

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

2018. Т. 8. №2

**ВСЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**



С. И. Черных

главный редактор,
доктор философских наук,
доцент

Н. В. Наливайко

заместитель главного редактора,
доктор философских наук, профессор

В. И. Панарин

ученый секретарь,
доктор философских наук, доцент

Редакционная коллегия

Э. А. Афонин	доктор социологических наук, профессор, академик Украинской технологической академии, президент Украинского общества содействия социальным инновациям (<i>Киев, Украина</i>)
Т. А. Аргашкина	доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (<i>Владивосток, Российская Федерация</i>)
К. К. Бегалинова	доктор философских наук, профессор, НАО «Казахский национальный исследовательский технический университет им. К. И. Сатпаева» (<i>Алматы, Казахстан</i>)
Р. В. Гурина	доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (<i>Ульяновск, Российская Федерация</i>)
А. С. Денисов	доктор технических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>)
А. Ш. Иргашев	доктор ветеринарных наук, профессор, первый проректор – проректор по учебной работе, Кыргызский национальный аграрный университет им. К. И. Скрябина (<i>Бишкек, Кыргызстан</i>)
Эдгар О. Клозе	доктор естественных наук, профессор, член Европейской академии естественных наук (<i>Берлин, Германия</i>)
Стефан Констанчак	доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой этики, институт философии, Зеленогурский университет (<i>Зелена-Гура, Польша</i>)
В. И. Кудашов	доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (<i>Красноярск, Российская Федерация</i>)
Н. А. Корниенко	доктор психологических наук, профессор, кафедра технологий обучения, педагогики и психологии Новосибирского государственного аграрного университета (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>)
К. Г. Кязимов	доктор педагогических наук, профессор ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» (<i>Москва, Российская Федерация</i>)
Т. С. Панина	доктор педагогических наук, профессор, руководитель Института дополнительного профессионального образования (Центр) ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева» (<i>Кемерово, Российская Федерация</i>)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет».

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-45179 от 18 мая 2011 г.

© НГАУ, 2018

Все права защищены

Решением Президиума ВАК Минобрнауки РФ

№ 13-6518 от 01.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук (№ 1089, 2015).

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).

Журнал включен в международные базы данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO Publishing и ERIH PLUS.

В. И. Паршиков	доктор философских наук, профессор, проректор – директор Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
Перикл Павлидис	кандидат философских наук, ассистент-профессор, преподаватель Салоникийского университета им. Аристотеля (Салоники, Греция)
Надежда Пелцова	доктор философских наук, профессор, Карлов университет (Прага, Чехия)
Н. Н. Савина	доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, проректор по научной работе, НОУ ВПО «Новосибирский гуманитарный институт» (Новосибирск, Российская Федерация)
Р. К. Серёжникова	доктор педагогических наук, профессор, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (Калуга, Российская Федерация)
О. Н. Смолин	доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы РФ (Москва, Российская Федерация)
В.В. Собольников	доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный аграрный университет (Новосибирск, Российская Федерация)
Я. С. Турбовской	доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» РАО (Москва, Российская Федерация)
Е. В. Ушакова	доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Минздрава России (Барнаул, Российская Федерация)
В. В. Целищев	доктор философских наук, профессор, ФГБУН «Институт философии и права» СО РАН (Новосибирск, Российская Федерация)
А. Н. Чумаков	доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ», ФГБУН «Институт философии» РАН, первый вице-президент РФО (Москва, Российская Федерация)
Н. П. Чупахин	доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (Томск, Российская Федерация)
Н.С. Шадрин	доктор психологических наук, профессор, Павлодарский государственный педагогический университет (Павлодар, Казахстан)
А. В. Шинделов	кандидат технических наук, доцент, проректор по международным связям ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
В. Э. Штейнберг	доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа, Российская Федерация)

СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора	1749
Раздел I. ФИЛОСОФИЯ	
Арташкина Т.А. (Владивосток, Российская Федерация). Специфика управления российским образованием в современных условиях	1750
Купнаренко С.П. (Новосибирск, Российская Федерация). Проблемы управления философским образованием в российских вузах с позиции модальной методологии Д. Зильбермана	1761
Шафиров В.Г., Ломакин О.Е., Тебекин А.В. (Москва, Российская Федерация). Методологические аспекты развития ДПО в условиях постиндустриальной экономики	1767
Барбашина Э.В. (Новосибирск, Российская Федерация). Необходимость критического мышления в условиях трансформации образования	1777
Перов В.Ю., Михайлова В.М. (Санкт-Петербург, Российская Федерация). Анализ закона об образовании с позиции ценностного подхода	1788
Яковлева И.В., Косенко Т.С. (Новосибирск, Российская Федерация). Эволюция и современное состояние проблемы взаимодействия образования и социокультурных ценностей	1796
Шадрин Н.С. (Павлодар, Казахстан). Субъект деятельности как уровень субъекта индивидуальной жизни и некоторые методологические проблемы профессионального воспитания	1806
Чудинова Ю.В., Бутова О.В., Шипилина Г.В., Рождественская В.В., Гааг А.В., Черданцева И.В. (Томск, Российская Федерация). Разработка стратегии развития аграрного образования в Томской области	1822
Казанцев Ю.И. (Новосибирск, Российская Федерация). Характерные особенности современного управления российским образованием	1829
Закиева Р.Р. (Казань, Российская Федерация). Образовательный менеджмент	1836

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Жуковская Л. Н., Костылев С. В., Морозова О. Ф., Ноздренко Е. А. (<i>Красноярск, Российская Федерация</i>). Научно-исследовательская лаборатория как форма организации научной деятельности в вузе	1844
Ваганова Н. О., Силкина Н. В., Лопаткин В. М. (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>). Решение учебно-производственных задач в формах взаимодействия образовательной организации и производства	1853
Ивина Ю. С. (<i>Москва, Российская Федерация</i>). Проблема ресурсообеспеченности создания и функционирования эффективной внутренней системы оценки качества образования	1859
Автандилян Е. А. (<i>Москва, Российская Федерация</i>). Формирование современных образовательных моделей и принципы обучения в творчестве Я. А. Коменского (в контексте создания пространства доверительной коммуникации)	1868
Сергиенко И. В., Крымова М. А. (<i>Уфа, Российская Федерация</i>). Практика применения обучающих тренажеров в образовательном процессе бимодального вуза на базе центра развития компетенций	1876
Микиденко Н. Л., Сторожева С. П. (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>). Обучение в магистратуре в образовательных стратегиях студентов-бакалавров	1886
Меньшиков П. В. (<i>Калуга, Российская Федерация</i>). Представления обучаемого о предпочтительных формах дидактической коммуникации с обучающим	1896

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Арпентьева М. Р., Богомолова Е. А., Спиженкова М. А. (<i>Калуга, Российская Федерация</i>). Успехи и проблемы инклюзии как культуры человеческих отношений	1902
Савина Н. Н., Петров О. И. (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>). Агрессия в студенческой среде	1912
Кобякова М. В. (<i>Тюмень, Российская Федерация</i>). Развитие технологического мышления обучающихся военно-инженерного института	1919
Дворецкая Т. А., Ахмадиева Л. Р. (<i>Москва, Российская Федерация</i>). Динамика направленности учебной мотивации у студентов разных курсов в течение учебного года	1924
Шемякина И. Е., Рябова Ю. С. (<i>Тюмень, Российская Федерация</i>). Психологически комфортная среда как средство управления качеством учебного процесса в военном вузе	1934
Собольников В. В., Иргит В. В. (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>). Проблема индивидуальной устойчивости оператора к информационному стрессу в условиях риска	1940
Информационное письмо о проведении Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции	1952
Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации	1954

Журнал основан в 2011 г.

Выходит 4 раза в год

Редактор *Е. А. Бутина*

Технический редактор *О. В. Мамонов*

Перевод *Л. В. Шмидт*

Компьютерная верстка *Е. А. Орлова*

Адрес редакции: 630039, г. Новосибирск,

ул. Никитина, 149, т. (383) 267-34-10

E-mail: journal-idpo@mail.ru

Редакция журнала «Профессиональное образование в современном мире» признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

Печать и бумага офсетная. Усл.-печ. л. 27,75. Уч.-изд. л. 19,5.

Тираж 1000 экз. Формат 60 × 84 1/8. Цена свободная.

Заказ № 2090. Подписано в печать __. __. 2018 г.

Издательство СО РАН, 630090,
г. Новосибирск, Морской проспект, 2

Отпечатано в ИЦ НГАУ «Золотой колос»

630039, Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, каб. 106,

т. (383) 267-09-10. E-mail: 2134539@mail.ru



S. I. Chernykh

Editor-in-Chief,
Doctor of Philosophic Sciences,
Associate Professor

N. V. Nalivayko

Deputy of Editor-in-Chief,
Doctor of Philosophic Sciences, Professor

V. I. Panarin

Academic Secretary,
Doctor of Philosophic Sciences,
Associate Professor

Editorial Board

Eduard A. Afonin	Doctor of Sociological Sc., Professor, Academician of the Ukrainian Technological Academy, President of the Ukrainian Society for the promotion of social innovation (<i>Ukraine</i>)
Tamara A. Artashkina	Doctor of Philosophical Sc., Candidate of Pedagogical Sc., Professor at Far Eastern Federal University (FEFU) (<i>Vladivostok, Russian Federation</i>)
Kalimash K. Begalinova	Doctor of Philosophical Sc., Professor of Kazakh National Research Technical University named after K. I. Satpayev (<i>Almaty, Kazakhstan</i>)
Rosa V. Gurina	Doctor of Pedagogical Sc., Professor at Ulyanovsk State University (<i>Ulyanovsk, Russian Federation</i>)
Alexander S. Denisov	Doctor of Engineering Sc., Professor, Rector of Novosibirsk State Agrarian University (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>)
Almazbek Sh. Irgashev	Doctor of Veterinary Sc., Professor, Vice-Rector of Kyrgyz National Agrarian University named after K. I. Skryabin (<i>Bishkek, Kyrgyzstan</i>)
Edgar O. Klose	Doctor of Natural Sc., Professor, Member of the European Academy of Natural Science (<i>Berlin, Germany</i>)
Stefan Konstanczak	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Head of the Department of Ethics, Institute of Philosophy, University of Zielona Gora (<i>Zielona Gora, Poland</i>)
Viacheslav I. Kudashov	Doctor of Philosophical Sc., the Head of the Department of Philosophy at Siberian Federal University (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>)
Karl G. Kiazimov	Doctor of Pedagogical Sc., Professor of Academy of Labour and Social Relations (<i>Moscow, Russian Federation</i>)
Nina A. Kornienko	doctor of psychological Sciences, the Professor, learning technologies, Department of pedagogy and psychology of the Novosibirsk State Agrarian University (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>)
Periclis Pavlidis	Candidate of Philosophical Sc., Assistant Professor of Aristotle University of Thessaloniki (<i>Saloniki, Greece</i>)
Tatiana S. Panina	Doctor of Pedagogical Sc., Professor, Chief of the Institute of Further Training (Centre) of T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (<i>Kemerovo, Russian Federation</i>)

Founder:

Federal State State-Funded Institution of Higher Education
“Novosibirsk State Agrarian University”

The journal is registered in the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technologies and Mass Media (Roskomnadzor).
Certificate PI FS 77-45179 of May 18, 2011.

© NSAU, 2018. All rights reserved

The Journal is included into the list of peer-reviewed scientific papers that contain the basic scientific results of Candidate theses and Doctor theses (No. 1089, 2015).

The journal is found in Novosibirsk e-Library; it is included into the data base of Russian Science Citation Index and has Russian Science Citation Index (RSCI).

The journal is included in the international databases of periodicals Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO Publishing and ERIH PLUS.

