: Publishing House Academia; 2008. 320 p. (In Russ.)
18. Chistyakova S. N. Professional self-determination: The modern aspect. *Professional'noe obrazovanie. Stolica = Professional Education. Capital*. 2015; 6: 2–7. (In Russ.)
19. Blinov V. I., Yesenine E. Y., Sergeyev I. S. Osnovnye idei didakticheskoy koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovanija i obuchenija = Basic ideas of didactic concept of digital vocational education and training. Moscow: Publishing House Pero; 2019. 24 p. (In Russ.)
20. Rokeach M. The nature of human values. New York; 1973. 438 p.
21. Garvanova M. S., Garvanov I. G. Study of values in modern psychology. In: *Sovremennaja psihologija: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii = Modern Psychology. Proceedings of the III International Scientific Conference*; 2014 Oct; Kazan. Kazan: Publishing House Buk; 2014. p. 6–8. (In Russ.)
22. Shafranov-Kutsev G. F., Tolstoguzov S. N. Proforientacionnye praktiki vuza = Professional orientation practices of the university. Moscow: Publishing House Logos; 2014. 196 p.
23. Parsons T. Professions: International encyclopedia of the social sciences. New York: The Macmillan Company & The Free Press; 1968. p. 536–547.
24. Sorokin P. A. Sociokul'turnaja dinamika = Sociocultural dynamics. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2007. 344 p.
25. Mironov M. P., Pavlov B. S., Popov V. G. Vybor i osvoenie professii riska kak sociologicheskaja problema = Choosing and mastering the profession of risk as a co-social problem. Ekaterinburg: Institute of Economics of Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; Ural Institute of Management of the Russian Academy of National Economy and Public Administration; 2006. 233 p.

Информация об авторах:

Кох Иван Адамович – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры теории и социологии управления Уральского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; Researcher ID 532417; Екатеринбург, Россия. E-mail: kia4@mail.ru

Орлов Владимир Анатольевич – соискатель Уральского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; ORCID 0000-0002-0667-9443, Researcher ID 532417; Екатеринбург, Россия: orlov-nt@mail.ru

Вклад соавторов. Оба соавтора внесли примерно равный вклад. В. А. Орлов в основном занимался эмпирической частью, И. А. Кох – преимущественно теоретической частью, а также обобщением результатов исследования.

Статья поступила в редакцию 12.07.2019; принята в печать 11.12.2019. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Ivan A. Kokh – Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Theory and Sociology of Management, Ural Institute of Management of the Russian Academy of National Economy and Public Administration; Researcher ID 532417; Ekaterinburg, Russia. E-mail: kia4@mail.ru

Vladimir A. Orlov – PhD Student, Ural Institute of Management of the Russian Academy of National Economy and Public Administration; ORCID 0000-0002-0667-9443; Researcher ID 532417; Ekaterinburg, Russia. E-mail: orlov-nt@mail.ru

Contribution of the authors. Both authors made an approximately equal contribution. V. A. Orlov prepared the empirical part of the research; I. A. Koch prepared the theoretical part, as well as generalised the research results.

Received 12.07.2019; accepted for publication 11.12.2019.
The authors have read and approved the final manuscript.

.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 377.6+371.263

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-169-194

АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ФАКТОРОВ ВЛИЯНИЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА: НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

Л. В. Губина¹, Т. В. Алексеева², О. А. Страхов³

*Московский финансово-промышленный университет «Синергия»,
Москва, Россия.*

E-mail: ¹gubina2007@mail.ru, ²aletamara@yandex.ru, ³ostrakhov@synergy.ru

Аннотация. Введение. За последние годы структура и содержание подготовки специалистов среднего профессионального образования (СПО) значительно улучшились. О повысившейся популярности системы СПО говорит тот факт, что более половины российских подростков после окончания основной ступени средней школы становятся абитуриентами техникумов и колледжей. Чтобы более эффективно управлять их обучением, среди прочих мер необходима диагностика мотивации зачисленных студентов на этапе поступления в учебное заведение и выявление степени осознанности их выбора будущей профессии, так как от этих факторов прямо зависит успешность освоения образовательных программ.

Цель изложенной в публикации работы – вскрыть тенденции влияния на уровень знаний по информатике у студентов колледжей их результатов на основном государственном экзамене (ОГЭ) по завершении 9-го (выпускного) класса общеобразовательной школы и субъективных причин предпочтения системы СПО для продолжения обучения и обретения профессии.

Методы и методики. Проведены аналитический обзор и обобщение содержания научных источников, посвященных проблемам профессионального выбора и стимулам обучения. Диагностика мотивации студентов колледжей Москвы, Московской области и регионов России осуществлялась методами тестирования, опросов и анонимного анкетирования. Полученные данные обрабатывались с помощью корреляционного, дисперсионного и регрессионного анализа; степень статистической достоверности результатов оценивалась посредством вычисления t-критерия Стьюдента и F-критерия Фишера.

Результаты и научная новизна. Произведены расчеты числовых показателей взаимосвязи успеваемости студентов по информатике и сдачи ОГЭ, оснований выбора СПО и специальности. Построены графики и аппроксими-

рующие кривые, доказывающие обусловленность степени успешности усвоения указанной дисциплины в колледже фактором аттестации по соответствующему предмету на ОГЭ в школе. В регионах России данный фактор гарантирует более высокий уровень знаний по информатике примерно на 20%, в Московской области – на 10%. Собраны статистические данные о профессиональных ориентациях респондентов. Представлена регрессионная модель, демонстрирующая воздействие мотивационных установок учащихся на их подготовку по рассматриваемой дисциплине. Выяснено, что наибольшее положительное влияние в этом плане имеют мотивы «последующее поступление в профильный вуз», «получение профессии», «деловое отношение к профессии» и «престиж профессии». Дисперсионный анализ подтвердил детерминированность результатов обучения мотивами выбора СПО и профессии. Сделан вывод о том, что к причинам низкой или средней успеваемости студентов относятся не только их слабая мотивация к обучению, но и состояние всей системы образования, включая институты ОГЭ и ЕГЭ, а также отсутствие четких критериев отбора абитуриентов в СПО. Желание учиться, чтобы получить конкретную специальность, ее осознанный выбор, престижность, напротив, позитивно отражаются на итогах освоения информатики.

Практическая значимость. Материалы исследования могут быть полезны преподавателям системы СПО и специалистам, занимающимся профориентационной работой.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование; мотивы выбора среднего профессионального образования; мотивы выбора профессии; дисперсионный анализ; регрессионный анализ.

Для цитирования: Губина Л. В., Алексеева Т. В., Страхов О. А. Анализ некоторых факторов влияния на успеваемость студентов колледжа: на примере обучения информатике // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 2. С. 171–196. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-169-164

ANALYSIS OF SOME FACTORS INFLUENCING THE PERFORMANCE OF COLLEGE STUDENTS: AN EXAMPLE OF COMPUTER SCIENCE EDUCATION

L. V. Gubina¹, T. V. Alekseeva², O. A. Strakhov³

Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, Moscow, Russia.

E-mail: ¹gubina2007@mail.ru, ²aletamara@yandex.ru, ³ostrakhov@synergy.ru

Abstract. *Introduction.* In recent years, the structure and content of training of specialists of further education have significantly improved. The increased popularity

of the secondary vocational education system is evidenced by the fact that more than half of the Russian teenagers after graduating from the main stage of secondary school become applicants of technical schools and colleges. In order to manage students' education more effectively, among other measures, it is necessary to diagnose the motivation of enrolled students at the stage of admission to the educational institution and to identify the degree of awareness of their future career choice, as these factors directly depend on the success of educational programmes.

The *aim* of the article was to reveal the trends of influence of students' results at the Basic State Exam (OGE – the exam, which is taken when finishing education in the 9th (final) form of comprehensive school) on the level of knowledge of Computer Science in colleges and to find out the subjective reasons of students' preferences for the secondary vocational education system to continue studies and to enter a profession.

Methodology and research methods. In the course of the study, a review and generalisation of the content of scientific sources related to the problems of professional choice and training motivation were used. Diagnostics of motivation of college students in Moscow, Moscow region and the regions of Russia was conducted through the methods of testing, surveys and anonymous questioning. Processing of the obtained data was carried out by the methods of correlation, variance and regression analysis; the degree of statistical reliability of the results was evaluated by calculating the Student's t-test and the Fisher's F-test.

Results and scientific novelty. The authors have calculated the numerical indicators of relationship between students' academic performance in computer science and the Basic State Exam taking, the reasons for choosing the secondary vocational education and the specialty. Constructed graphs and approximating curves prove the fact that the success degree when learning the certain discipline in college results from the assessment within the discipline taken at the Basic State Exam in school. In the regions of Russia, this factor guarantees a higher level of knowledge on Computer Science – by about 20%, and in the Moscow region – by 10%. The statistics on respondents' professional orientation were collected. A regression model, demonstrating the impact of students' motivational attitudes on their training in the subject discipline, is presented. It was found out that the motives “subsequent admission to a specialised university”, “obtaining a profession”, “business attitude to a profession” and “prestige of a profession” have the most positive influence in this context. The variance analysis confirmed the determinism of the learning outcomes by the reasons for the choice of secondary vocational education and profession. It is concluded that the reasons for the low or medium students' performance include not only their weak motivation for education, but also the state of the entire education system, including the institutions of the Basic State Exam (OGE) and the Unified State Exam (EGE – high school final and university entrance exam taken upon completion of the 11th form), as

well as the lack of clear criteria for the admission of applicants to the institutions of secondary vocational education. To get a specific specialty, the desire to study, its informed choice and prestige of profession positively affect students' learning outcomes in Computer Science education.