Vladimir I. Parshikov	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Vice-Chancellor, Chief of the Institute of Further Training in Novosibirsk state Agrarian University (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>)
Nadezda Pelcova	Doctor of Philosophical Sc., Professor of Karlov University (<i>Prague, Czech Republic</i>)
Nadezhda N. Savina	Doctor of Pedagogical Sc., Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Vice-Rector of Scientific work in Novosibirsk Humanitarian Institution, (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>)
Raisa K. Serezhnikova	Doctor of Pedagogical Sc., Professor, the Head of the Department of Pedagogy at Sholom-Aleichem Amur State University (<i>Birobidzhan, Russian Federation</i>)
Oleg N. Smolin	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Corresponding Member of RAE, Vice-Chairman of Education Committee of State Duma RF (<i>Moscow, Russian Federation</i>)
Valery V. Sobolnikov	Doctor of psychology, Professor of General psychology and history of psychology, Novosibirsk State Agrarian University (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>)
Evgenii V. Tkachenko	Doctor of Chemical Sc., Professor, Academician of RAE, Chief Research Fellow at the Institute for Strategy and Education Development of the RAE (<i>Moscow, Russian Federation</i>)
Iakov S. Turbovskoy	Doctor of Pedagogical Sc., Professor, Academician of the Academy of Pedagogical and Social Sciences at the Institute for Strategy and Education Development of the RAE (<i>Moscow, Russian Federation</i>)
Elena V. Ushakova	Doctor of Philosophical Sc., Professor of Altai State Medical University (<i>Barnaul, Russian Federation</i>)
Vitalii V. Tselishchev	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Director of the Institute of Philosophy and Law in Siberian Branch of Russian Academy of Science (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>)
Alexander N. Chumakov	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Lomonosov Moscow State University, Financial University under the Government of the Russian Federation, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences, First Vice-President of Russian Philosophical Society (<i>Moscow, Russian Federation</i>)
Nikolay P. Chupakhin	Doctor of Philosophical Sc., Professor at Tomsk State Pedagogical University (<i>Tomsk, Russian Federation</i>)
Nikolay S. Shadrin	Doctor of psychology, Professor, Pavlodar state pedagogical University (<i>Pavlodar, Kazakhstan</i>)
Andrey V. Shindelov	Candidate of Engineering Sc., Associate Professor, Vice-Rector of International Affairs in Novosibirsk State Agrarian University (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>)
Valeriy E. Shteynberg	Doctor of Pedagogical Sc., Professor of Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla (<i>Ufa, Russian Federation</i>)

CONTENTS

Editor's intro	1749
-----------------------------	------

I. PHILOSOPHY

Artashkina T.A. (<i>Vladivostok, the Russian Federation</i>). Special management of Russian education in the modern times	1750
Kushnarenko S.P. (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>). Management problems philosophical education in the Russian high schools from position of D. Zilberman's modal methodology	1761
Shafirov V.G., Lomakin O.E., Tebekin A.V. (<i>Moscow, the Russian Federation</i>). Methodological aspects development of DPO in the conditions of post-industrial economy	1767
Barbashina E.V. (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>). The necessity of critical thinking during the education transformation	1777
Perov V.Y., Mikhailova V.M. (<i>St. Petersburg, the Russian Federation</i>). Analysis of the Federal Law on Education from the perspective of the value-based approach	1788
Yakovleva I.V., Kosenko T.S. (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>). Evolution and situation in interaction of education and sociocultural values	1796
Shadrin N.S. (<i>Pavlodar, the Kazakhstan</i>). Subject of activity as a level of subject of individual life and some methodological problems of professional education	1806
Chudinova Ju.V., Butova O.V., Shipilina G.V., Rogdestvenskaya V.V., Gaag A.V., Cherdantseva I.V. (<i>Tomsk, the Russian Federation</i>). Development of strategy for agricultural education in Tomsk region	1822
Kazantsev Y.I. (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>). Characteristic features of contemporary management of Russian education	1829
Zakieva R.R. (<i>Kazan, the Russian Federation</i>). Educational management	1836

II. PEDAGOGICS

Zhukovskaya L.N., Kostylev S.V., Nozdrenko E.A., Morozova O.F. (<i>Krasnoyarsk, the Russian Federation</i>). Research Laboratory as a form of research organization in higher institution	1844
Vaganova N.O., Silkina N.V., Lopatkin V.M. (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>). Solving of work-study tasks by means of interaction between institution and enterprise	1853
Ivina Yu.S. (<i>Moscow, the Russian Federation</i>). The problem of resource provision for the establishment and functioning of efficient internal system of education quality assessment	1859
Avtandilian E.A. (<i>Moscow, the Russian Federation</i>). Formation of modern educational models and education principles by means of creativity by Ia.A. Komenskii (the context of trust communication space)	1868
Sergienko I.V., Krymova M.A. (<i>Ufa, the Russian Federation</i>). Practice of application of training trainers in educational process of bimodal high school on the basis of the center for the development of competences	1876
Mikidenko N.L., Storozheva S.P. (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>). Teaching on master-course in educational strategies of undergraduate students	1886
Menshikov P.V. (<i>Kaluga, the Russian Federation</i>). Representations of the teacher on the preferred forms of didactic communication with the training	1896

III. PSYCHOLOGY

Arpentieva M.R., Bogomolova E.A., Spizhenkova M.A. (<i>Kaluga, the Russian Federation</i>). Successes and problems of inclusion as a culture of human relations	1902
Savina N.N., Petrov O.I. (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>). Aggression among students	1912
Kobyakova M.V. (<i>Tyumen, the Russian Federation</i>). Development of technological thinking of the military-engineering university students	1919
Dvoretzkaya T.A., Akhmadieva L.R. (<i>Moscow, the Russian Federation</i>). Orientation dynamic of students educational motivation of different courses during the academic year	1924
Shemyakina I.E., Ryabova Yu.S. (<i>Tyumen, the Russian Federation</i>). Psychologically comfortable environment as a means of quality management of the training process	1934
Sobolnikov V.V., Irgit V.V. (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>). The problem of the individual stability of the operator to information stress under risk conditions	1940
Information letter on conducting the all-full-time-part-time scientific-practical Conference	1952
Provision on submitting the manuscripts	1960

The journal is founded in 2011
Journal is published quarterly
Editor: E.A. Butina
Layout editor: O.V. Mamonov
Translator: L. V. Shmidt
Desktop publishing: E. A. Orlova

Address: 630039, Novosibirsk,
 149 Nikitina Str., tel.: (383) 267-34-10
 E-mail: journal-idpo@mail.ru

Size is 60 × 84 1/8. Offset paper is used. Printer's sheets: 19,5.
 Publisher's sheets: 27,75. Circulation is 1 000 issues. Order №2090.
 Free price. Passed for printing __.__.2018

Siberian Department of Russian Academy of Science Publishers
 2 Morskoy Avenue, 630090, Novosibirsk

Printed in "Zolotoy Kolos"
 Publ. of Novosibirsk State Agrarian University
 160 Dobrolyubova Str., office 106, Novosibirsk 630039.
 Tel.: (383) 267-09-10. E-mail: 2134539@mail.ru

Editorial of journal "Professional education in the modern world" follows the requirements of scientific publication ethics and declares of no conflicts of interest.

DOI: 10.15372/PEMW20180201

Слово редактора

Здравствуйте, уважаемые коллеги! За последнее месяцы образовательная система нашей страны претерпела ряд нововведений, которые давно ожидалась широкой научной и педагогической общественностью: это выразилось в разделении министерств, предстоящей замене аккредитации вузов на «риск-ориентированную» модель аттестации. Содержательные применения еще впереди, их основные направления будут связаны с усилением интеграционных тенденций образования, науки и бизнеса. Не случайно и то, что от научных журналов потребовали предложений, из которых основные – уточнение и конкретизация научных областей публикуемых материалов.

Редакция журнала, сохраняя ранее представленные в нем позиции, остановилась на следующих: в отрасли «Философские науки» акцент в публикационной практике будет делаться на проблематике, связанной с «Социальной философией» (09.00.11); в «Педагогических науках» – на специальности «Теория и методика обучения и воспитания» (на разных уровнях образования) (13.00.02); в «Психологических науках» – на специальности «Психология развития, акмеология» (19.00.13). Поэтому присылаемые материалы (в процессе рецензирования) будут приниматься, исходя из объемов именно этих специальностей. Предлагаемый вниманию читателей второй номер журнала в основном сформирован в соответствии с этими требованиями. Возрастают и требования к рецензированию, научному пополнению и оформлению статей, присылаемых для публикации.

В этом номере размещено «Информационное письмо» об основных направлениях ежегодно проводимой конференции. Прошу всех наших авторов и читателей внимательно ознакомиться с «Письмом» и по возможности довести его до широкого круга научной и педагогической общественности. Очевидно, что в обозримом будущем именно конференции могут стать тем «научно-публицистическим полем», в пределах которого будут обсуждаться самые острые вопросы продолжающихся перемен. От Вас, уважаемые авторы, от Ваших материалов, присланных в номер, будет зависеть успех в решении большинства проблем, имеющих сегодня на образовательном пространстве России.

Успехов всем Вам на этом сложном пути!

*С наилучшими пожеланиями,
главный редактор, доктор философских наук, доцент С. И. Черных*

І. ФИЛОСОФИЯ

I. PHILOSOPHY

СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ РОССИЙСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

SPECIAL MANAGEMENT OF RUSSIAN EDUCATION IN THE MODERN TIMES

УДК 005: 37.01(47+57)

DOI: 10.15372/PEMW20180202

Т. А. Арташкина

*Дальневосточный федеральный университет,
Владивосток, Российская Федерация,
e-mail: tam.artand@gmail.com*

Artashkina, T.A.

*Far Eastern Federal University (FEFU), Vladivostok,
Russian Federation, e-mail: tam.artand@gmail.com*

Аннотация. Цель статьи – выявление специфики управления российским образованием в современных условиях. Методика и методология исследования построены на комплексном изучении и сопоставлении различных видов источников и исследовании конкретных эмпирических данных. Анализ охватывает исторический период становления и формирования государственной политики в России с начала 1990-х гг. до настоящего времени. Специфика управления российским образованием обусловлена причинами внутреннего и внешнего порядка. К причинам внутреннего порядка относятся слом советской системы образования в 1990-е гг., переход к рыночным отношениям, кризис образования, начавшийся еще в советские годы. К причинам внешнего порядка следует отнести трансформацию культуры как формы бытия, глобализацию, развитие рыночных отношений. Наиболее слабым звеном в управлении российским образованием по-прежнему остаются цели образования. Начиная с 2000-х гг. в российском обществе усиливаются требования к профессиональной подготовке специалистов, однако недооценка необходимости решить проблему формирования личности может привести к кризису в духовной сфере и, как следствие, к разрыву образования и культуры в крайних формах. Россия была и остается многоукладной страной большой географической протяженности. Решение стоящей перед страной задачи – войти в число государств с шестым технологическим

Abstract. The paper aims at exploring special management of education in Russia in the current period. Methods and methodology of research are based on complex study, comparative analysis of different sources and studying concrete empirical data. The author analyses the historical period of foundation and formation of state policy in Russia since 1990-s up to the present time. Special management of education in Russia is determined by internal and external factors. The internal factors include the breach in Soviet system of education in 1990-s, transfer to market relations and education crisis which began in the Soviet period. The external factors include culture transformation, globalization and development of market relations. The weakest aspect in management of education in Russia is considered to be the aim of education. Since 2000-s the author observes strengthening of requirements to professional training. Otherwise, underestimation of solving the problem of personal formation can result in the crisis in moral sphere. This can lead to the breach in education and culture. Russia has been big, plural and mixed country. The country faces the necessity to be included into the list of the countries with the sixth technological mode; it requires the rapid modernization of education. This kind of modernization should use the all types of scenarios, which are adapted to concrete conditions of the regions of Russia. The Ministry of Education and Science of Russia has chosen the strategy of local measures and precision financial support. At the same time precision financial support does not lead to global modernization of education in

укладом – требует незамедлительной модернизации образования, при которой должны использоваться сценарии, адаптированные к условиям развития конкретных российских регионов. Министерство образования и науки Российской Федерации избрало своей стратегией локальные действия и точечное финансирование. Однако точечное финансирование не позволяет провести масштабную модернизацию российского образования, и проблема финансирования отечественного образования, никогда не снимавшаяся с повестки, в этих условиях приобретает особую актуальность. Обеспечить вхождение России в число государств с шестым технологическим укладом и проведение полномасштабной модернизации российского образования может только государство, обладающее значительными финансовыми ресурсами. Проблемы политического устройства страны, ее экономического развития, вхождения России в число государств с шестым технологическим укладом и проведения полномасштабной модернизации образования оказались не просто взаимосвязанными, но и взаимно обусловленными и неразоторжимыми.

Ключевые слова: государственная образовательная политика, кризис образования, цели образования, модернизация образования, информатизация, шестой технологический уклад, образовательное пространство, рейтинг вузов.