Practical significance. The research materials can be useful for teachers of secondary vocational education and for specialists involved in career guidance.

Keywords: further education, the motives for choosing further education, motives for choosing a profession, analysis of variance, regression analysis.

For citation: Gubina L. V., Alekseeva T. V., Strakhov O. A. Analysis of some factors influencing the performance of college students: An example of Computer Science education. *The Education and Science Journal*. 2020; 2 (22): 171–196. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-171-196

Введение

В последние годы возрастает престиж среднего профессионального образования (СПО), что приводит к увеличению числа желающих освоить этот уровень обучения. В 2017 г. абитуриентами техникумов и колледжей стали более половины российских школьников (59%) – на 10% больше, чем в предыдущем году. Эта тенденция сохранилась и в 2018 г. – в учреждения СПО поступали 54% выпускников девятых классов [1].

Система обучения в колледже в целом аналогична вузовской, но ее отличительной особенностью является реализация углубленного курса практических занятий. Владение востребованными и перспективными профессиональными специальностями позволяет выпускникам без труда найти подходящую работу или продолжить обучение в университете. Учреждение СПО, таким образом, дает базовую профессиональную подготовку, которая становится неплохим стартом для начала карьеры.

Поступление в колледж после 9-го класса обосновано в том случае, если вчерашний школьник имеет четкое представление о том, какую работу планирует выполнять, и, соответственно, уверен в своем выборе. Привлекательность обучения в учреждении СПО после 11-го класса обусловлена возможностью создать основу для получения высшего образования по профильной специальности, а также накопить практический опыт, наработать трудовой стаж и обрести финансовую независимость, совмещая учебу и работу.

Зачисление в колледж обычно осуществляется без учета школьных образовательных результатов. Кроме того, его выпускники, выбравшие направление, аналогичное уже освоенному, имеют право поступить в вуз

без результатов единого государственного экзамена (ЕГЭ). В итоге преподавательский коллектив вынужден работать со студенческим контингентом, уровень знаний которого зачастую весьма невысок, и наряду с традиционными формами обучения использовать методические средства и приемы, повышающие когнитивные способности студентов. Однако сколь бы высококвалифицированными ни были преподаватели, успешность обучения возможна только если их усилия интегрированы с положительной учебно-профессиональной мотивацией студентов.

«К концу школьного обучения учащиеся в своем большинстве имеют вполне объективные мотивы для продолжения учебы. Они рассчитывают получить знания, профессиональную подготовку, высшее образование и диплом. Но при этом очевидно, что многие руководствуются формальными мотивами, не имеющими непосредственной установки на учебу. Хотя основной причиной поступления в вуз или техникум является интерес к выбранной профессии, не менее важным является фактор зарплаты и престижа», – констатирует Л. Г. Жданова [2, с. 74]. Добавим, что стимулами для выбора СПО служат также советы родителей, желание поступить в вуз, минуя ЕГЭ, творческий и деловой интерес к профессии. Влияние названных факторов на успеваемость по одной из общеобразовательных дисциплин – информатике и оценка этого влияния стали предметом нашего внимания.

Мы изучали также воздействие на успешность обучения сдачи общегосударственного экзамена (ОГЭ), результаты которого выступают критерием полученных в общей школе знаний и компетенций по информатике. Преподаватели отмечают, что студенты колледжа, которые сдавали ОГЭ по этому предмету в школе, лучше остальных усваивают соответствующий теоретический и практический материал. ОГЭ как основная форма проведения государственной итоговой аттестации имеет многолетний опыт апробации и проводится на постоянной основе с 2014 г. на всей территории Российской Федерации.

Комплексный анализ результатов государственных итоговых аттестаций за 2016 и 2017 гг., проведенный Российской академией образования, показал уменьшение индекса низких баллов ОГЭ и ЕГЭ по информатике, а также относительную стабильность средних и высоких показателей¹.

¹ Оценка качества общего образования: развитие и использование результатов // Российская академия образования. 2015 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2018/04/n.a.-naumova.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).

Цель предпринятого нами исследования заключалась в выяснении того, как отражаются на уровне знаний по информатике следующие факторы: сдача ОГЭ, мотивы выбора СПО и профессии.

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

- определить уровень знаний студентов по информатике посредством тестирования;
- выявить причины их поступления в колледж и мотивы профессионального самоопределения;
- установить степень влияния сдачи ОГЭ в разрезе регионов получения общего образования на уровень знаний студентов по информатике и мотивов выбора СПО и профессии;
- построить регрессионные уравнения для оценки влияния мотивации выбора СПО и будущей профессии на уровень знаний по информатике и оценить степень их достоверности;
- разработать рекомендации по совершенствованию преподавания предмета «Информатика».

Обзор литературы

Результаты обучения зависят от различных обстоятельств, в том числе от мотивации к учебной деятельности. «Патриарх российской психологии» Е. П. Ильин определил мотивацию «как динамический процесс формирования мотива» [3, с. 67]. «Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т. п.» [Там же, с. 253].

Сила мотивации к обучению доказана многими отечественными учеными: А. Н. Леонтьевым, А. И. Божович, П. М. Якобсоном, А. К. Марковой, Е. П. Ильиным, Т. О. Гордеевой и др.

При анализе учебной мотивации необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы учащегося. Н. А. Бакшаева и А. А. Вербицкий считают, что все «компоненты мотивационной сферы выступают субъективными формами проявления и существования как друг друга, так и собственно мотива, достаточно тесно взаимообусловленными в своих проявлениях и развитии в деятельности» [4, с. 26]. Согласно Е. П. Ильину, «ведущими учебными мотивами у студентов являются “профессиональные” и “личного престижа”, менее значимы “прагматические” (получить диплом о высшем образовании) и “познавательные”» [3, с. 265].

«Сильные и слабые студенты все-таки отличаются друг от друга, но не по уровню интеллекта, а по мотивации учебной деятельности. Для сильных студентов характерна внутренняя мотивация: они имеют потребность в освоении профессии на высоком уровне, ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических умений. Учебные же мотивы слабых студентов в основном внешние, ситуативного характера: избежать осуждения и наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т. п.» [Там же, с. 268].

Вопросам учебно-профессиональной мотивации учащихся посвящено много исследований. С. Е. Чиркина выявила различия побуждений к учебе, свойственные обучающимся в педагогическом вузе юношам и девушкам, а также студентам очного и заочного отделений [5].

Мотивационные установки будущих психологов обозначены Н. М. Клепиковой [6].

Н. В. Белякова, А. В. Романова, В. Ю. Карпов, Д. А. Иванов установили, что в социальном вузе внутренняя мотивация (познавательные интересы, стремление к саморазвитию и достижениям) значительно доминирует над внешней [7].

Т. О. Гордеева сравнила мотивационные профили академической успеваемости студентов классического университета – МГУ и типичного педагогического вуза – Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета. В первом обнаружено явное доминирование внутренних мотивов с относительно резким снижением по внешним типам мотивации, а во втором – примерно равный уровень как внутренних, так и внешних мотивов с пиком на мотивации самоуважения [8].

В рамках исследования по изучению психологической готовности к обучению будущих педагогов Т. В. Жуковой обнаружено, что стремящиеся к получению знаний и овладению профессией имеют высокие показатели указанной готовности, а 40% поступивших в вуз лишь с целью получения диплома – низкие [9, с. 320].

З. В. Прошковой представлены материалы социологического анализа, в рамках которого исследованы все мотивы выбора обучения в системе СПО, обозначенные современными исследователями [10].

М. В. Ляшенко рассмотрела составные компоненты учебной мотивации студентов СПО и исследовала значимость мотивирующих факторов, таких как «создание специальных учебных рекомендаций» и «благоприятная образовательная среда, которая имеет позитивное и негативное воздействие на внутреннюю мотивацию обучающихся» [11, с. 62–63].

Многие авторы фиксируют низкий уровень учебной мотивации в колледжах. О. В. Мерзлякова отмечает, что «поступающие сегодня в СПО студенты оказываются неготовыми к учебной деятельности, что вызвано рядом факторов, среди которых центральное место занимает сниженная учебная мотивация и низкий уровень мыслительных способностей» [12, с. 112–113]. У 76% абитуриентов «преобладают внешние, социальные, а точнее позиционные мотивы, и мотивы, направленные на избегание неудач». Автор статьи предлагает решать проблемы путем использования инновационной технологии развития критического мышления, повышающей интерес учащихся к учебной деятельности [12].

Е. А. Тиханова также констатирует недостаточный уровень учебной мотивации студентов 1-го курса учреждений СПО при изучении дисциплин общеобразовательного цикла: «Причины здесь бывают разные. Одна из них – отсутствие у студентов желания учиться по избранной ими специальности. Чаще всего представления о выбранной профессии бывают крайне расплывчатые. Результаты анкетирования абитуриентов показывают, что основная причина поступления в колледж – это страх перед ЕГЭ, низкая успеваемость в 8–9 классе, желание ходить в то учебное заведение, где учатся друзья» [13, с. 321]. Для улучшения ситуации автор предлагает использовать методы кейс-технологии и веб-квеста.