Для цитаты: Арташкина Т. А. Специфика управления российским образованием в современных условиях // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1750–1760.
DOI: 10.15372/PEMW20180202

Russia. The problem of financial support of national education is very urgent and significant. This is government of the country only which can support Russia being included into the list of countries with the 6th technological mode as it has huge financial resources. The political and economic problems of Russia and its transition to the countries with the 6th technological mode are interrelated.

Keywords: state education policy, education crisis, aims of education, modernization of education, informatization, 6th technological mode, educational space, university ranks.

For quote: Artashkina, T. A. Special management of Russian education in the modern times. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1750–1760.
DOI: 10.15372/PEMW20180202

Введение. Современное российское образование давно шагнуло в XXI в. И теперь очевидно, что к советской системе образования и советским методам управления ею вернуться невозможно, хотя отдельные элементы советской системы образования сохранились или были реанимированы. Министерство образования и науки Российской Федерации, а также определенная часть преподавательского корпуса ориентированы на западную, в частности американскую, модель управления образованием. Однако при этом забывается, что западная/американская модель управления складывалась в принципиально иных исторических условиях. Использование моделей управления образованием, рожденных в других исторически сложившихся условиях и другой культуре является одной из причин неэффективного управления образованием. Иными словами, назрела необходимость создания собственной, эффективной российской модели управления образованием, адекватной современным условиям.

Постановка задачи. В названии данной статьи присутствуют две категории: «образование» и «управление».

Категория «образование» может обозначать социально-культурный институт, образовательный процесс в образовательных учреждениях, а также образование/воспитание отдельного конкретного индивида. Можно (и даже необходимо) выделить в отдельный самостоятельный блок систему целей образования, так как в ее структуру обязательно включаются цели функционирования/развития института образования, цели обучения (в образовательных учреждениях всех уровней), цели образования/воспитания индивида. Таким образом, выстраивается некая модель российского образования,

компонентами которой будут цели образования, институт образования, образовательный процесс в образовательных учреждениях, образование/воспитание отдельного конкретного индивида.

Категория управления относится к каждому из перечисленных компонентов, для которых процесс управления будет осуществляться различными средствами. Заметим, что категория управления социокультурным институтом образования также неоднозначна и включает как минимум два процесса управления: управление образовательными учреждениями, как определено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1], и управление образовательным процессом, протекающим в этих учреждениях. Таким образом, выстраивается вполне определенная модель управления образованием.

Цель данной статьи – выявление специфики управления российским образованием в современных условиях.

Методика и методология исследования построены на комплексном изучении и сопоставлении различных видов источников и исследовании конкретных эмпирических данных. В качестве общей методологической основы исследования выступает комплексный теоретический анализ, позволяющий рассмотреть управление образованием в целостности и единстве компонентов, определяющих его сущность.

Результаты. 1. Процессы системной дезинтеграции, наблюдаемые в экономике, социальной структуре, общественной и политической жизни в СССР, привели в конце 1991 г. к распаду Советского Союза. Резкая смена в 1990-е гг. политической и экономической ситуации в стране отразилась и на образовательной системе. В процессе становления и развития государственной образовательной политики обновленной России достаточно легко выделяются два отдельных, но взаимосвязанных этапа: 1) от распада Советского Союза до начала третьего тысячелетия; 2) от начала третьего тысячелетия до настоящего времени. Особенности первого этапа являются продолжение реформирования системы образования, начатой в Советском Союзе во второй половине 1980-х гг., и формирование новой государственной политики в области образования, отвечающей кардинальным изменениям в государственно-политическом и социально-экономическом устройстве страны. Особенностью второго этапа является ярко выраженный курс на модернизацию образования в России, начатый в середине 1990-х гг.

Последовательность и преемственность государственной политики в области образования во второй половине 1980-х – первой половине 1990-х гг. в первую очередь объясняется двумя весьма существенными факторами: в политическом плане обновленная Россия оказалась правопреемницей Советского Союза; образовательные системы любого типа с точки зрения системной организации являются консервативными.

В условиях первого – переходного – периода перед государственными органами управления системой образования стояло как минимум четыре наиболее важных проблемы: 1) преодоление кризиса советской педагогики и советской образовательной системы; 2) формирование и трансляция духовных и культурных ценностей; 3) финансирование образования; 4) интегрирование отечественной системы образования в мировую образовательную систему. К этому необходимо добавить, что после перехода к рыночным отношениям и развала Советского Союза социокультурные связи между институтом образования и другими социальными институтами (экономики, культуры, средствами массовой информации и пр.) были полностью разрушены. В деле воспитания молодого поколения и подготовки профессиональных кадров Министерство образования, по сути, оказалось в изоляции. Самой большой заслугой Министерства образования и педагогической общественности тех лет следует признать тот факт, что отечественная система образования не была приватизирована.

2. Еще в начале 1980-х гг. появились первые признаки приближающегося кризиса отечественного образования, в 1990-е гг. наступает его (кризиса) новая фаза. Для общества тех лет наиболее важными, наиболее актуальными были проблемы личностного и общественного самосознания. Однако в середине 1990-х гг. постепенно, сначала очень медленно, затем все быстрее, начинает приходить понимание того, что в переходных экономических системах отсутствует взаимодействие рынка образовательных услуг и рынка труда. Позже стало очевидным, что кризис отечественного образования является частью глобального кризиса культуры и образования, который в литературе квалифицируется как кризис концепции (см.: [2]). Этот тезис остается актуальным и в настоящее время.

Кризис образования, как глобальный, так и национальный, протекает по трем основным направлениям: 1) кризис в духовной сфере как потеря ценностной ориентации, приводящей к разрыву образования и культуры; 2) кризис компетентности современных людей и специалистов, приводящий к утрате способности человека справляться с изменениями в окружающем мире, зависящем от темпов этих изменений; 3) кризис предметности образования, его целей и установок, выражающийся в несоответствии содержания, форм и методов обучения насущным и неукоснительным требованиям, вызванным новыми технологиями (подр. об этом см.: [3, с. 58–81; 4, с. 25–50; 5, с. 113–125]).

В середине 1990-х гг. в государственной образовательной политике России делались серьезные попытки преодоления кризиса в образовании, но, к сожалению, успехом они не увенчались. Усиление кризиса образования детерминировало объективную необходимость модернизации отечественной образовательной системы. В 2000-е гг. усилия Министерства образования и педагогической общественности России были направлены на выведение отечественного образования из кризиса. Сейчас уже ясно, что основные усилия Министерства по выведению из кризиса отечественного образования были и остаются в русле третьего направления.

Нельзя утверждать, что антикризисная деятельность Министерства образования и науки завершена, отдельные признаки кризиса в отечественном образовании отчетливо просматриваются: по-прежнему велика разница в материальной оснащенности учебных учреждений, в профессиональной квалификации преподавательских кадров, в качестве подготовки выпускников учебных заведений всех уровней, в условиях и организации труда образовательных учреждений; в системе среднего образования существует неравенство условий образовательной деятельности и разброс качества образования, которые принципиально нельзя назвать конкуренцией.

3. Цели образования в настоящее время остаются наиболее слабым звеном в управлении российским образованием. В советские годы цели образования задавались и контролировались непосредственно государством. В образовательном/воспитательном процессе помимо института образования принимали активное участие и другие социальные институты. Деятельность образовательных учреждений контролировалась планом набора и планом выпуска, а процесс образования/воспитания индивида должен был подчиняться Моральному кодексу строителя коммунизма. Исходя из этого, в педагогике определялись цели обучения и воспитания, отдельно в педагогике высшей школы решались общая и вытекающая из нее частная проблема целеполагания.

Проблема целеполагания может быть описана с помощью терминов «социальный заказ на институт образования» (система требований общества к этому институту) и «социальный заказ на специалиста» (система требований общества к выпускнику высшей школы). В системе высшего образования социальный заказ на специалистов с высшим образованием подчиняется трем закономерностям, которые непосредственно регулируют систему целей высшего образования: 1) в определенные интервалы времени общество предъявляет повышенные требования либо к профессиональной подготовке специалистов, либо к их личности; 2) в периоды социальных конфликтов или социальных изменений (бифуркаций) в обществе повышаются требования к личности, в периоды поступательного развития общества – к профессиональной подготовке специалистов; 3) границы смены центра тяжести в структуре социального заказа, как правило, совпадают с границами социальных конфликтов (не обязательно заканчивающихся революцией) или социальных изменений в обществе (границами бифуркаций) [3, с. 336–358; 4, с. 175–252; 5, с. 279–314].

Мы проследили действие описанных законов в отечественном образовании на протяжении XX–XXI вв. Начиная с 2000-х гг. в российском обществе усиливаются требования к профессиональной подготовке специалистов. Об этом говорят следующие факторы: 1) возрастает необходимость в высококвалифицированных рабочих кадрах; 2) фиксируется избыточное предложение высшими учебными заведениями своих образовательных услуг; 3) осознается дисбаланс между спросом и предложением на рынке труда; 4) на повестку дня выдвигается проблема повышения конкурентоспособности российского образования.

События на Украине, начиная с государственного переворота 2014 г., полностью подтвердили действие этих законов в части повышения требований к личности. Это означает, что сформулированные закономерности носят универсальный характер. Однако эти же события продемонстрировали, что кризис в духовной сфере, приводящий к разрыву образования и культуры, может протекать в крайних формах.

В последние два-три года на российском телевидении достаточно политических ток-шоу. В этих программах все чаще говорят о необходимости выработки четкой идеологии развития страны и общества. Кроме того, перед президентскими выборами усилилась пропагандистская деятельность различных политических группировок. Налицо – формальные признаки бифуркационных процессов, а это означает, что в обществе вырабатываются определенные требования к личности. Опыт революционных бурь 1917 г. и 1990-х гг. говорит о том, что система образования по-прежнему остается единственным социальным институтом, на который возлагается ответственность за связь между поколениями и трансляцию духовных и культурных ценностей, однако в предлагаемых программах модернизации и развития образования акцента на этом не делается.

4. Культура современного общества как формы бытия находится в состоянии культурной революции, сопровождаемой радикальной перестройкой и переоценкой ранее существовавших идеалов, культурных норм, ценностей и культурных паттернов. Такая трансформация культуры началась под воздействием пятой после возникновения речи, изобретения письменности, книгопечатания, радио и телевидения информационной революцией, ключевые знаки и символы которой – *компьютер, мультимедиа, Интернет*. Первые признаки трансформации формы бытия были зафиксированы в разных странах в западной социологии во второй половине XX в. (1964 г. – канадец Г. М. Маклюэн [6]; 1967 г. – француз А. Моль [7]; 1972 г. – японец Е. Масуда; 1973 г. – американец Д. Белл [8] и др.). Тогда же впервые отчетливо была сформулирована идея информационного общества, основные черты которого в отечественной литературе были выделены в конце 1980-х гг.

Информация стала не только предметом массового потребления, но и главным экономическим ресурсом. Сочетание повсеместной компьютеризации с индивидуализацией обеспечило многократное повышение производительности и интенсивности труда производителей и потребителей информационных продуктов. Информационно-коммуникационные технологии стали главным средством укрепления конкурентоспособности на внутреннем и мировом рынках. Интернет-пространство сегодня – это глобальный мир, мир возможностей. Молодые люди видят в интернет-среде не просто возможность общения, но и ресурсы для дальнейшего личностного роста и самореализации. Проблема формирования личности становится своего рода «программой», позволяющей социуму перейти к новому его состоянию. Эти особенности современной культуры как новой формы бытия фундировали изменение не только содержания, но и методов обучения.

М. В. Богуславский и Е. В. Неборский выделяют в системе российского высшего образования наиболее значимые современные тенденции модификации обучения: 1) виртуализация, открытость субъектов современного высшего образования, их делокализация (выход за рамки одного отдельно взятого региона, страны, континента); 2) дигитализация (цифрование) высшего образования как порождение электронного образования нового формата, цифрового образовательного контента, погружение образовательного сообщества в виртуальную среду; 3) геймификация (игровизация) процесса образования и личностного становления как наиболее современных и перспективных методов обучения; 4) превращение современных университетов в своеобразную «станцию социального обслуживания», быстро и результативно реагирующую на запросы общества; 5) формирование феномена, который маркируют как «поп-образование» по аналогии с феноменом «поп-науки», обладающего близкими социальными функциями; 6) кооперация и сетевые подходы в университетском образовании, позволяющие ему развиваться в русле конвергентного развития экономической, политической и культурной сфер жизни общества; 7) противопоставление традиционного высшего образования и обучения профессиональным компетенциям в корпоративном образовании; 8) трансформация социальных и профессиональных ролей, в первую очередь, руководителей и преподавателей вузов; 9) возвращение в сферу университетов научно-исследовательской деятельности, создание в российской университетской инфраструктуре успешно апробированных на Западе форм соединения образования, науки, бизнеса и производства [9, с. 172].

Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что многие из современных тенденций модификации обучения в вузах принципиально новыми не являются. Так, деловые игры (ДИ) успешно использовались в практике обучения в советских вузах еще в конце 1970-х – в 1980-е гг. А к середине 1980-х гг. в Советском Союзе сложился ряд форм интеграции вузов с производственными объединениями: учебно-научно-производственные объединения; учебные центры

производственного обучения; филиалы кафедр непосредственно на промышленных предприятиях и в научно-исследовательских учреждениях; заводы-вузсы. Очевидно, что компьютеризация и информационные технологии позволили наполнить эти тенденции новым содержанием, но в данном случае действует один из фундаментальнейших законов теории обучения: никакие новые методы не могут быть реализованы на старом содержании.

Делокализация субъектов современного высшего образования и электронное образование нового формата очень просты в практической реализации и способны «втянуть» в свою орбиту неограниченное количество обучающихся. Но разработка учебно-методической документации и методического оснащения этой системы очень трудоемка и экономически затратна. Снижение экономических затрат на разработку методического оснащения, упрощение процесса его подготовки приводят к резкому падению качества обучения.

5. Последовательные этапы трансформации культуры как формы бытия нашли свое отражение в терминологии. Термин «постиндустриальное общество» стал одним из таких терминов. Э.А. Араб-Оглы отмечает, что этот термин появился в современной западной социологии и футурологии в 1960-е гг. и обозначал новую стадию общественного развития, следующую за индустриальным обществом. Его широко использовали Д. Белл и др. В 1980-е гг. концепция постиндустриального общества, не изменяя своего социально-экономического содержания, получает развитие в теории информационного общества [10, с. 497–498]. При этом некоторые исследователи термин «постиндустриальное общество» отождествляют с понятием «информационное общество».

По оценкам, сделанным в 1990-е гг., новый тип культуры только начал складываться в развитых странах. Наибольших успехов в этой области достигли США и Япония, где на первое место вышло производство услуг, труд, направленный на получение, обработку, хранение, преобразование и использование информации [11, с. 61].

С недавнего времени одним из самых популярных стал тезис о необходимости опережающего развития науки и динамичной реализации ее достижений, что нашло отражение в понятии «технологический уклад», появлению которого мир обязан известному российскому ученому-экономисту Н.Д. Кондратьеву, разработавшему теорию цикличности в экономике [12]. Эта теория получила дальнейшее развитие в работах академиков Д.С. Львова, С.Ю. Глазьева под современным названием «технологический уклад» [13; 14]. По мнению В.М. Авербуха, «технологический уклад (волна) – совокупность технологий, характерных для определенного уровня развития производства; в связи с научным и технико-технологическим прогрессом происходит переход от более низких укладов к более высоким, прогрессивным» [15, с. 159].

В настоящее время различают шесть технологических укладов. В основе третьего лежит использование в промышленном производстве электрической энергии, развитие тяжелого машиностроения и электротехнической промышленности на базе стального проката, новых открытий в области химии. В этот период были внедрены радиосвязь, телеграф, автомобили. Основу четвертого уклада составляет развитие энергетики с использованием нефти и нефтепродуктов, газа, средств связи, новых синтетических материалов. Наступает эра массового производства автомобилей, тракторов, самолетов, различных видов вооружения, товаров народного потребления; появляются и широко распространяются компьютеры и программные продукты для них, радары; основой массовых производств становятся конвейерные технологии. Пятый уклад опирается на достижения в области микроэлектроники, информатики, биотехнологии, генной инженерии, использования новых видов энергии, материалов, освоения космического пространства, спутниковой связи и т.п. В настоящее время мир стоит на пороге шестого технологического уклада, который будет основываться на развитии и применении наукоемких, или «высоких», технологий. Это биотехнологии, нанотехнологии, робототехника, технологии виртуальной реальности.

По разным оценкам, в одних случаях шестой уклад должен наступить в 2014–2018 гг., в других – он начнет оформляться в 2010–2020 гг., а в фазу зрелости вступит в 2040-е гг. При этом в 2020–2025 гг. ожидается новая научно-техническая и технологическая революция, основой которой станут разработки, синтезирующие достижения названных выше базовых направлений. Контуры шестого технологического уклада начинают складываться в развитых странах мира, в первую очередь в США, Японии и КНР.

В. М. Авербух в своих работах 2010 г. отмечал, что Россия находится в основном в третьем, четвертом и на первых этапах пятого технологического уклада [15, с. 159]. Академик РАН Е. Каблов в одном из своих интервью приводит следующие данные: «Доля технологий пятого уклада у нас пока составляет примерно 10% ... в военно-промышленном комплексе и в авиакосмической промышленности. Более 50% технологий относится к четвертому уровню, а почти треть ... к третьему. Отсюда понятна вся сложность стоящей перед отечественной наукой и технологиями задачи: чтобы в течение ближайших 10 лет наша страна смогла войти в число государств с шестым технологическим укладом, ей надо, образно говоря, перемахнуть через ... пятый уклад» [16, с. 259].

Так или иначе Россия по-прежнему остается многоукладной страной большой географической протяженности. Решение задачи вхождения в число государств с шестым технологическим укладом без новой модернизации образования невозможно. Исследователями предлагаются разные сценарии модернизации экономики и образования: «сырьевое будущее», «догоняющая модернизация», «локальное лидерство», «когнитивное общество». Однако, учитывая изложенное выше, следует отметить, что в современной России необходимо использовать все сценарии модернизации образования, адаптировав их к условиям развития конкретных российских регионов.

Одно из направлений деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации – курс на «регионализацию» образования: «В настоящее время в качестве приоритетной реализуется программа создания в регионах на конкурсной основе системы опорных вузов (к 2017 г. их было 11), представляющих собой научно-образовательные кластеры, которые должны готовить кадры, необходимые для экономики и рынка труда регионов и стать научными и социокультурными центрами в регионах. Для этого в 2017 г. было выбрано еще 22 новых опорных вуза... Всего на эту программу в 2017 г. выделено 3 млрд руб. В перспективе количество опорных вузов может достигнуть 150. В таком же ракурсе следует рассматривать и создание, начиная с 2017 г., в 60 университетах РФ центров инноваций» [9, с. 177–178].

Если модернизацию образования проводить только по одному сценарию, то из-за своей многоукладности Россия снова окажется в арьергарде мирового научно-технического развития. Для полной реализации многовекторной модернизации российского образования по разным сценариям необходимо значительное увеличение его финансирования.

6. Институт образования является одним из институтов культуры, а потому глобализацию образования нельзя рассматривать вне рамок глобализации культуры. По мнению И. В. Кичевой, «глобализация образования (*globalization of education*) – процесс создания всемирной единой унифицированной системы образования, при которой стираются различия между входящими в нее образовательными системами» [17, с. 282–283]. Однако даже если гипотетически допустить полную унификацию разных образовательных систем, то все равно остаются политические, экономические и культурные факторы, которые оказывают влияние на конкуренцию в сфере образования. А это означает, что на рынке труда не исключаются протекционизм, дискриминация и сегрегация, которые не зависят ни от содержания, ни от качества полученного образования, а являются механизмом регулирования рынка труда.

Одним из направлений глобализации (политической, экономической, культурной) в сфере образования является процесс формирования единых образовательных пространств. Под единым образовательным пространством понимается общность принципов государственной политики разных стран в сфере образования, согласованность образовательных стандартов, программ и требований по подготовке специалистов и аттестации научно-педагогических кадров. В настоящее время в основу формирования образовательных пространств положены принципы унификации и универсализации.

Первым типом образовательного пространства является Европейское образовательное пространство как результат Болонского процесса 1990-х – начала 2000-х гг., основными принципами формирования которого являются принципы унификации. Проведенный нами анализ показал, что уже на начальной стадии развития Болонского процесса ясно обозначились тенденции, которые смогли в дальнейшем существенно затормозить этот процесс (см.: [18]). Так, в практике Болонского процесса система перезачета кредитов вводилась в качестве регулятора содержания высшего образования, а стала обслуживать юридическую процедуру нострификации дипломов об образовании.

Второй тип образовательного пространства – образовательное пространство университетов, входящих в Ассоциацию университетов Азиатско-Тихоокеанского региона – APRU. Его форми-

рование осуществляется на принципах универсализации. В настоящее время в APRU входят 45 ведущих исследовательских университетов стран АТР. Российскую Федерацию в этом сообществе представляет Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток).

В своей дипломной работе выпускница ДВФУ Ю.А. Коротаева проанализировала специфику самопрезентаций классических университетов стран АТР в глобальном информационном пространстве этого региона [19]. Ю.А. Коротаева отмечает, что самопрезентации университетов направлены на формирование собственного имиджа для местного, регионального и мирового сообществ. Отметим важность вывода Ю.А. Коротаевой о формировании не только образовательного, но и культурного пространств. Параметры культурного пространства университетов стран АТР, кроме общих признаков (гордость за своих выпускников, опора на историю университета, наличие и описание библиотек, музеев, парков и т.д.), имеют различия. Так, университеты Австралии и Северной Америки видят свою миссию в решении глобальных проблем современности, что позволит спасти все человечество от многих бед, видят свою будущность в качестве научно-исследовательских университетов мирового значения, которые специализируются на открытиях в различных областях. В самопрезентациях университетов Восточной Азии делается акцент на развитии национальной культуры и на культурном развитии своего региона, на том, что максимальное привлечение ученых всего мира в научно-исследовательские университетские центры должно обеспечить высокий образовательный уровень местного населения.

Самопрезентации вузов являются не только своеобразным «зеркалом» их конкурентоспособности, но и основанием для выделения двух типов университетов. Университеты первого типа – западные университеты (Северная Америка, Австралия, Новая Зеландия), широко используя международную студенческую и преподавательскую мобильность, количество международных стипендиальных программ, привлечение ученых всего мира, превращаются в социокультурный механизм селекции и «утечки мозгов». Университеты второго типа – университеты Восточной Азии – повторим, ориентированы на развитие национальной культуры и на культурное развитие своего региона.

Западные вузы за счет описанного социокультурного механизма «подтягивают» талантливые кадры к себе, в то время как российские элитарные вузы без проведения многовекторной модернизации российского образования и экономики являются поставщиками таких кадров.

7. В последнее десятилетие Правительство и Министерство образования и науки Российской Федерации избрали стратегией в области отечественного образования локальные действия и точечное финансирование. Это находит свое отражение в политике стратификации российского образовательного пространства. М.В. Богуславский и Е.В. Неборский считают, что «стратификация выступает определенной позитивной альтернативой ранее доминировавшему тренду на концентрацию ресурсов с целью создания крупных и суперкрупных университетов. Это проявлялось в последовательном сокращении количества субъектов системы высшего образования в результате их слияния, поглощения и перепрофилирования...» [9, с. 175]. Эти же авторы отмечают, что современная стратификация системы российского высшего образования подчиняется следующим трендам: 1) иерархизации – выстраиванию иерархической структуры вузов с выделением в ней страты привилегированных вузов; 2) элитаризации – государственной поддержке ведущих университетов, в том числе по программе повышения конкурентоспособности вузов, включая 21 университет; 3) рейтинжированию – нарастающему вхождению элитных российских университетов в престижные международные рейтинги в сфере высшего образования и динамичному их продвижению вверх в этих рейтингах; 4) автономизации – программе новой модели государственной научной аттестации, опирающейся на перечень организаций высшего образования, имеющих право самостоятельно присуждать ученые степени и выдавать соответствующие дипломы (с 2009 г. такими правами обладают МГУ и СПбГУ); 5) специализации – сведению сферы образовательной деятельности отраслевых вузов к профильным специальностям; 6) регионализации – созданию в регионах на конкурсной основе системы опорных вузов, которые должны готовить кадры, необходимые для экономики и рынка труда регионов и стать научными и социокультурными центрами в регионах [9, с. 176–177].