Д. А. Демаков и соавторы обосновывают обязательность диагностики учебной мотивации студентов и необходимость «пробуждать, активировать у них те или иные группы мотивов» [14, с. 108].

О. Н. Федорова, сравнив мотивационные сферы второкурсников учреждения СПО, учащихся 11-го класса школы и вузовских студентов-первокурсников, установила не только различия, но и сходство [15]. Это значит, «что при обучении студентов колледжа можно использовать педагогические, методические и т. п. средства, которые используются в школе и в вузе. Но обнаруженные отличия позволяют сделать вывод о том, что, применяя при обучении студентов колледжа тот или иной педагогический инструмент, мы должны учитывать специфику колледжа, а еще лучше – разработать педагогический инструмент, который будет применяться именно в колледже» [15, с. 37].

В зарубежной научной литературе также много внимания уделяется изучению мотивации учебной деятельности.

Ученые из Университета в Мэриленде К. Муенкс, А. Вигфилд и др. проанализировали материалы исследований факторов внутренней мотивации к обучению, прежде всего настойчивость в достижении долгосрочных целей. Посредством множественного регрессионного анализа они показали, что

структура этого фактора различается у студентов вуза и колледжа. Твердость характера влияет на результаты обучения лучше, чем согласованность интересов. В то же время авторы рекомендовали коллегам внимательнее подходить к методам изучения и оценки концепций саморегуляции, чтобы быть уверенными, что методы отражают теоретические основы исследуемых концепций [16].

Турецкими учеными Е. Yilmaz, М. Şahin и М. Turgut в публикациях 2000–2017 гг. проведен контент-анализ переменных, оказывающих влияние на мотивацию студентов. Среди наиболее важных факторов, отражающихся на мотивации учащихся, названы сфера деятельности преподавателя, навыки управления классом, личность педагога и его методика обучения. Меньше воздействуют на мотивацию студентов родители, коммуникация, характер и тип коммуникации [17].

Основной задачей ученых из Сербии М. Marić и М. Sakač было определение наиболее частых и значимых индивидуальных и социальных факторов, связанных с успеваемостью учащихся и их мотивацией к учебе [18]. В исследовании участвовали 740 студентов педагогического и философского факультетов государственного Новисадского университета. При помощи анкетирования определялись доминирующие индивидуальные и социальные мотивационные факторы, уровни мотивации респондентов к обучению и академической успеваемости, их социально-демографические характеристики. Результаты этой работы показали, что как индивидуальные, так и социальные побуждения связаны с академическими и учебными достижениями. Индивидуальные факторы, такие как интерес к контенту и понимание его полезности для личного развития, оказались наиболее существенными предикторами высокого уровня мотивации к обучению.

Американские ученые Е. G. Rizkallah, V. Seitz реализовали совершенно иной подход к учебной мотивации студентов колледжа. Используя двухфакторную теорию Герцберга, они провели опрос 535 респондентов в трех юго-западных университетах США. Результаты показали, что в разные периоды академического обучения возникают специфические проблемы и поэтому необходимы разные мотивационные стратегии для реагирования на них [19].

Безусловно, учебная мотивация зависит от отношения к избранной профессии: «Мотивы выбора профессии многочисленны и разнообразны. Они включают осознание важности данной профессии. Ряд побуждений связан со специфическими особенностями профессии, с содержанием и характером труда, его условиями и особенностями; с желанием руководить людьми, организовывать их труд, трудиться в составе коллектива,

с вознаграждением и др. Профессиональная мотивация динамична, изменчива. Это сказывается на отношении к обучению в учреждениях профессионального образования и последующей профессиональной деятельности» [20, с. 24].

Американскими и португальскими учеными Е. Портфели (Университет Северо-Восточного Огайо), И. М. Оливейра и М. Тавейра (Университет MinhoBraga, Португалия) были установлены связи между подготовкой к выбору профессии и успеваемостью в средней школе, полом и географическим местом проживания. В исследовании участвовали 429 детей из разных районов Португалии. Были рассчитаны средние и нормализованные линейные, квадратичные и кубические линии корреляции между факторами карьерного роста и средними показателями успеваемости. Расчет коэффициента г-Пирсона показал, что эта связь положительна и статистически значима [21].

Мотивы выбора профессии могут быть разными, однако главный фактор – это личная оценка процесса труда. Бывшему школьнику важно понимать возможность карьерного роста, привлекательность, престижность будущей профессии, трудоемкость рабочего процесса; ему важно знать, придется ли ему постоянно работать или совмещать отдых и работу будет легко. Он также обдумывает, как быстро сможет достичь материального благополучия и финансовой независимости. Осознанный мотив выбора профессии может стать фактором, стимулирующим стремление к успешной учебной деятельности.

Повышение эффективности профессионального обучения также во многом зависит от методики преподавания, от умений преподавателей повысить интерес к изучению предмета, мотивировать познавательную и творческую активность учащихся.

Обзор литературы показал, что сегодня по-прежнему актуально исследование факторов, влияющих на положительную учебную деятельность студентов СПО.

Материалы и методы

Выявление субъективных причин выбора направления СПО и анализ их влияния на уровень постижения изучаемых дисциплин на примере освоения информатики осуществлялись в феврале 2019 г. на базе колледжа Московского финансово-промышленного университета «Синергия». В исследовании приняли участие 156 студентов непрофильных направлений подготовки: дизайн, гостиничный сервис, банковское дело и предпринимательство. Возраст респондентов составлял от 17 до 20 лет, все

они имели общее образование. Использовались методы анонимного анкетирования и тестирования, позволившие собрать и обработать значительный объем данных, которые были структурированы следующим образом:

Код студента (порядковый номер)	Уровень знаний по информатике, % правильных ответов	Сдавал / не сдавал ОГЭ	Регион получения общего образования	Мотив выбора СПО	Мотив выбора профессии
---------------------------------------	---	------------------------------	--	------------------------	------------------------------

Тестирование по информатике включало весь объем ключевых понятий, изучаемых в 8–9-м классах средней школы и на 1-м курсе колледжа.

Мотивы выбора обучения в колледже выяснялись при помощи анкетных ответов на основе их выбора из перечня, предложенного З. В. Прошковой [10]. Студенту следовало отметить причину, побудившую его выбрать СПО:

- 1) не нужно сдавать ЕГЭ;
- 2) последующее поступление в профильный вуз;
- 3) материальная независимость от родителей;
- 4) получение профессии;
- 5) в колледж легко поступить;
- 6) востребованность на рынке труда;
- 7) наличие производственной практики.

По модифицированной методике «Мотивы выбора профессии» С. С. Гриншпун диагностировались следующие мотивы обучения в колледже:

- престиж профессии – желание иметь престижную профессию, руководить другими людьми, работать в престижном месте, получить диплом о высшем образовании или продолжить семейные традиции;
- материальное благополучие – интерес к материальной стороне профессии или должности, стремление быть независимым от родителей, иметь возможность заработка во время учебы;
- деловое отношение к профессии – положительная профессиональная мотивация, а именно намерение использовать успеваемость в школе по предмету, связанному с профессией; интерес к содержанию профессии; направленность на саморазвитие; стремление приносить пользу людям;
- творческое отношение – «желание попробовать различные варианты решения профессиональной задачи, возможность привлечь свои способности и знания, не связанные напрямую с профессией, возможность

выдвигать свои идеи, предлагать новые способы решения поставленных задач» [22, с. 11–12].

В массив данных студента вносился ярко выраженный мотив, набравший максимальное число баллов.

Для исследования были выделены четыре территории получения основного общего образования: Москва, Московская область, регионы России, за пределами РФ, а также три фактора влияния на уровень знаний студентов колледжа по информатике: сдача ОГЭ, мотивы выбора СПО и предпочтения профессии.

Обработка полученных данных производилась методами корреляционного, дисперсионного и регрессионного анализа. Предварительно была выполнена проверка имеющегося эмпирического распределения уровня знаний по информатике на нормальность. Расчеты показали, что среднее значение ($X_{cp} = 39,52$) примерно равно медиане ($M_e = 38,54$). Поскольку коэффициент вариации находится в пределах 30–70%, то вариация умеренная. Коэффициент асимметрии ($As = 0,218$) и показатель эксцесса ($E = -0,69$) близки к нулю. Соответственно, можно предположить, что данная выборка близка к нормальному распределению, что подтвердила и проверка с помощью правила трех сигм.

Дисперсионный анализ, который определяется «как статистический метод, предназначенный для оценки влияния различных факторов на результат эксперимента, а также для последующего планирования экспериментов» [23, с. 133], использовался для отбора фактора, включаемого в регрессионное уравнение для дальнейшего исследования.

Регрессионный анализ применялся для расчетов влияния факторов на уровень знаний по информатике посредством построения регрессионного уравнения. Теоретические значения коэффициентов регрессии $\beta_0, \beta_1, \beta_2, \dots, \beta_m$ находились по методу наименьших квадратов, по величине этих коэффициентов устанавливалось влияние переменной на результативный признак.

Для проверки статистической значимости уравнения регрессии использовался F -критерий Фишера. Пусть $k_1 = m$, $k_2 = n - m - 1$, где n – число наблюдений, m – число переменных в уравнении регрессии. Фактическое значение F -критерия Фишера вычислялось по формуле, выведенной нами ранее [24, с. 251]:

$$F = \frac{R^2}{1 - R^2} \cdot \frac{n - m - 1}{m}.$$

После этого в соответствии с уровнем значимости α и степенями свободы k_1 и k_2 находили по таблицам распределения Фишера – Снедекора значение $F_{кр}(k_1; k_2)$. Уравнение регрессии статистически значимо, если $F > F_{кр}(k_1; k_2)$ при соответствующем числе степеней свободы и с вероятностью $(1 - \alpha)$.

В качестве программной среды для обработки данных применялся табличный процессор Microsoft Excel 2016.

Результаты исследования и обсуждение

Влияние сдачи ОГЭ по информатике в школе на уровень знаний по этому предмету в колледже. Учитывалось влияние этого фактора в зависимости от территории, где обучающийся экзаменовался: в Москве, Московской области, регионе России.

Студенты, сдававшие и не сдававшие ОГЭ, образовали две выборки, и в каждой из них данные о проценте правильных ответов были ранжированы по возрастанию. Для исследования значимости связи между двумя рядами сопоставляемых данных рассчитывались коэффициенты корреляции Спирмена (при $r_s = 1$ имеет место строго прямая связь, при $r_s = -1$ – строго обратная связь, а при $r_s = 0$ связь между величинами практически отсутствует). Для определения статистической значимости коэффициента корреляции рассчитывался t -критерий Стьюдента по формуле:

$$t = r_s \cdot \frac{\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r_s^2}},$$

где n – количество наблюдений;
 $n - 2$ – число степеней свободы;
 r_s – коэффициент корреляции.

По таблице критических точек распределения Стьюдента по выбранному уровню значимости α и числу степеней свободы $k = n - 2$ определялась критическая точка $t_{кр}(\alpha; k)$. Если значение t -критерия меньше табличного при заданном числе степеней свободы, статистическая значимость наблюдаемой взаимосвязи отсутствует, если больше – наличествует.

В результате расчетов были получены следующие значения:

- Москва: $r_s = 0,9222$, $t = 7,542 > t_{кр}(0,01; 10) = 3,169$;
- Московская область: $r_s = 0,9874$, $t = 24,97 > t_{кр}(0,01; 16) = 2,921$;
- регионы России: $r_s = 0,9896$, $t = 9,71 > t_{кр}(0,01; 8) = 3,355$.

Поскольку все коэффициенты близки к 1, то корреляционная связь между этими факторами очень тесная, в особенности по регионам России. Следовательно, сдача ОГЭ по информатике в школе имеет влияние на уровень знаний по этому предмету в колледже.

Графики и аппроксимирующие их кривые, построенные по результатам исследования, представлены на рис. 1 и 2.

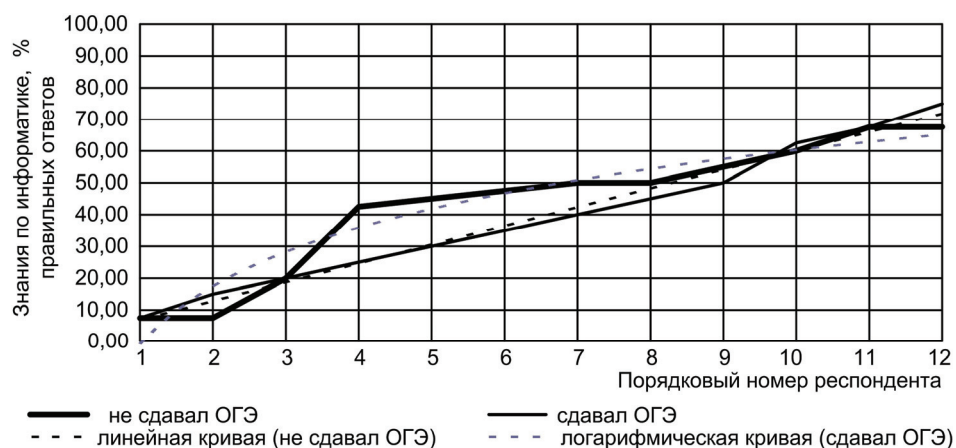


Рис. 1. Сравнение уровней знаний по информатике студентов колледжа, получивших общее образование в Москве

Fig. 1. Comparison of knowledge levels in Computer Science of college students, who received basic education in Moscow



Рис. 2. Сравнение уровней знаний по информатике студентов колледжа, получивших общее образование в Московской области

Fig. 2. Comparison of knowledge levels in Computer Science of college students, who received basic education in Moscow region

На графике видно, что сдача ОГЭ в Москве является существенным фактором повышения уровня знаний по информатике только для учащихся со средним индексом уровня знаний (от 20 до 60%), тогда как в остальных случаях она либо никак не влияет на эффективность обучения, либо влияет отрицательно. Это связано с тем, что для получения хороших результатов ОГЭ учащиеся «натаскиваются» репетиторами только на вопросы определенного типа, а в рамках тестирования проверялся общий объем знаний по всей программе. Аппроксимирующие кривые, подобранные на основе наибольшей близости к единице коэффициента достоверности аппроксимации, также показывают, что уровень знаний сдававших ОГЭ увеличивается медленней, чем у тех, кто не сдавал этот экзамен, поскольку линейная функция растет быстрее, чем логарифмическая.

Уровень знаний по информатике примерно на 10% выше у всех студентов, которые сдавали ОГЭ в Московской области. Это также следует из результатов аппроксимации – аппроксимирующие полиномиальные кривые одного порядка и, значит, растут одинаково.

Сдача ОГЭ в регионах России уверенно гарантирует более высокий уровень текущих знаний по информатике, примерно на 20%, что также подтверждается аппроксимирующими кривыми.

Среди всех исследуемых нами территорий получения основного общего образования наивысший средний процент знаний по информатике зафиксирован в Москве – 44%, остальные распределились так: Московская область – 40,56%, регионы России – 40,38%, за пределами РФ – 30%. Эти данные согласуются с результатами исследования, проведенного Российской академией образования¹.

Влияние мотива выбора СПО на уровень знаний по информатике. Результаты выявления разницы средних значений процента правильных ответов студентов, выбравших СПО по разным причинам, представлены на рис. 3.

Найденные средние значения оказались различными: наибольшее соотносится с мотивом получения профессии, наименьшее – с возможностью «легко поступить» в колледж. Разница средних значений стала основанием для исследования влияния данного фактора на уровень знаний по информатике посредством однофакторного дисперсионного анализа. В результате расчетов для $k_1 = 4$ и $k_2 = 280$ было получено значение $f_{набл} =$

¹ Оценка качества общего образования: развитие и использование результатов // Российская академия образования. 2015 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2018/04/n.a.-naumova.pdf> (дата обращения: 21.03.2019).

0,37. Задавшись уровнем значимости $\alpha = 0,05$, в таблице распределения Фишера – Снедекора нашли $f_{кр}(0,05; 4; 280) = 0$.

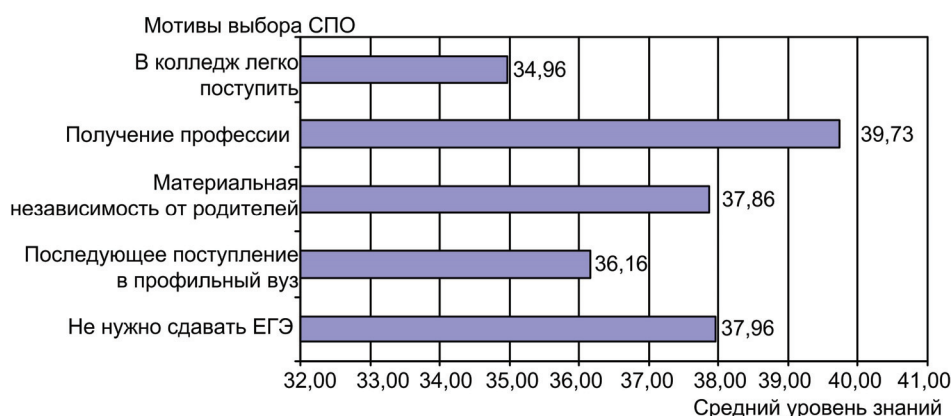


Рис. 3. Средний уровень знаний студентов по информатике в зависимости от мотивов выбора обучения в колледже

Fig. 3. The average level of students' knowledge in Computer Science, depending on the motives for choosing education in college

В связи с тем, что $f_{набл} > f_{кр}$, групповые средние по фактору различаются значимо. На основании этого был сделан вывод о влиянии мотива выбора СПО на успеваемость студентов по информатике. Далее было построено уравнение линейной множественной регрессии для расчета числовых показателей указанного влияния, где

- Y – общий уровень знаний по информатике;
- $X_1 - X_5$ – уровни знаний:
 - X_1 – мотивированных на последующее поступление в профильный вуз;
 - X_2 – стремящихся получить профессию;
 - X_3 – желающих обрести материальную независимость;
 - X_4 – выбравших СПО из-за отсутствия необходимости впоследствии сдавать ЕГЭ;
 - X_5 – считающих, что в колледж легко поступить.