Рейтинг российских вузов стал определенным механизмом управления развитием системы высшего образования в России. Рейтинг лучших университетов мира ежегодно рассчитывается по

методике британского издания Times Higher Education (THE) при участии информационной группы Thomson Reuters и считается одним из наиболее влиятельных глобальных рейтингов университетов [20]. Рейтинг в Times Higher Education (THE) складывается из 13 показателей, основными из которых являются международная студенческая и преподавательская мобильность, количество международных стипендиальных программ, уровень научных исследований, вклад в инновации, цитируемость научных работ, уровень образовательных услуг и т.д.

В настоящее время успешно решается задача создания собственного рейтинга отечественных вузов. Уже шестой год Российское рейтинговое агентство RAEX (Эксперт РА) при поддержке фонда О. Дерипаска «Вольное дело» составляет ежегодные рейтинги вузов России. В 2016 г. при подготовке пятого ежегодного рейтинга вузов России использовались статистические показатели, а также результаты опросов 28 тыс. респондентов: работодателей, представителей академических и научных кругов, студентов и выпускников [21]. В 2017 г. при подготовке шестого ежегодного рейтинга вузов России использовались статистические показатели, а также результаты опросов 30 тыс. респондентов [22]. В тройку лидеров в 2017 г. вошли МГУ им. М. В. Ломоносова, МФТИ и НИЯУ МИФИ.

Этот механизм соответствует политике Министерства образования и науки, основанной на стратегии локальных действий/принимаемых Министерством решений и точечного финансирования, но он принципиально неприменим к системе общего среднего образования. Локальные действия Министерства образования и науки в отношении среднего образования создают условия, не только нарушающие конституционные права учащихся, проживающих не в элитных регионах, но и могущие привести к выпадению талантливой молодежи из сферы образования.

8. В настоящее время прорабатываются различные варианты миссии высшей школы в России: 1) «кузница кадров» – готовит высококвалифицированных специалистов для отраслей экономики; 2) «институт развития общества» (страны, региона). Ее продукция – стратегии развития, технологические решения, проекты, новые виды деятельности; 3) «институт социальной стабильности» – обеспечивает занятость молодежи, педагогов, а в будущем и пенсионеров; 4) «каркас когнитивного общества» – формирует интеллектуальный потенциал страны для перехода к экономике знаний (формирует исследовательские, проектные, управленческие компетенции и др.). Разным вариантам миссии соответствуют разные функции высшей школы: фабрика кадров, форпост науки, школа кадров будущего, фабрика мысли, коммуникативная площадка, каркас когнитивного общества, культурный центр, центр притяжения русского мира, школа взрослых.

Учитывая, что Россия является многоукладной страной большой географической протяженности, высшая школа должна выполнять все перечисленные функции, имеющие разную значимость в различных регионах России. Проблема качественной подготовки кадров оказалась тесно связанной не только с проблемами экономического развития страны, но и с проблемами ее социально-политического устройства.

Выводы.

1. Специфика управления российским образованием обусловлена причинами как внутреннего, так и внешнего порядка. К причинам внутреннего порядка, прежде всего, относятся слом советской системы образования в 1990-е гг., переход к рыночным отношениям, кризис образования, начавшийся еще в советские годы. К причинам внешнего порядка следует отнести трансформацию культуры как формы бытия; глобализацию; развитие рыночных отношений.

2. Самым слабым звеном в управлении российским образованием по-прежнему остаются цели образования. Начиная с 2000-х гг., в российском обществе усиливаются требования к профессиональной подготовке специалистов. Однако недооценка необходимости решения проблемы формирования личности может привести к кризису в духовной сфере, способствующему разрыву образования и культуры, который может происходить в крайних своих формах.

3. Россия была и остается многоукладной страной большой географической протяженности. Решение стоящей перед страной задачи вхождения в число государств с шестым технологическим укладом требует незамедлительной модернизации образования. При такой модернизации должны использоваться все сценарии: «сырьевое будущее», «догоняющая модернизация», «локальное лидерство», «когнитивное общество», адаптированные к условиям развития конкретных российских регионов.

4. Министерство образования и науки Российской Федерации избрало стратегией в области отечественного образования локальные действия и точечное финансирование. Однако точечное

финансирование не позволяет провести масштабную модернизацию российского образования. Проблема финансирования отечественного образования, никогда не снимавшаяся с повестки, в этих условиях приобретает особую актуальность.

5. Обеспечить вхождение России в число государств с шестым технологическим укладом и проведение полномасштабной модернизации российского образования может только государство, обладающее значительными финансовыми ресурсами. Таким образом, проблемы политического устройства страны, ее экономического развития, вхождения России в число государств с шестым технологическим укладом и проведения полномасштабной модернизации образования оказались не просто взаимосвязанными, а взаимно обусловленными и нерасторжимыми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Об образовании** в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федерал. закон от 29.12.2012 № 273 ФЗ (ред. от 29.07.2017) // КонсультантПлюс. URL: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.10.2017).
2. **Полат Е. С.** Основные тенденции развития систем образования в мире [Электронный ресурс] // Библиотека учебной и научной литературы. URL: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/polat_otrsom/ (дата обращения: 21.09.2017).
3. **Арташкина Т.А.** Генезис и структура целеполагания в системе деятельности высшей школы. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2006. 621 с.
4. **Арташкина Т.А.** Проблема целеполагания в системе деятельности высшей школы: социально-философский анализ. LAP LAMBERT Academic Publishing, Germany, 2011. 399 p.
5. **Арташкина Т.** Образование в контексте культуры: Социокультурный механизм взаимодействия. Palmarium Academic Publishing, Germany, 2012. 565 p.
6. **Маклюэн Г.М.** Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. М.; Жуковский: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2003. 464 с.
7. **Моль А.** Социодинамика культуры / пер. с фр. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 416 с.
8. **Белл Д.** Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социологического прогнозирования / пер. с англ. М.: Academia, 1999. 786 с.
9. **Богуславский М.В., Неборский Е.В.** Стратификация современной системы высшего образования: новые смыслы, потенциал и риски [Электронный ресурс] // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова; Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2017. Вып. 10. С. 172–181. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
10. **Араб-Оглы Э.А.** Постиндустриальное общество // Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв [и др.]. М.: Сов. энциклопедия, 1989. С. 497–498.
11. **Философия** и методология науки. М.: SvR-Apryc, 1994. Ч. I. 304 с.
12. **Кондратьев Н.Д.** Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения: избранные труды. М.: Экономика, 2002. 765 с.
13. **Львов Д.С.** Эффективность управления техническим развитием. М.: Экономика, 1990. 255 с.
14. **Глазьев С.Ю.** Выбор будущего. М.: Алгоритм, 2005. 350 с.
15. **Авербух В.М.** Шестой технологический уклад и перспективы России (краткий обзор) // Вестник Ставропольского государственного университета. 2010. № 71. С. 159–166.
16. **Каблов Е.** Шестой технологический уклад: беседу ведет Б. Руденко [Электронный ресурс] // Наука и жизнь. 2017. № 10 (октябрь). URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/17800/> (дата обращения: 15.10.2017).
17. **Кичева И.В.** Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. 404 с.
18. **Арташкина Т.А.** Социокультурные аспекты Болонского процесса // Problems of Education in the 21st Century: Policy of Education in the Modern World. Scientific Methodical Center «Scientia Educologica», Lithuania, 2008. Vol. 8. P. 162–172.
19. **Коротаева Ю.А.** Самопрезентация классических университетов стран АТР в интернет-пространстве (по материалам англоязычных страниц официальных сайтов университетов APRU): выпускная квалификационная работа по образовательной программе подготовки специалистов по специальности 031401.65 «Культурология» / науч. руководитель Т.А. Арташкина; Дальневост. федерал. ун-т. Владивосток, 2017. 117 с.
20. **Times Higher Education:** Рейтинг лучших университетов мира 2016–2017 [Электронный ресурс] // Гуманитарные технологии: Аналитический портал. URL: <http://gtmarket.ru/news/2016/09/22/7303> (дата обращения: 23.09.2017).
21. **Рейтинги** вузов 2016 [Электронный ресурс] // Рейтинговое агентство Эксперт РА. URL: http://raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_2016 (дата обращения: 23.09.2017).

22. **Рейтинг** лучших вузов России – 2017 [Электронный ресурс] // Рейтинговое агентство Эксперт РА. URL: http://raexpert.ru/project/vuz_rating/2017/ranking (дата обращения: 23.09.2017).

REFERENCES

1. [Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (with amendments of July 29, 2017) «On education in Russia»]. Available at: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed October 7, 2017). (In Russian)
2. **Polat E.S.** [Main tendencies of education development in the world]. Available at: http://siblibio.com/BIBLIO/archive/polat_otrsomv/ (accessed September 21, 2017). (In Russian)
3. **Artashkina T.A.** [Genesis and structure of goal setting in higher education]. Vladivostok, Far-Eastern University Press, 2006. 621 p.
4. **Artashkina T.A.** [The problem of goal setting in higher education: social and philosophic analysis]. LAP LAMBERT Academic Publishing Publ., Germany, 2011, 399 p.
5. **Artashkina T.A.** [Education in the context of culture: sociocultural mechanism of cooperation]. Palmarium Academic Publishing Publ., Germany, 2012. 565 p.
6. **McLuhan G.M.** [Considering Media: external boundaries of a person]. Moscow; Zhukovskiy, KANON-Press-C, Kuchkovo Pole Publ., 2003, 464 p. (In Russian)
7. **Mol A.** [Sociodynamics of culture]. Moscow: LKI Publ., 2008, 416 p. (In Russian)
8. **Bell G.** [Coming postindustrial society: experience of sociological forecasting]. Moscow: Akademiya Publ., 1999, 786 p. (In Russian)
9. **Boguslavskiy M.V., Neborskiy E.V.** [Stratification of modern higher education system: new approaches, capacities and risks]. *Concepts of pedagogics and education*. Yekaterinburg, 2017, pp. 172–181. (In Russian)
10. **Arab-Ogly E.A.** [Emyclopedia of Philosophy]. Moscow, 1989, pp. 497–498. (In Russian)
11. [Philosophy and methodology of science]. Moscow: SvR-Apyrc Publ., 1994, part 1, 304 p. (In Russian)
12. **Kondratev N.D.** [Big cycles of conjuncture and theory of forecasting: selected proceedings]. Moscow: Ekonomika Publ., 2002, 765 p. (In Russian)
13. **Lvov D.S.** [Efficiency of technological management]. Moscow: Ekonomika Publ., 1990, 255 p. (In Russian)
14. **Glaziev S. Iu.** [The choice of the future]. Moscow: Algorhythm Publ., 2005, 350 p. (In Russian)
15. **Averbukh V.M.** [6th technological mode and outlooks of Russia]. *Bulletin of Stavropol State University*, 2010, no. 71, pp. 159–166. (In Russian)
16. **Kablov E.** 6th technological mode. *Science and life*, 2017, no. 10 (October). Available at: <https://www.nkj.ru/archive/articles/17800/> (accessed October 15, 2017). (In Russian)
17. **Kicheva I.V.** [Enrichment of pedagogical concept in 90-s of XX century]. Pyatigorsk, 2004, 404 p. (In Russian)
18. **Artashkina T.A.** [Sociocultural aspects of Bologna process]. *Problems of Education in the 21st Century: Policy of Education in the Modern World*. Scientific Methodical Center «Scientia Educologica», Lithuania, 2008, vol. 8, pp. 162–172.
19. **Korotaeva Iu.A.** [Self-presentation of classical universities from ATR countries in the internet (based on the materials of English web-pages of APRU Universities)]. Vladivostok: Far-Eastern University Press Publ., 2017, 117 p.
20. **Times Higher Education: best universities of the world, 2016–2017**. Available at: <http://gtmarket.ru/news/2016/09/22/7303> (accessed September 23, 2017).
21. **University ranks 2016**. Available at: http://raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_2016 (accessed September 23, 2017).
22. **Best Russian University ranks in 2017**. Available at: http://raexpert.ru/project/vuz_rating/2017/ranking (accessed September 23, 2017).

Информация об авторе

Арташкина Тамара Андреевна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры культурологии и искусствоведения, Дальневосточный федеральный университет, Школа искусства, культуры и спорта (690000, Приморский край, Владивосток, ул. Суханова, 8, e-mail: tam.artand@gmail.com).

Принята редакцией: 21.02.2018

Information about the authors

Tamara A. Artashkina – Doctor of Philosophy, Associate professor, Professor of Department of Culture and Art Studies, Far Eastern Federal University (FEFU); School of Arts, Culture and Sports (Suchanova str., 8, Vladivostok, 690000, Primorsky Krai, e-mail: tam.artand@gmail.com).