При вычислении парных и частных коэффициентов корреляции и на основе их анализа по t -критерию Стьюдента были сделаны выводы о нецелесообразности включения в уравнение регрессии переменных X_3 , X_4 , X_5 и получено следующее уравнение регрессии:

$$Y = 12,055 + 0,302X_1 + 0,416X_2.$$

В стандартизированном масштабе это уравнение выглядит так:

$$Y = 0,519X_1 + 0,481X_2.$$

По максимальному коэффициенту стандартизированного уравнения регрессии $\beta_1 = 0,519$ был сделан вывод о том, что наибольшее влияние на результат Y оказывает мотив последующего поступления в профильный вуз (X_1). Положительное влияние также оказывает мотив получения профессии (X_2).

Для проверки статистической значимости найденного уравнения регрессии был использован F -критерий Фишера. При $k_1 = 2$ и $k_2 = n - m - 1 = 16 - 2 - 1 = 13$ значение F получилось равным 967,57.

При заданном уровне значимости $\alpha = 0,05$ и степеней свободы k_1 и k_2 нашли по таблицам распределения Фишера – Снедекора значение $F_{кр}(0,05; 2; 13) = 3,81$. Уравнение регрессии статистически значимо (т. е. параметры модели статистически значимы), поскольку $F > F_{кр}$.

Влияние мотива выбора профессии на уровень знаний по информатике. Результаты определения указанных мотивов студентами, осваивающими различные специальности, представлены на рис. 4.

Обнаружилось, что студенты колледжа разных специальностей мотивированы по-разному: осваивающими банковское дело и гостиничный сервис движут в основном интерес к содержанию профессии и представление о ее престижности; у обучающихся по специальности «Дизайн» наряду с интересом к профессии преобладает творческое отношение к ней и абсолютно отсутствует мотив материального благополучия; изучающие предпринимательство, напротив, лишены творческого отношения к профессии.

Средние значения процента правильных ответов студентов в зависимости от разных мотивов выбора профессии составили: деловое отношение – 41,04; престиж профессии – 35,35; творческое отношение – 42,16; материальное благополучие – 26,5. Поскольку они различались по значению, был проведен однофакторный дисперсионный анализ для проверки влияния мотива выбора профессии. В результате расчетов для $k_1 = 3$ и $k_2 = 224$ было получено значение $f_{набл} = 1,83$.

В соответствии с уровнем значимости $\alpha = 0,05$, степенями свободы k_1 и k_2 по таблице распределения Фишера – Снедекора нашли $f_{кр}(0,05; 3; 224) = 0$. В связи с тем, что $f_{набл} > f_{кр}$, групповые средние по фактору в целом различаются значимо, на основании чего можно сделать вывод о влиянии мотива выбора профессии на успеваемость учащихся по информатике.

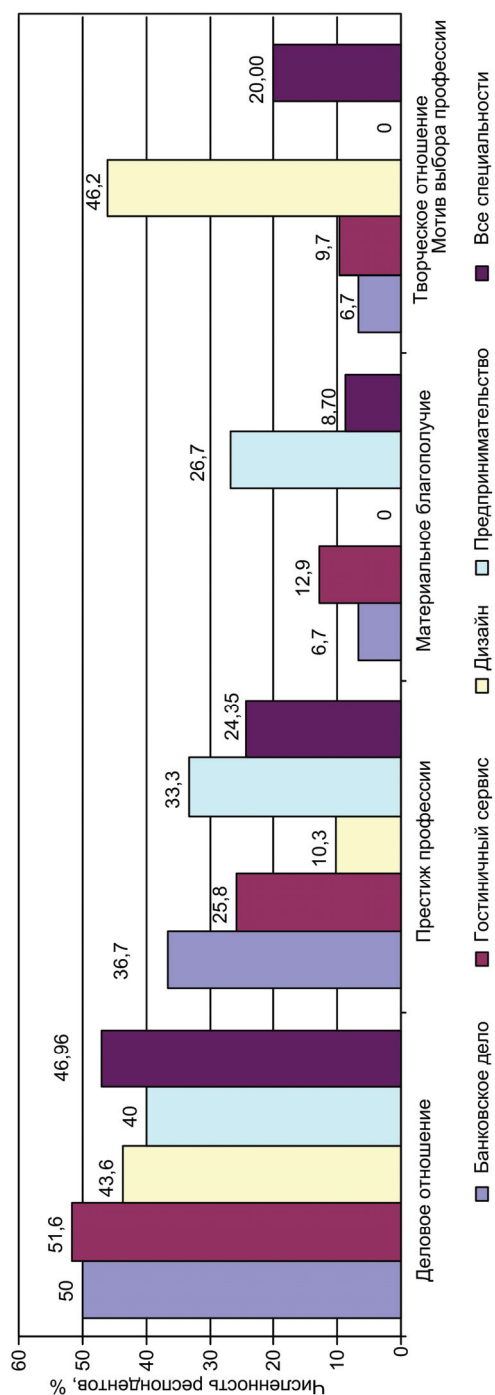


Рис. 4. Структура мотивации выбора профессии в зависимости от направления обучения
Fig. 4. Structure of motivation of students to choose a profession

При построении уравнения линейной множественной регрессии для расчета числовых показателей влияния указанного фактора были использованы следующие обозначения:

- Y – общий уровень знаний по информатике;
- $X_1 - X_3$ – уровни знаний:
 - X_1 – мотивированных на деловое отношение к профессии;
 - X_2 – привлеченных престижностью профессии;
 - X_3 – проявляющих творческое отношение к профессии.

Мотив материального благополучия был исключен из рассмотрения ввиду небольшого количества элементов выборки.

Полученное уравнение регрессии выглядит так:

$$Y = 11,177 + 0,329X_1 + 0,223X_2.$$

В стандартизированном масштабе оно приобретает следующий вид:

$$Y = 0,628X_1 + 0,371X_2.$$

Показатель X_3 не вошел в уравнение как статистически не значимый по t -критерию Стьюдента. Максимальный коэффициент $\beta_1 = 0,628$ позволил сделать вывод о том, что наибольшее положительное влияние на общий уровень знаний по информатике оказывает деловое отношение к выбору профессии (мотив X_1), несколько меньшее – престижность профессии (X_2). Согласно проведенным расчетам для $k_1 = 2$, $k_2 = 19$, фактическое значение F -критерия Фишера получилось следующим: $F = 1740,68$.

В соответствии с уровнем значимости $\alpha = 0,05$ и степенями свободы k_1 и k_2 нашли по таблицам распределения Фишера – Снедекора значение $F_{кр}(0,05; 2; 19) = 3,52$. Поскольку фактическое значение $F > F_{кр}$, то параметры модели статистически значимы и уравнение регрессии статистически надежно.

В результате выявлено положительное влияние сдачи ОГЭ, а также мотивов выбора СПО и профессии на уровень знаний в колледже. Значимое воздействие оказывают и мотивы последующего поступления в профильный вуз, получения профессии, делового отношения к профессии, престижа профессии. У студентов с такой профессиональной мотивацией формируется позитивное отношение к учебной деятельности. Они намерены приносить пользу людям, испытывают интерес к содержанию профессии, стремятся к саморазвитию. Желание иметь престижную профессию, быть востребованным в современной жизни, занять достойное положение в обществе также мотивирует на достижение успехов в учебе.

Эти результаты соотносятся с упоминавшимися выше выводами американских и португальских ученых Е. Портфели, И. М. Оливейра и М. Тавейра о связях между подготовкой к карьере и успеваемостью в средней школе [21]. Мы провели похожее исследование на других эмпирических данных и в других условиях, когда выбор профессии уже состоялся, и выявили, как он (выбор) и профессиональная мотивация школьников или ее отсутствие влияют на результаты обучения в колледже.

Заключение

В ходе исследования мы исходили из того, что преподавание информатики априори ведется на должном уровне с использованием современных технических и интерактивных средств обучения [24], однако достигаемые результаты остаются на низком или среднем уровне. Причины этого кроются в состоянии всей системы образования, включая институт ОГЭ и ЕГЭ, в отсутствии критерия отбора в системе СПО, а также в слабой мотивации к обучению самого студента. Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о том, что сдача ОГЭ по информатике, а также ряд других факторов, таких как желание учиться, чтобы получить конкретную профессию; осознанный выбор профессии; ее престижность положительно влияют на освоение указанного предмета в системе СПО.

Полученные нами сведения согласуются с ранее опубликованными данными о профессиональной мотивации школьников и студентов и ее влиянии на учебную деятельность [21, 25]. Если студент понимает, что за профессию он выбрал, и считает ее достойной и значимой для общества, это положительно сказывается на том, как складывается его обучение. Следовательно, для подготовки конкурентоспособного выпускника учреждения СПО необходимо включение в образовательный процесс комплекса педагогических мероприятий, направленных на формирование профессиональной мотивации обучающихся. В качестве таковых мы рекомендуем:

- 1) поставить на обсуждение вопрос об обязательной сдаче ОГЭ по информатике для успешного перехода к цифровому обществу;
- 2) разработать методику тестирования для отбора учащихся при поступлении в колледж (как продолжение данного исследования);
- 3) специализировать в колледже преподавание общеобразовательных дисциплин (например, включать специальные задания по информатике, связанные с представлением о будущей профессии: подготовить видео, составить презентацию о своей профессии, представить реферат о применении ИТ-технологий в будущей профессиональной деятельности и т. д.);

4) проводить внеучебные мероприятия профессионально-ориентированного характера (например, web-квесты);

5) организовать в школах профориентационную работу в виде тренингов и мастер-классов.