Received: February 21, 2018

**ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ФИЛОСОФСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ
В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ С ПОЗИЦИИ МОДАЛЬНОЙ МЕТОДОЛОГИИ
Д. ЗИЛЬБЕРМАНА**

**MANAGEMENT PROBLEMS PHILOSOPHICAL EDUCATION
IN THE RUSSIAN HIGH SCHOOLS FROM POSITION
OF D. ZILBERMAN'S MODAL METHODOLOGY**

УДК 378+1(091)(470)+165.62

DOI: 10.15372/PEMW20180203

С. П. Кушнаренко

*Новосибирский государственный
архитектурно-строительный университет,
Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: kushnarenko.sergey64@mail.ru*

Kushnarenko, S.P.

*Novosibirsk State University of Architecture
and Civil Engineering, Novosibirsk, Russian
Federation, e-mail: kushnarenko.sergey64@mail.ru*

Аннотация. В статье решается проблема соответствия способа управления специфике управляемого объекта на примере образования вообще и философского образования в вузе в частности. Исток проблемы – расхождение целей управленца в области образования и самого образования: наблюдается стремление управленца к минимизации усилий и опоре на удобный способ контроля и отчета, что приводит к исключению личностного аспекта знания и сведению образования к обучению. Решение проблемы автор видит в выделении проективного и личностного аспектов в любом знании на основе модальной методологии Д. Зильбермана.

Abstract. In article the problem of conformity of a way of management is authorised to specificity of operated object on an education example in general and philosophical education in high school in particular. A problem source – a divergence of the purposes of the manager in a sphere of education and the education. From here there is an aspiration of the manager to minimisation of efforts and to a support for a convenient way of the control and the report. It leads to an exception of personal aspect of knowledge and to education data to training. The problem decision: allocation on the basis of D. Zilbermana's modal methodology of projective and personal aspects in any knowledge.

Ключевые слова: управление, образование, знание, личность, методология, интерпретация.

Key words: management, education, knowledge, the person, methodology, interpretation

Для цитаты: Кушнаренко С. П. Проблемы управления философским образованием в российских вузах с позиции модальной методологии Д. Зильбермана // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2, С. 1761–1766. DOI: 10.15372/PEMW20180203

For quote: Kushnarenko, S.P. Management problems philosophical education in the Russian high schools from position of D. Zilberman's modal methodology. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1761–1766. DOI: 10.15372/PEMW20180203

Введение. Цель методологии менеджмента – дать управленцу необходимые теоретические знания для того, чтобы подготовить его к решению практических задач в соответствующей области деятельности. В частности, в сфере образования усвоение теоретического аспекта менеджмента заключается в понимании существа педагогической деятельности. М. А. Гончаров указывает в этой связи на внутренне присущий самой педагогической теории методологический аспект: «Усвоение системы теоретических знаний позволяет педагогу подготовить себя к самостоятельному разрешению любых практических вопросов» [1, с. 178]. Таким образом, во-первых, сфера управления в данной области не исчерпывается действиями, направленными на то, чтобы побудить педагогов подчиняться соответствующим постановлениям и контролю за выполнением распоряжений, исходящих от соответствующих инстанций, и заключается, прежде всего, в донесении определенной методологии, позволяющей ему самостоятельно получить успешные результаты (успешная педагогическая

деятельность – одна из важнейших целей управления образовательной организацией). Во-вторых, знание существа деятельности, в отношении которой осуществляется управление, есть необходимый элемент адекватного управления этого рода деятельностью. В-третьих, управление в области образования не есть просто применение общих правил менеджмента к конкретному объекту: «Общие правила менеджмента, созданные в рамках других наук (кибернетики, экономики и т.п.) пытаются распространить на образование без учета его специфики» [2]. Главная проблема – в расхождении целей деятельности управленца (получение высокого властного и социально-экономического статуса) и целей самой образовательной деятельности (достижение высокого уровня образованности) и отсюда – расхождение теории и практики управления образованием. Явственно это проявляется в философском образовании: управление философским образованием в российском вузе осуществляется не с опорой на понимание существа самой философской деятельности и обучения философии, а исходя из принципов, противоположных этому существу. Действительно, в современной России образованность сводится к обученности, против чего еще на заре реформ высказывались авторы сборника «Управление качеством образования»: «Понятие “образование” не идентично понятию “обучение”. Образование рассматривается нами в широком смысле, оно включает в себя обучение, воспитание, развитие» [3, с. 31]. Отождествление образования с обученностью игнорирует личностный аспект усвоения знаний, философия же направлена как раз на удержание этого личностного момента в культуре. Причина этого сведения в том, что с точки зрения научно-мировоззренческого подхода истина отождествляется со знанием, а личностное начало – с субъективностью, от которой наука стремится избавиться вообще. Обученность легко контролировать, и если цель управленца в первую очередь – получение социальных и экономических выгод от своего положения, то для него главное в его деятельности – осуществление ее с минимальными затратами собственных усилий, притом так, чтобы иметь удобный способ максимального контроля над деятельностью подчиненных ему педагогов и отчета для вышестоящих инстанций, другими словами: он стремится к формальному выполнению задачи управления, создавая лишь видимость эффективной деятельности в этой области.

Постановка задачи. Для разрешения указанной проблемы необходимо: 1) показать, что ослабление контроля над деятельностью педагогов приведет не к падению уровня образованности, а, наоборот, к его повышению и что действительно эффективная деятельность педагогов выгодна и управленцам; 2) указать, что дополнительные усилия в овладении методологией и теорией управления образованием приведут к дополнительным сугубо финансовым дивидендам и для управленцев; 3) показать продуктивность применения модальной методологии Д. Зильбермана к решению методологических проблем управления в области философского образования.

Методология и методика исследования. Анализ управления образованием в статье осуществляется на основе модальной методологии Д. Зильбермана. Эта методология есть развитие основания методологии, которое было заложено еще Аристотелем в следующем положении: «Принципы чувственно-воспринимаемых вещей... должны быть чувственно-воспринимаемыми, вечных – вечными, преходящих – преходящими и вообще принадлежащими к тому же роду, что и подчиненные им вещи» [4, с. 359]. По Аристотелю, характер метода должен быть адекватен природе объекта, к исследованию которого этот метод применяется. В методологии Д. Зильбермана исследование заменяется на конструирование, по отношению к которому первое есть лишь вырожденный случай последнего (как лишь простейшее из всего многообразия отношений, складывающихся между человеком и объектом, а именно: когда тот рассматривается как уже преданный процессу нашего познания и определенный в своем бытии). Образование – не естественный природный или социальный объект, он конструируется, а потому подход Зильбермана представляется вполне адекватным.

Результаты. В настоящее время средний возраст преподавателя в вузе – предпенсионный: молодежь в вуз не идет по причине падения социального престижа этой профессии и низкой оплачиваемости: «По данным опросов ВЦИОМ, лишь 1–3% россиян считают престижной профессии инженеров и ученых. В Китае иероглиф “Учитель” пишется с большой буквы, а у нас зарплата преподавателя чуть больше, чем у работника метро. Мы не имеем в виду машинистов поездов, у них значительно выше» [5, с. 30]. Как бы то ни было, в подавляющей массе – это люди «старой закалки», ответственно относящиеся к выполняемой ими работе. Кроме того, как правило, это профессиона-

лы, имеющие собственные способы изучения и подачи содержания преподаваемой дисциплины. Поэтому требование исключения этого «личностного момента» фактически приведет (и приводит) к падению профессионализма и снижению качества образования. Аналогично использование ЕГЭ привело фактически к снижению уровня образования в школе. Жесткое управление в условиях конкуренции вузов неэффективно: «Университету не выгодно внедрять систему жесткого контроля, поскольку она дорога и неэффективна. Поэтому он заинтересован в том, чтобы сохранить внутреннюю мотивацию. Если он не создаст привлекательных условий для преподавателей, он не выдержит конкуренции с другими университетами» [6]. Но все дело в том, что руководство вуза в современной России фактически играет роль работодателей, которые считают вуз своей вотчиной, а преподавателей – наемными работниками: «Администрация воспринимает университет как объект своей частной собственности, профессорско-преподавательский состав как нанятых ими работников, легко заменяемых на других» [7, с. 117]. В свое время М. Полани писал: «Любая власть, которая попытается централизованно управлять работой ученых, в конечном счете приведет науку к застою» [8, р. 3]. Следует понимать, что попытка управлять объектом, основываясь на неверном представлении о нем, хотя и может его просто подчинить, но в отношении «объектов с элементами свободы» – людей – практически всегда приводит к разрушению и той системы, частью которой выступает и сам управляющий. Так, государство, фактически уничтожив систему образования, столкнулось с неспособностью разрешения внутренних и внешних проблем.

В области философии, предполагающей свободу мысли, жесткое управление неприменимо вообще. Однако изложение философии часто осуществляется с опорой на существующие учебники, которые в большинстве своем до сих пор «страдают» идеологической направленностью, наследующей просталинские принципы в преподавании общественных дисциплин. Все дело в том, что отсутствует понимание внутренней связанности в философии духовно-личностной и когнитивной составляющей. Аналогично ЕГЭ направлен на когнитивный аспект обучения, игнорируя личностно-духовный аспект. Такая установка проникает и в высшую школу: на семинарах по философии этически-нравственные вопросы чаще всего рассматриваются сами по себе, независимо от гносеологического и онтологического аспектов философии, сводясь к своего рода практической психологии, то есть не проникая внутрь собственно-когнитивной сферы. Поскольку степень обученности в отношении усвоения когнитивного содержания поддается контролю в наибольшей степени, мы в итоге сталкиваемся с абсурдной и парадоксальной ситуацией, когда то, что является лишь частным и вторичным продуктом процесса обучения, рассматривается как главный и определяющий его показатель. Но само это представление исключает адекватное управление процессом, который и приводит к требуемому результату! Другими словами, ставя во главу угла лишь результат, представленный к тому же только в его содержательно-когнитивном аспекте, мы исключаем возможность его реального получения, создаем все условия для его недостижения. И если кто-то и приходит к этому результату, то не благодаря, а вопреки принимаемым мерам. То, что должно было способствовать образованию, на деле только мешает ему. Рано или поздно такая установка приводит к разрушению самого образования, что мы и имеем по факту в нашей стране.

Отсюда и конфликт между чиновником, требующим от преподавателя, чтобы было все точно так, как в плане или программе, и специалистом-предметником, по-своему понимающим то, как следует преподавать его предмет. К слову сказать, отношение на Западе к специалистам совсем иное: так, какой-либо университет приглашает читать лекции ученого как признанного профессионала, предоставляя ему свободу в выборе содержания самого курса. В отношении философии строгое следование существующим программам и способам проверки и контроля над обучением философии просто полностью упразднило бы последнюю в ее бытии, как это, собственно, и случилось во времена Сталина. Либо же философия превращается в доксографию – собрание занимательных историй о том, как философы жили и что говорили.

Философские идеи зачастую подаются как пред- или донаучные, например, интерпретация «атома» Демокрита как провозвестника атома в физике. Фактически научное познание имеет два аспекта: 1) путь к истине, включающей не только знаниевый аспект, но и духовный; 2) прагматический, направленный на подчинение предмета нашим целям. Научная теория есть в этом плане 1) определение границ невмешательства в естественный процесс, 2) конструирование искусственной реальности, в которой процессы контролируются человеком. Но усмотрение истины

самоценно: по Аристотелю, люди «по природе» стремятся к знанию, поскольку через приобщение к истине и рождается человеческое в человеке. Так что усвоение «объективно-истинного» содержания познания есть лишь абстракция от изначально целостного процесса образования. Стремление контролировать этот процесс опирается на ложный образ самой науки.

Главная идея модальной философии Д. Зильбермана – в существовании таких подходов к философскому тексту, когда нас интересует не только его мыслительное содержание. По Зильберману, имеются три основных модальности: 1) аподиктическая – модальность существования, 2) деонтическая, определяющая нормативный аспект, 3) гипотетическая, определяющая ценностный аспект [9, с. 125–126]. Реальный культурный факт всегда трехмодален. Философия, в этом плане – не некое абстрагирование от реальности, а выражение реальности во всей полноте ее существа. Например, идея «воды» у Фалеса – не только принцип единства всего, но и определенное должностное отношение, обращенное к человеку: «Ты должен быть цельным!». Как мир, чтобы быть миром, должен быть единым, так и человек, чтобы быть человеком, должен быть цельным. Таким образом, то, что воспринимается нами в философском тексте как описание устройства мира, оказывается вместе с тем и проектом обустройства человеческой жизни в целом. В настоящей философии все три модальности всегда имеются, хотя и не всегда выделены в явном виде и отрефлексированы самим автором или его интерпретаторами. Другими словами, философия – это не просто некое «мыслительное содержание», но и «специфически человеческий способ жить». Поэтому М. Мамардашвили и вводит понятие «реальной философии» [10, с. 22] как опыта производства человеком духовных актов вообще.