В дальнейшем считаем целесообразным повторить подобное исследование с охватом более широкой аудитории для выявления тенденций влияния рассмотренных факторов, а также определить воздействие мотивации на изучение других общеобразовательных дисциплин.

Список использованных источников

1. Кравцов С. С. Дилемма выбора – школьники массово идут в колледжи // Образование в Москве [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://obrmos.ru/go/go_coll/Articles/go_coll_art_59.html (дата обращения: 21.03.2019).
2. Жданова Л. Г. Некоторые особенности мотивации обучения студентов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XIX Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2012. С. 73–78.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с. (Серия «Мастера психологии»).
4. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов: учебное пособие. Litres, 2017. 459 с.
5. Чиркина С. Е. Мотивы учебной деятельности современного студента // Образование и саморазвитие. 2013. № 4 (38). С. 83–89.
6. Клепикова Н. М. Особенности мотивации учебной деятельности студентов в зависимости от формы обучения // Baikal Research Journal. 2019. Т. 10, № 2. DOI: 10.17150/2411–6262.2019.10(2).5
7. Белякова Н. В., Романова А. В., Карпов В. Ю., Иванов Д. А. Исследование мотивации учебной деятельности студентов социального вуза // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2019. № 10 (176).
8. Гордеева Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38–53. DOI: 10.17223/17267080/62/4
9. Жукова Т. В. Особенности психологической готовности к обучению в педагогическом вузе студентов с различной мотивацией // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–1. С. 317–320.
10. Прошкова З. В. В колледж после 9-го класса: мотивы личного и семейного выбора // Проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир: VIII Международной научно-практической конференции: сборник статей. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2018. С. 11.
11. Ляшенко М. В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2019. Т. 11, № 1. С. 53–73. DOI: 10.14529/ped190107
12. Мерзлякова О. В. ТРИЗ как фактор становления учебной мотивации у студентов СПО в условиях внедрения ФГОС // Образование и наука в современных условиях. 2015. № 1 (2). С. 112–114.

13. Тиханова Е. А. Проблемы формирования учебной мотивации у студентов 1 курса в образовательных учреждениях СПО // Наука и образование: новое время. 2015. № 1 (6). С. 320–324.
14. Демаков Д. А., Пермякова А. В., Половников Л. В. Влияние учебной мотивации на профессиональное становление студентов СПО // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 39 (81). С. 108–110.
15. Федорова О. Н. Сравнение мотивационных сфер студентов колледжа и учащихся других типов учебных заведений // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2, № 3. С. 31–37.
16. Muenks K., Wigfield A., Yang J. S., O'Neal C. R. How True Is Grit? Assessing Its Relations to High School and College Students' Personality Characteristics, Self-Regulation, Engagement, and Achievement // Journal of Educational Psychology. 2017. Vol. 109, № 5.
17. Yilmaz E., Şahin M., Turgut M. Variables Affecting Student Motivation Based on Academic // Publications Journal of Education and Practice. 2017. Vol. 8, № 12.
18. Marić M., Sakač M. Individual and social factors related to students' academic achievement and motivation for learning // Suvremena psihologija. 2014. № 17 (1). С. 63–79.
19. Rizkallah E. G., Seitz V. Understanding student motivation: a key to retention in higher education // Scientific Annals of Economics and Business. 2017. № 64 (1). P. 45–57.
20. Судуткина И. А. Мотивация учебной деятельности студентов СПО. Саранский государственный промышленно-экономический колледж. Саранск, 2015 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://sgpek.ru/files/lsep/motiv.pdf> (дата обращения: 20.07.2019).
21. Oliveira Í. M., Taveira M. D., Porfeli E. J. Career Preparedness and School Achievement of Portuguese Children: Longitudinal Trend Articulations // Frontiers in Psychology. 2017. Apr 24. № 8. С. 618. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00618
22. Гриншпун С. С. Оценка личностно-делового потенциала учащихся в профориентационной работе // Школа и производство. 1994. № 6. С. 11–12.
23. Халафян А. А. STATISTICA 6. Статистический анализ данных: учебник. Москва: Бином-Пресс, 2008. 512 с.
24. Алексеева Т. В., Губина Л. В. Технология подготовки инновационных специалистов для современного бизнеса // Научное обозрение: теория и практика. 2018. № 9. С. 74–79.
25. Ведута О. В. Особенности формирования профессиональной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 1 (29). С. 63–70.

References

1. Kravtsov S. S. The dilemma of choice – schoolchildren go to colleges massively. *Obrasovanie v Moskve = Education in Moscow* [Internet]. 2018 [cited 2019 Mar 21]. Available from: https://obrmos.ru/go/go_coll/Articles/go_coll_art_59.html (In Russ.)

2. Zhdanova L. G. Some features of student learning motivation. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sbornik statej po materialam XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology. Collected of Articles on the 19th International Scientific and Practical Conference*; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012. p. 73–78. (In Russ.)
3. Il'in Ye. P. Motivatsiya i motivy = Motivation and motives. St. Petersburg: Publishing House Piter; 2002. (A series of "Masters of Psychology") 512 p. (In Russ.)
4. Bakshaeva N. A., Verbitsky A. A. *Psikhologiya motivatsii studentov = Psychology of student motivation*. Litres; 2017. 459 p. (In Russ.)
5. Chirkina S. Ye. Motives of the educational activity of a modern student. *Obrazovaniye i samorazvitiye = Education and Self-Development*. 2013; 4 (38): 83–89. (In Russ.)
6. Klepikova N. M. Features of motivation of educational activities of students depending on the form of training. *Baikal Research Journal*. 2019; 10 (2). DOI: 10.17150 / 2411–6262.2019.10 (2).5 (In Russ.)
7. Belyakova N. V., Romanova A. V., Karpov V. Yu., Ivanov D. A. The study of the motivation of educational activities of students of a social university. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgaft = Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*. 2019; 10 (176). (In Russ.)
8. Gordeyeva T. O. Motivation: New approaches, diagnostics. *Sibirskij psichologicheskij zhurnal = Siberian Psychological Journal*. 2016; 62: 38–53. DOI: 10.17223 / 17267080/62/4 (In Russ.)
9. Zhukova T. V. Features of psychological readiness for training at a pedagogical university of students with different motivation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2019; 64–1: 317–320. (In Russ.)
10. Proshkova Z. V. To college after grade 9: Motives of personal and family choice. In: *Problemy i puti social'no-jekonomicheskogo razvitiya: gorod, region, strana, mir: VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: sbornik statej = Problems and Ways of Socio-Economic Development: City, Region, Country, World. Collection of articles of the VIII International Scientific and Practical Conference*; 2018; St. Petersburg. St. Petersburg: Leningrad State University named after A. S. Pushkin; 2018. p. 11. (In Russ.)
11. Lyashenko M. V. Motivation of educational activities: Basic concepts and problems. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki" = Bulletin of the South Ural State University. Series "Education. Pedagogical Sciences"*. 2019; 11 (1): 53–73. DOI: 10.14529 / ped190107 (In Russ.)
12. Merzlyakova O. V. TRIZ as a factor in the formation of educational motivation among students of secondary vocational education in the context of the introduction of FSES. *Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyakh = Education and Science in Modern Conditions*. 2015; 1 (2): 112–114. (In Russ.)
13. Tikhanova Ye. A. The problems of the formation of educational motivation in first-year students in educational institutions of secondary vocational edu-

cation. *Nauka i obrazovanie: novoe vremja* = *Science and Education: New Time*. 2015; 1 (6): 320–324. (In Russ.)

14. Demakov D. A., Permyakova A. V., Polovnikov L. V. The influence of educational motivation on the professional development of students of secondary vocational education. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya* = *Problems of Modern Science and Education*. 2016; 39 (81): 108–110. (In Russ.)

15. Fedorova O. N. Comparison of the motivational areas of college students and students of other types of educational institutions. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* = *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2014; 2 (3): 31–37. (In Russ.)

16. Muenks K., Wigfield A., Yang J. S., O'Neal C. R. How true is grit? assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2017; 109 (5).

17. Yilmaz E., Şahin M., Turgut M. Variables affecting student motivation based on academic. *Publications Journal of Education and Practice*. 2017; 8 (12).

18. Marić M., Sakač M. Individual and social factors related to students' academic achievement and motivation for learning. *Suvremena psihologija*. 2014; 17 (1): 63–79.

19. Rizkallah E. G., Seitz V. Understanding student motivation: A key to retention in higher education. *Scientific Annals of Economics and Business*. 2017; 64 (1): 45–57.

20. Sudutkina I. A. Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti studentov srednego professional'nogo obrazovaniya = Motivation of educational activities of students of secondary vocational education [Internet]. Saransk State Industrial and Economic College. Saransk; 2015. 2015 [cited 2019 Jun 24]. Available from: <http://sgpek.ru/files/lsep/motiv.pdf> (In Russ.)

21. Oliveira Í. M., Taveira M. D., Porfeli E. J. Career Preparedness and School Achievement of Portuguese Children: Longitudinal Trend Articulations. *Frontiers in Psychology*. 2017 Apr 24; 8: 618. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00618

22. Grinshpun S. S. Evaluation of the personal-business potential of students in vocational guidance work. *Shkola i proizvodstvo* = *School and Production*. 1994; 6: 11–12. (In Russ.)

23. Khalafyan A. A. STATISTICA 6. Statisticheskii analiz dannykh = STATISTICA 6. Statistical analysis of data. Moscow: Publishing House Binom-Press; 2008. 512 p. (In Russ.)

24. Alekseeva T. V., Gubina L. V. Technology of training innovative specialists for modern business. *Nauchnoe obozrenie: teoriya i praktika* = *Scientific Review: Theory and Practice* 2018; 9: 74–79. (In Russ.)

25. Veduta O. V. Features of the formation of professional motivation of students of institutions of secondary vocational education. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom* = *Professional Education in Russia and Abroad*. 2018; 1 (29): 63–70. (In Russ.)

Информация об авторах:

Губина Людмила Викторовна – кандидат экономических наук, доцент кафедры информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий им. В. В. Дика Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; ORCID 0000-0003-4937-7733; Москва, Россия. E-mail: gubina2007@mail.ru

Алексеева Тамара Владимировна – доцент кафедры информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий им. В. В. Дика Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; ORCID: 0000-0002-0489-1870; Москва, Россия. E-mail: aletamara@yandex.ru

Страхов Олег Алексеевич – кандидат технических наук, заведующий кафедрой информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий имени В. В. Дика Московского финансово-промышленного университета «Синергия», Москва, Россия. E-mail: ostrakhov@synergy.ru

Вклад соавторов:

Л. В. Губина – выбор методики и тестирование студентов специальностей «дизайн», «гостиничный сервис», «банковское дело»; обработка и анализ результатов анкетирования; анализ публикаций по обсуждаемым проблемам в российских и зарубежных журналах.

Т. В. Алексеева – разработка анкет, тестирование студентов специальности «предпринимательство», обработка статистических данных, редактирование текста статьи.

О. А. Страхов – постановка цели и организация исследования, анализ результатов исследования.

Статья поступила в редакцию 16.05.2019; принята в печать 13.11.2019. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Lyudmila V. Gubina – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Information Management and Information and Communication Technologies named after V. V. Dick, Moscow Financial and Industrial University "Synergy"; ORCID: 0000-0003-4937-7733; Moscow, Russia. E-mail: gubina2007@mail.ru

Tamara V. Alekseeva – Associate Professor, Department of Information Management and Information and Communication Technologies named after V. V. Dick, Moscow Financial and Industrial University "Synergy"; ORCID: 0000-0002-0489-1870; Moscow, Russia. E-mail: aletamara@yandex.ru

Oleg A. Strakhov – Candidate of Technical Sciences, Head of Department of Information Management and Information and Communication Technologies

named after V. V. Dick, Moscow Financial and Industrial University "Synergy", Moscow, Russia. E-mail: ostrakhov@synergy.ru

Contribution of the authors:

L. V. Gubina carried out the choice of technique and testing students of Design, Hotel Service, Banking specialties; processed and analysed the results of the survey; analysed publications on the issues discussed in Russian and foreign journals.

T. V. Alekseeva carried out the development of questionnaires, testing of students of the specialty "Entrepreneurship"; processed statistical data; edited the text of the article.

O. A. Strakhov defined the research objectives; organised the research process; analysed the research results.

Received 16.05.2019; accepted for publication 13.11.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Статью можно отправить в редакцию воспользовавшись сайтом журнала либо по электронной почте на адрес editor@edscience.ru или edscience@mail.ru

В сопроводительном письме следует обязательно указать номер мобильного телефона и адрес электронной почты для оперативной обратной связи с автором. Редакция по электронной почте в автоматическом режиме высылает подтверждение о получении статьи.

В соответствии с общими требованиями к научным публикациям в РФ, в основном тексте статьи должны присутствовать следующие обязательные элементы:

- постановка в общем виде рассматриваемой проблемы и ее связь с актуальными научными или практическими задачами;
- анализ последних публикаций / исследований, на которые опирается автор при решении заявленной проблемы;
- выделение ранее не разработанных аспектов обсуждаемой проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей исследования;
- изложение основного содержания исследования с исчерпывающим обоснованием полученных научных результатов;
- выводы с опорой на результаты работы и изложение перспектив дальнейших научных поисков в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – **MS Word (*.rtf)**.
- Гарнитура – **Times New Roman**.
- Размер шрифта основного текста – **14** пунктов, цвет шрифта черный, **без заливки**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине страницы.
- Абзацный отступ – **1,27** (стандартный).
- Межстрочный интервал основного текста – **1,5**. Между абзацами не должно быть дополнительных межстрочных пробелов и интервалов.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Межсловный пробел – один знак.
- Автопереносы слов обязательны.
- При наборе текста не допускается использование стилей и не задаются колонки.
- Недопустимы выносы примечаний на поля.
- Принятые выделения – курсив, полужирный шрифт.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Недопустимы ландшафтные (горизонтальные) таблицы.
- Внутритекстовые ссылки на публикации, включенные в список использованных источников, приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и страниц(ы) цитируемого текста.
- Постраничные сноски оформляются также в гарнитуре **Times New Roman**, шрифт – **10** пунктов.
- Диаграммы, схемы и графики должны быть предоставлены в исходном варианте в форматах **MS Excel** или **MS Visio** и высланы в **отдельных файлах**.

• 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.

• Формулы набраны **только** в программе **MathType. Линейные формулы** (не «многоэтажные») набраны с клавиатуры (**не в математическом редакторе**).

Компоновка текста

1. УДК ... (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>) (шрифт – 12 пунктов, светлый прямой, выравнивание по левому краю)

2. Название статьи ... (прописными буквами, шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по центру).

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко (не более чем в 10 словах, включая предлоги и союзы), но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность.

3. Инициалы имени, отчества (если оно есть) и фамилия автора (русскоязычный вариант) (шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по правому краю)

4. Место работы автора (название организации), город, страна (русскоязычный вариант), **адрес электронной почты** (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хххххххх

Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия.

E-mail: xxxxxxxxxxxx

Х. Х. Хххххххх¹, Х. Х. Хххххх²

Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.

E-mail: ¹xxxxxxxxxxxx; ²xxxxxxxxxxxx

5. Аннотация. ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы). Объем аннотации 250–400 слов.

Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации. Содержательные компоненты аннотации не должны дублировать друг друга.

Структура аннотации (все структурные части оформляются с нового абзаца):

Введение. ... (предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений).

Цель. ... (краткое формулирование теоретической или практической задачи, которую намеревался решить автор).

Методология, методы и методики. ... (описание инструментария исследования).

Результаты. ... (последовательное структурированное изложение промежуточных и конечных итогов исследования с вытекающими из них выводами).

Научная новизна. ... (реальный вклад исследования в развитие теории педагогики и образования, а также смежных с ними научных отраслей).

Практическая значимость. ... (прикладные аспекты исследования, возможности практического использования его результатов).

6. Ключевые слова. ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – 5–10 основных используемых в публикации терминов и понятий (слов или словосочетаний).

Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, поэтому список таких слов должен быть полным и одновременно лаконичным и точным.

7. Благодарности. ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – указываются организации, оказавшие финансовую поддержку исследования, и люди, помогавшие подготовить статью. Хорошим тоном считается выражение признательности анонимным рецензентам.

8. Для цитирования: ... (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 17). *Образец оформления:*

Для цитирования: Хххххххх Х. Х. Хххххххххх хххххх хххххххххххх // Образование и наука. 20XX. Т. ..., № С. ...–.... DOI: ...

Далее пп. 2–8 дублируются на английском языке. Для статей на английском языке последовательность обратная: сначала оформляется англоязычный вариант – пп. 9–15, потом следует его аналог на русском языке – пп. 2–8.

9. Англоязычный вариант названия статьи (шрифт – 14 пунктов, полуужирный, прямой, выравнивание по центру)

10. Англоязычный вариант инициалов имени, отчества (если оно есть) и фамилии автора (шрифт – 14 пунктов, полуужирный, прямой, выравнивание по правому краю)

11. Англоязычный вариант наименования места работы, города, страны, адрес электронной почты (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю)

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хххххххх

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: хххххххххххххх

Х. Х. Хххххххххх¹, Х. Х. Хххххххх²

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: ¹хххххххххххххххх; ²хххххххххххххххх

12. Abstract. – аннотация на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы)

Abstract. Introduction. (предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений) ...

Aim. (цель) ...

Methodology and research methods. (методология, методы и методики исследования) ...

Results. (результаты) ...

Scientific novelty. (научная новизна) ...

Practical significance. (практическая значимость) ...

13. Keywords: ... – ключевые слова на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы)

14. Acknowledgements. – благодарности на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы)

15. For citation (Для цитирования): ... (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18).

Образец оформления:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 5 (21): ...–.... DOI: ...