Философия выполняет не только когнитивную функцию, выступая базовой основой любой когнитивной деятельности (и прежде всего – научной), но и институционализирующую, создавая проект воплощения своих идей в жизнь и, более того, предлагая конкретные средства и инструменты для этого. Нужно только правильно понимать характер самого проекта: теория «идеального государства» Платона означает не проект построения такого общества, в котором «жены общи», а такого, в котором социальные связи автономны от биологических, в котором, например, статус юридического «отца» выше статуса отца биологического.

Другими словами, в любом знании изначально присутствует открытость в сторону личности, возможность наполнения его духовно-личностным содержанием и тем самым превращения этого знания в убеждение, опираясь на которое, конкретный индивид создает проект воплощения знания в реальную жизнь социума и культуры. Адекватное управление процессом образования предполагает выявление проективного аспекта любого знания, позволяющего ему наиболее гармонично вписаться в социум и способствовать процессу его саморазвертывания. Другими словами, не «сверху» насаждая соответствующие требования и нормы этого процесса, а исходя из собственного существа самого знания. По Зильберману, три этих вида модальности взаимонесовместимы, но они несовместимы именно как абстрагированные от жизни реальной личности, в которой предстают как последовательные этапы целостного духовно-личностного поступка, включающего и познавательный аспект, и нравственный, и эстетический.

Выводы. 1. Стремление к жесткому контролю в сфере образования есть следствие распространения прагматического аспекта науки о природных объектах на область свободных объектов и продукт стремления использовать властные функции в той области, которая исключает такое к себе отношение. Это приводит к неустранимым конфликтам и разрушению образования вообще. 2. Неправильное понимание существа объекта управления (как процесса, цели которого – исключение всего «субъективного» и обретение «объективных» знаний) опирается на ложный образ самой научной деятельности, в которой личностный аспект неустраним и который есть необходимое условие научного профессионализма; 3) использование модальной методологии Д. Зильбермана позволяет эксплицировать способы управления образованием, адекватные самому образованию, посредством их извлечения из самого знания через экспликацию его личностного и проективного аспектов; 4) три модальности Зильбермана не равноправны и фактически маркируют последовательные этапы обретения человеком истины. Истина как условие и цель образования не сводится к знанию как «объективно-истинному содержанию» и включает в себя духовно-личностную сторону: истина – это не то, что можно положить в карман или прислать по почте.

Первым шагом на этом пути будет установление внутренней связи и неотрывности духовно-личностной и собственно-когнитивной составляющей в любом знании, вторым – рассмотрение текста философа не только как передачи некоторого «мыслительного содержания», но и как «знаков на пути» [11, с. 92], как указаний для успешного прохождения духовно-личностного пути. Именно так интерпретировал текст М. Пруста «В поисках утраченного времени» М. Мамардашвили, не случайно назвав свой анализ «Психологическая топология пути». В этом смысле уже у Парменида этот аспект философии выражен явно: «Ворота Дня и Ночи» в его поэме «О природе» разграничивают не только два этапа пути ума: когда он находится в плену мнений и когда обретает истину, но и два этапа становления личности: когда она просто существует и когда обретает бытие. Третий шаг – осуществление проекта воплощения духовных идеалов и ценностей в жизнь с учетом реального социально-культурного контекста.

Итак, проблема не в переходе от теории к практике: если сама теория уже не будет духовной практикой, уже не будет делом, то и в переносе на материально-прагматический аспект реальности эти идеи не будут иметь силы. По Плотину, «люди, когда у них перестает хватать силы для мысли, начинают заниматься тенью мысли – практикой» (цит. по: [12, с. 14]).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гончаров М. А.** Методологические основы менеджмента в сфере образования (теоретический аспект) // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 174–178.
2. **Бережнова Е. В., Краевский В. В.** Научный статус исследований в области управления образованием как методологическая проблема [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн: Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). СПб., Январь 2010. Art 1378. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1378.htm> (дата обращения: 22.03.2018).
3. **Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие** / под ред. М. А. Поташника. М.: Пед. об-во России, 2000. 448 с.
4. **Аристотель.** Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1981. Т. 3. 613 с.
5. **Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М.** Академическая свобода и стандарты поведения [Электронный ресурс] // ГУ ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/79342326> (дата обращения: 22.03.2018).
6. **Блинов А. О.** Управление изменениями в высшем образовании // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Экономика. 2016. Вып. 4(30). С. 23–33.
7. **Алпатов Г. Е.** Четыре принципа управления высшим образованием // НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2016. № 2. С. 113–122.
8. **Polanyi M.** The republic of science: It's political and economic theory // Minerva. 2000. Vol. 38, № 1. P. 1–21.
9. **Зильберман Д.** Генезис значения в философии индуизма. М.: Эдиториал УРСС, 1998. 448 с.
10. **Мамардашвили М. К.** Как я понимаю философию. М.: Прогресс; Культура, 1992. 412 с.
11. **Федосеев В. Я.** Ресурс методологии Д. Б. Зильбермана для философии образования. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2010. 114 с.
12. **Бибихин В. В.** Дело Хайдеггера // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. СПб.: Наука, 2007. С. 5–19.

REFERENCES

1. **Goncharov M. A.** [Methodological bases of educational management]. *Knowledge. Understanding. Skills*, 2009, no. 1, pp. 174–178. (In Russian)
2. **Berezhnova E. V., Kraevskiy V. V.** [Scientific status of research in the field of management as a methodological problem]. *Letters to Emission. Offline*, St. Petersburg, January 2010. Art. 1378. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2010/1378.htm>. (accessed February 3, 2018) (In Russian)
3. **Potashnik M. A.** [Management of educational quality]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2000, 448 p. (In Russian)
4. **Aristotel.** [Proceedings]: 4 vol. Moscow: Mysl Publ., 1981, vol.3, 613 p. (In Russian)
5. **Kuzminov Ia. I., Yudkevich M. M.** [Academic freedom and behavior standards]. *Higher School of Economics*. Available at: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/79342326> (accessed February 3, 2018). (In Russian)
6. **Blinov A. O.** [Management of changes in higher education]. *Bulletin of Ivanovo State University. Series «Economics»*, 2016, no. 4(30), pp. 23–33. (In Russian)

7. **Alpatov G. E.** [Four principles of management in higher education]. *NIU ITMO Series «Economics and environmental management»*, 2016, no. 2, pp. 113–122. (In Russian)
8. **Polanyi M.** [The republic of science: It's political and economic theory]. *Minerva*, 2000, vol. 38, no. 1, pp. 1–21.
9. **Zilberman D.** [*Genesis of induism philosophy*]. Moscow: URSS Publ., 1998, 448 p. (In Russian)
10. **Mamardashvili M. K.** [*How I see Philosophy*]. Moscow: Progress, Kultura Publ., 1992, 412 p. (In Russian)
11. **Fedoseev V. Ia.** [*Methodological resource D. Zilberman for philosophy of education*]. St. Petersburg, 2010, 114 p. (In Russian)
12. **Bibihin V. V.** [*Business of Heidegger*]. St. Petersburg: Nauka Publ., 2007, pp. 5–19. (In Russian)

Информация об авторе

Кушнарченко Сергей Петрович – кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Новосибирск, ул. Петухова, д. 14/4, e-mail: kushnarenko.sergey64@mail.ru).

Принята редакцией: 02.02.2018

Information about the author

Sergey P. Kushnarenko – Candidate of Philosophy, Associate Professor at the Chair of History and Philosophy, Novosibirsk State University of Architecture and Civil engineering (Sibstrin) (Petuchova str., 14/4, Novosibirsk, e-mail: kushnarenko.sergey64@mail.ru).

Received: 2 February 2018

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДПО В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ

METHODOLOGICAL ASPECTS DEVELOPMENT OF DPO IN THE CONDITIONS OF POST-INDUSTRIAL ECONOMY

УДК 378

DOI: 10.15372/PEMW20180204

В. Г. Шафиров

*Российская академия кадрового обеспечения
агропромышленного комплекса (РАКО АПК),
Москва, Российская Федерация*

О. Е. Ломакин

*Российская академия кадрового обеспечения
агропромышленного комплекса» (РАКО АПК),
Москва, Российская Федерация*

А. В. Тебекин

*Одинцовский филиал Московского
государственного института международных
отношений (университета) МИД России,
Одинцово, Российская Федерация*

Shafirov, V.G.

*Russian Academy of Staff Assistance in Agribusiness
(RASAA in Agribusiness), Moscow, Russian Federation*

Lomakin, O.E.

*Russian Academy of Staff Assistance in Agribusiness
(RASAA in Agribusiness), Moscow, Russian Federation*

Tebekin, A.V.

*Odintsovo branch of Moscow State Institute
of International Relations (University) under
the Ministry of Foreign Affairs of Russia,
Odintsovo, Russian Federation*

Аннотация. Рассмотрены методологические аспекты, характеризующие взаимосвязь циклов экономической активности и моделей образовательных процессов. Проанализировано влияние на образовательные процессы циклов экономической активности, включая циклы-эпохи Э. Тоффлера, ресурсные циклы Дж. Форрестера, вековые циклы Ф. Броделя, формационные циклы М. Эванса, большие циклы экономической активности Н.Д. Кондратьева, средние циклы экономической активности С. Кузнеца, малые циклы экономической активности К. Жугляра, короткие бизнес-циклы экономической активности Дж. Китчина, ультракороткие циклы экономической активности Г. Мура. Показано, что в современных условиях ускорения научно-технического прогресса, когда сокращается продолжительность практически всех циклов экономической активности, возрастает нагрузка на систему ДПО. В первую очередь это касается обучения технологиям, связанным с короткими бизнес-циклами Дж. Китчина и ультракороткими циклами Г. Мура, поскольку продолжительность других видов образования превышает жизненный цикл указанных технологий. Также продемонстрировано, что в условиях насыщенного рынка в системе производства продукции (товаров, работ и услуг) возрастает уровень персонализации производства. Смена массового и крупносерийного производства на среднесерий-

Abstract. The paper considers the methodological aspects which characterize interrelation of cycles of economic activity and models of educational processes. The authors analyze influence of cycles of economic activity on educational processes including: cycles eras of E. Toffler, resource cycles of J. Forrester, century cycles of F. Brodel, formational cycles of M. Evans, big cycles of economic activity of N. D. Kondratyev, intermediate-term cycles of economic activity of S. Kuznets, minor cycles of economic activity of K. Zhuglyar, short business cycles of economic activity J. Kitchina, ultrashort cycles of economic activity of G. Moore. It is shown that in modern conditions of acceleration of scientific and technical progress when duration practically of all cycles of economic activity is reduced, load of the DPO system increases. First of all it concerns training in the technologies connected with short business cycles of J. Kitchina and ultrashort cycles of G. Moore as duration of other types of education in time exceeds life cycle of the specified technologies. It is also shown that in the conditions of saturated market, production personalisation level increases in the system of production (goods, works and services). In the conditions of change of mass and large-lot production by sredneseriyny, small-scale and individual production increases load of the DPO system, including growth of a share of training in small groups and individual training.

ное, мелкосерийное и индивидуальное увеличивает нагрузку на систему ДПО, включая рост доли обучения в малых группах и индивидуального обучения.

Ключевые слова: методологические аспекты, развитие ДПО, постиндустриальная экономика.

Для цитаты: Шафиров В. Г., Ломакин О. Е., Тебекин А. В. Методологические аспекты развития ДПО в условиях постиндустриальной экономики // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1767–1776.
DOI: 10.15372/PEMW20180204

Keywords: methodological aspects, development of DPO, post-industrial economy.