16. ОСНОВНОЙ ТЕКСТ. Объем – не менее 20, но не более 35 страниц, включая таблицы, рисунки и список использованных источников (шрифт – 14 пунктов, межстрочный интервал – 1,5, выравнивание по ширине страницы).

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языке. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения, в соответствии с порядком обсуждения проблемы аргументации.

Основной текст эмпирического исследования излагается на русском или английском языках в следующей 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).**

Все части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение** (1–2 стр.) должно содержать информацию, позволяющую читателю понять ценность представленного в статье исследования без дополнительного обращения к другим источникам. Прежде всего, следует обозначить общую тему работы, актуальность поднимаемой научной проблемы, ее связь с современными задачами; важность поиска ее решения для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Далее раскрывается теоретическая и практическая значимость работы с указанием вопросов, на которые пока нет четких научно обоснованных ответов и которые собирается рассмотреть автор(ы). Кроме того, в вводной части должна быть заявлена главная идея публикации: она может заключаться в существенном отличии авторской позиции от имеющихся представлений о проблеме или в намерении дополнить / углубить известные подходы к ней. Уместно обратить внимание на новые для научного поля факты, обнаруженные закономерности, сформулировать предварительные выводы и / или рекомендации. В завершение формулируется цель статьи, вытекающая из поставленной научной проблемы.

2) **Обзор литературы** (1–2 стр.). Необходимо описать основные исследования и публикации, на которые опиралась работа автора, историю проблемы и современные взгляды на нее, трудности ее разработки; выделить в общей проблеме аспекты, освещающиеся в статье. Желательно рассмотреть 20–25 источников (часть которых должна быть англоязычной) и сравнить взгляды авторов.

3) **Материалы и методы** (1–2 стр.). Описываются особенности организации проведенного исследования: его методологическая база, использованные автором методы (эксперимент, моделирование, опрос, тестирование, наблюдение, анализ, обобщение и т. д.) и методики с обоснованием их выбора. Приводятся подробные сведения об объекте изучения. Указываются место, время и последовательность выполнения работы, а также применявшийся дополнительный инструментарий (программное обеспечение, аппаратура и пр.).

4) **Результаты исследования и их обсуждение** – основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и других методов обработки полученных научным путем достоверных данных аргументированно доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Описание результатов исследования должно быть логичным, по возможности кратким, но одновременно полным и достаточным для того, чтобы можно было убедиться в обоснованности сделанных автором выводов. Систематизированный аналитический и статистический материал может быть представлен в виде «доказательств в свернутом виде»: таблиц, графиков, схем и рисунков. Однако иллюстра-

ции, с одной стороны, должны быть органичной, естественной частью общего рассуждения и сопровождаться необходимыми комментариями; с другой стороны, они не должны просто дублировать имеющуюся в тексте информацию. **Все названия рисунков, графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Полученные результаты желательно сопоставить с данными других научных работ в изучаемой области: такое сравнение подтвердит объективность выводов автора и научную новизну исследования.

5) **Заключение.** При подведении итогов в сжатом виде повторяются главные мысли основной части статьи, но не дословно, а в перефразированном виде при сохранении того же смысла утверждений. Необходимо соотнести полученные результаты с указанными в начале работы ее целью и гипотезой. На основе суммирования изложенного в статье материала даются рекомендации по его использованию, делаются конечные выводы, выдвигаются предложения и намечаются направления дальнейших научных поисков в обсуждаемой области. Уместно подчеркнуть научную и практическую значимость проведенного исследования и спрогнозировать возможные варианты развития или решения проблемы.

17. Список использованных источников на русском языке – 20–40 публикаций, из них не менее 40% зарубежных, изданных после 2010 г. Список формируется **в соответствии с последовательностью упоминания источников в тексте статьи** (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

ЭЛЕКТРОННЫЕ СЫЛКИ ДОЛЖНЫ ОТКРЫВАТЬСЯ – ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРОВЕРЯЙТЕ!!!

В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру в указанном списке. Номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Источники в списке не должны повторяться! При повторных обращениях к одному и тому же источнику используется уже присвоенный выше номер ссылки.

ВНИМАНИЕ: В списке источников нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, так как они расцениваются как рукописи и не являются печатными источниками. Авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы.

Если **ссылки на диссертации и авторефераты необходимы, их, как и ссылки на документы и издания, не имеющие авторства, следует оформлять в виде сносок в тексте статьи.**

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Беязкова 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. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-4-3-16
4. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolo-deznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.
5. 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).

6. 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 международной научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

18. Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура библиографических описаний на английском языке в **References** отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении References следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style: <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

Названия сборников, журналов и других периодических изданий в описаниях статей выделяются курсивом и не отделяются знаком //, как в русскоязычном варианте.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи

Format: Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. Title of journal. Date of publication Year Month (первые три буквы названия месяца) Date (далее сокр. YYYY Mon (abb.) DD); volume, number (issue number); pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. Название журнала. Дата публикации (год или год, месяц, число); том, номер выпуска: номера страниц.)

Examples (Примеры):

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 A. A., Author B. B. Title of article. Title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number); pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации (год или год, месяц, число [YYYY Mon (abb.) DD]); номер выпуска: страницы. Available from: интернет-адрес).

Examples (Примеры):

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZvh0d>

Описание материалов конференций

Format: Author A. A. Title of paper. In: *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. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название сборника. Материалы конференции (название конференции)*; дата конференции; место ее проведения. Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в сборнике или номера страниц).

Examples (Примеры):

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vserossiyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference*; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format: Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат:* Автор А. А. Название статьи. In: *Название конференции* [Internet]; дата конференции; место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; страницы. Available from: интернет-адрес)...

Examples (Примеры):

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psichologii: sb. st. po materialam XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

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/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Описание книги (монографии, сборники)

Format: Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

(*Формат:* Автор А. А. Название книги. Номер издания (если не первое издание). Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц).

Examples (Примеры):

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: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Описание книги, размещенной в сети Интернет

Format: Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

(*Формат:* Автор А. А. Название книги [Internet]. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц). Available from: интернет-адрес. DOI: (если есть))

Examples (Примеры):

Maslow A. G. Motivacija i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2

19. Авторская справка на русском языке

Информация об авторе (авторах):

Ф.И.О. полностью – ученые степень и звание, должность, полное название организации, в которой работает автор; ORCID ID, Researcher ID (если есть); город, страна. E-mail:...

20. Вклад соавторов. (рекомендуется указать, если авторов несколько)

Порядок описания фактического участия в выполненной работе соавторы статьи определяют самостоятельно.

21. Авторская справка на английском языке

Information about the author(s):

..... (оформляется аналогично русскому варианту)

22. Contribution of the author(s): (вклад соавторов на английском языке)

..... (оформляется аналогично русскому варианту)

При предъявлении статьи авторы должны подтвердить ее соответствие нижеследующим требованиям.

1. Статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале.
2. Файл со статьей представлен в формате документа Microsoft Word.
3. Приведены полные интернет-адреса для ссылок там, где это необходимо.
4. Основной текст набран с полуторным межстрочным интервалом, шрифтом в размере 14 пунктов; для выделений использован курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах текста, а не в конце документа.
5. Текст соответствует всем остальным, в том числе библиографическим требованиям, перечисленным в Правилах для авторов, размещенных на странице «О журнале».

**В случае несоблюдения перечисленных выше требований
рукопись будет отклонена редакцией**

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 (*.rtf)**;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indentation – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
- Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
- Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>) (Font size 14, bold, left alignment)

2. Author information and affiliation (Font size 14, bold, left alignment)

Author information and affiliation should be presented in the following order: First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country.

Authors' names should be separated by commas.

3. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

4. Abstract (Font size 12, justified alignment)

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- *Aim(s)*
- *Methodology and research methods*
- *Results*
- *Scientific novelty*
- *Practical significance*

The abstract should be between 250 and 400 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. Acknowledgements (Font size 12, justified alignment)

7. For citation (Font size 12, justified alignment)

Format:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 5 (21): ...–.... DOI:

8. Body text (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 20–35 pages, including tables, figures and 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 de-

monstrate 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 information 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.

9. References (Font size – 12 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.

10. Information about the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

Example:

Anna A. Sokolova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics, State Pedagogical University; ORCID: ; Ekaterinburg, Russia. E-mail: 00000@mail.ru

11. Contribution of the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format:

Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. *Title of journal*. Date of publication Year Month (Abbreviate months to their first 3 letters) DD; volume, number (issue number): pagination (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 A. A., Author B. B. Title of article. *Title of Journal* [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL

Examples:

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovaniya = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya> (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: <http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZvh0d->

Bibliographic description of a conference paper

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *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. Pagination (page numbers).

Examples:

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by Taşar M. F. & Çakmakci G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference*; 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vserossiyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference*; Vologda; 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet

Format:

Образование и наука. Том 22, № 2. 2020/The Education and Science Journal. Vol. 22, № 2. 2020

Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

Examples:

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psichologii: sb. st. po materialam XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: <http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821> (In Russ.)

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; 2005 [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a book

Format:

Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

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: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL ... DOI: (if available)

Examples:

Maslow A. G. Motivacija i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: <https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read#> (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2