For quote: Shafirov, V.G., Lomakin, O.E., Tebekin, A. V. Methodological aspects development of DPO in the conditions of post-industrial economy. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1767–1776.
DOI: 10.15372/PEMW20180204

Введение. В современных условиях ускорения научно-технического прогресса в эпоху постиндустриальной экономики стремительными темпами развиваются и как содержание, так и форма системы образования, при этом форма закономерно отстает от содержания. В этой связи представляет интерес рассмотрение вопросов структурной трансформации различных форм обучения и изменение роли и значения дополнительного профессионального образования (ДПО) в общей системе образования.

Постановка задачи. Задача данного исследования состоит в том, чтобы определить, каким образом в условиях постоянного сокращения жизненного цикла продукции (товаров, работ и услуг) и жизненного цикла технологий их производства при относительной стабильности длительности циклов обучения меняются требования к образованию и трансформируется структура пропорций его различных видов и форм с упором на роль и место в системе ДПО.

Современным проблемам развития ДПО посвящено достаточно работ, например, исследования таких авторов, как Е. В. Бобешко, Н. С. Волкова, А. А. Иванов, О. В. Парахиной, И. В. Смольяниной, А. Э. Ахмедова, М. А. Шаталова, В. А. Ковалева, А. В. Морозова, А. А. Коченко, А. В. Красильникова, Л. И. Красильниковой, О. К. Озеровой, Д. Р. Бородиной и др. [1–9]. Однако в большинстве известных работ система ДПО исследуется как автономный вид образования с позиций его всестороннего методологического и методического совершенствования. К основным вопросам, касающимся исследования проблем развития ДПО, традиционно относятся следующие:

- анализ результатов обучения слушателей по программам ДПО;
- анализ контингента слушателей, обучаемым по программам ДПО;
- изучение проблем сертификации профессиональных квалификаций обучаемых;
- исследование стратегий реализации программ ДПО образовательными учреждениями, включая образовательные, финансово-экономические (в том числе ценовые) и кадровые стратегии и т.п.;
- анализ конкурентной среды в сфере ДПО;
- изучение организационных проблем в системе ДПО.

В то же время в научной литературе не нашла достаточного отражения проблема эффективной структурной взаимосвязи ДПО с другими видами образовательной деятельности. Поэтому постановка задачи исследовать процессы производства продукции в условиях постиндустриальной экономики, под влиянием сокращения жизненного цикла продукции и технологий производства [10] и связанных с этим изменений в системе образования, включая трансформацию структуры и пропорций различных видов и форм образования, где ДПО рассматривается как одна из подсистем общей системы образования, представляется новой и актуальной.

Методика и методология исследования. В качестве методологической базы нами были использованы известные наработки по вопросам:

- исследования закономерностей и тенденций развития общества [11];
- анализа процессов инновационного развития образовательных платформ в системе непрерывного образования [12];
- взаимосвязи образовательных программ с динамикой технологических укладов [13];

– формирования концепции инновационного развития непрерывного образования [14].

Методика приведенных исследований развития ДПО в условиях постиндустриальной экономики заключалась в сопоставлении, динамике изменения длительности циклов экономической активности и циклов обучения при использовании различных видов образования, а также в анализе их содержания. При этом рассматривались этапы получения среднего общего, высшего и послевузовского образования, включая систему ДПО, то есть этапы образования, которые непосредственно связаны с подготовкой экономически активного населения к трудовой деятельности.

Результаты исследования. В качестве основных циклов экономической активности, технологиям которых и призвана обучить человека система образования, в исследовании рассматривались следующие:

1) циклы-эпохи Э. Тоффлера, имеющие продолжительность около 1000–2000 лет и отражающие процессы развития цивилизаций [15];

2) ресурсные циклы Дж. Форрестера, имеющие продолжительность около 200 лет и отражающие смену ресурсов, используемых человеком при производстве, в первую очередь энергии и материалов [16];

3) вековые циклы Ф. Броделя, имеющие продолжительность около 100–150 лет и отражающие тренды структур материальной цивилизации [17];

4) формационные циклы М. Эванса, имеющие продолжительность примерно 110 лет и отражающие смену экономических формаций общества;

5) большие (технологические) циклы экономической активности Н. Д. Кондратьева, имеющие продолжительность примерно 60–40 лет и отражающие процессы смены технологических укладов [18; 19];

6) средние (строительные) циклы экономической активности С. Кузнецца, имеющие продолжительность примерно 25–16 лет и отражающие процессы колебаний активности в строительстве в виде цепочки: «доход – иммиграция – жилищное строительство – совокупный спрос – доход» [20];

7) малые (деловые) циклы экономической активности К. Жугляра, имеющие продолжительность примерно 7–12 лет и отражающие колебания активности, обусловленные волнами инвестиций, валового внутреннего продукта, инфляции и занятости [21];

8) короткие бизнес-циклы экономической активности Дж. Китчина, имеющие продолжительность примерно 2–4 года и отражающие колебания величины товарно-материальных запасов, валового национального продукта, инфляции и занятости в рамках коммерческих циклов [22];

9) ультракороткие циклы экономической активности Г. Мура, имеющие продолжительность 0,75–1 год, характеризующие циклы обновления перспективных технологий и отражающие качественные (кратные) изменения конкретной технологии [23].

Длительность перечисленных циклов экономической активности со временем сокращается. Например, если в 1970-е гг., после открытия закона Г. Муром, согласно которому количество транзисторов, размещаемых на кристалле интегральной схемы, удваивается каждые 24 месяца (рис.), то сегодня этот период сократился практически вдвое.

Проведенные исследования взаимосвязи жизненного цикла продукции и технологий ее производства, с одной стороны, и требований к соответствующей системе образования, обеспечивающих своевременное обучение соответствующим технологиям производства – с другой, показали следующее.

Во-первых, обучение исторически постоянным общеобразовательным дисциплинам, неизменным в тысячелетних циклах-эпохах Э. Тоффлера (математике, философии и т.д.), целесообразно осуществлять в рамках среднего общего, среднего профессионального образования и общепрофессиональных дисциплин высшего профессионального образования по программам бакалавриата и специалитета.

Факт необходимости периодического (раз в 5 лет) обновления образовательных стандартов, программ и учебной литературы по дисциплинам, практически неизменным в циклах-эпохах Э. Тоффлера, является весьма дискуссионным. Очевидно, что науки, существующие тысячелетиями, не могут за пять лет претерпеть не то что принципиальных, но и сколько-нибудь существенных трансформаций. В этих условиях изменения ради изменений (обновления ради обновлений) могут привести в образовательный процесс существенно больше «минусов», чем «плюсов».

Microprocessor Transistor Counts 1971-2011 & Moore's Law

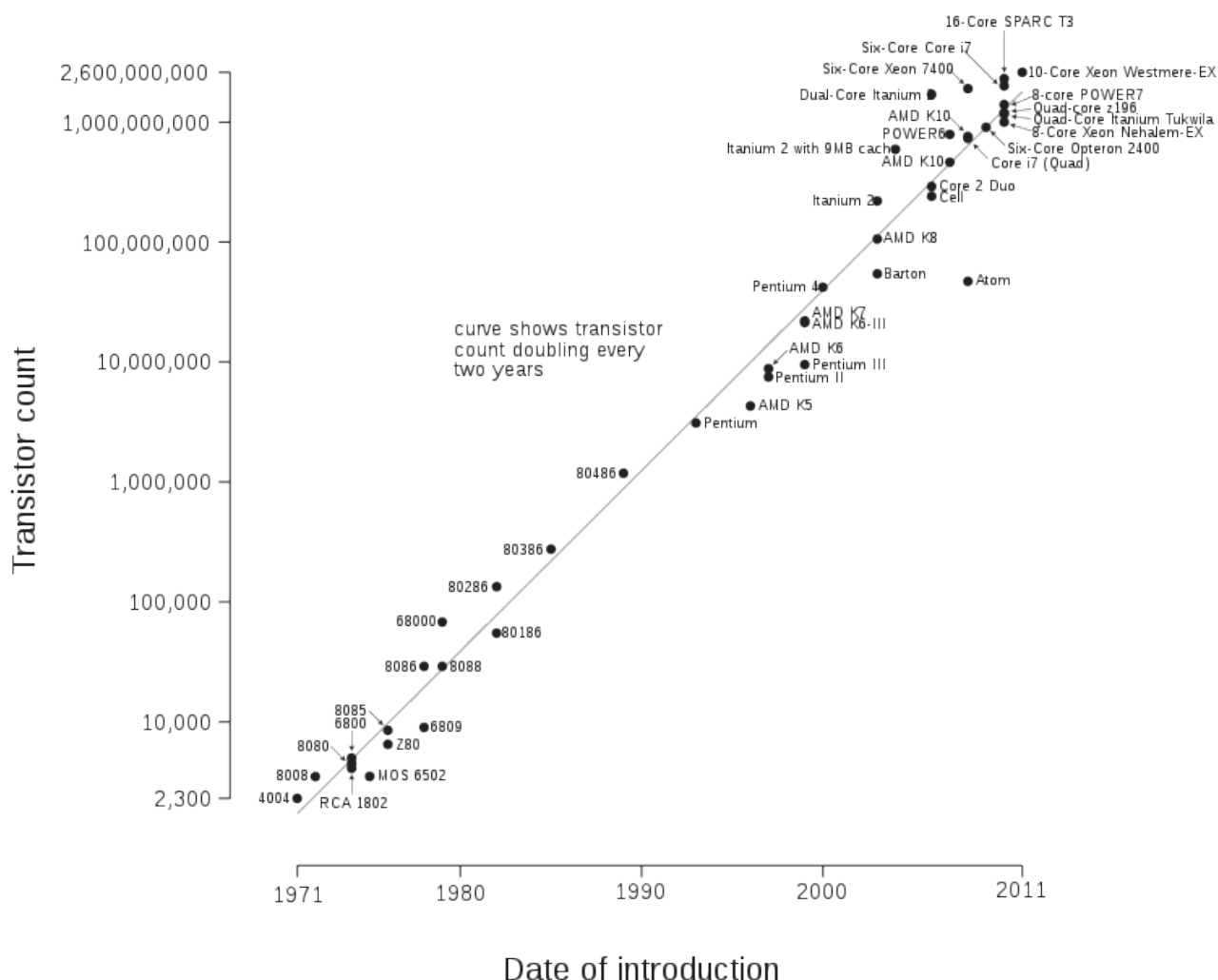


Рис. Зависимость числа транзисторов на кристалле микропроцессора от логарифма времени, послужившая эмпирической основой для закона Г. Мура

Во-вторых, обучение естественнонаучным дисциплинам, неизменным в 200-летнем ресурсном цикле Дж. Форрестера, также целесообразно осуществлять в рамках среднего общего, среднего профессионального образования и общепрофессиональных дисциплин высшего профессионального образования по программам бакалавриата и специалитета. Так же как и общеобразовательные дисциплины, практически неизменные в тысячелетних циклах-эпохах Э. Тоффлера, образовательные дисциплины, неизменные в ресурсных циклах Дж. Форрестера, не претерпят существенных изменений за период обозначенных программ обучения (среднего общего, среднего профессионального образования и общепрофессиональных дисциплин высшего профессионального образования по программам бакалавриата и специалитета). Это необходимо дифференцированно учитывать при решении вопроса об обновлении образовательных стандартов и программ по соответствующим дисциплинам.

В-третьих, обучение общеобразовательным и общепрофессиональным дисциплинам, неизменным в вековых циклах Ф. Броделя и формационных циклах М. Эванса, охватывающих временной интервал 100–150 лет, целесообразно осуществлять в рамках среднего общего, среднего профессионального образования и общепрофессиональных дисциплин высшего профессионального образования по программе бакалавриата и специалитета.

К решению вопроса об обновлении образовательных стандартов и программ по соответствующим дисциплинам, вековым циклам Ф. Броделя и формационным циклам М. Эванса так же, как и в случае с дисциплинами, практически неизменными в ресурсном цикле Дж. Форрестера, необходимо подходить дифференцированно.

В-четвертых, обучение специальным дисциплинам, неизменным в больших (50-летних) циклах экономической активности Н. Д. Кондратьева, целесообразно осуществлять в рамках специальных дисциплин высшего профессионального образования по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета, аспирантуры и докторантуры. Безусловно, периодическое обновление образовательных стандартов, программ и учебной литературы по дисциплинам, соответствующим большим (технологическим) циклам экономической активности Н. Д. Кондратьева, необходимо. Однако период этих обновлений также является предметом для дискуссии. Скачкообразный характер изменения технологий при смене технологических укладов позволяет рассмотреть вопрос о том, что обновление образовательных стандартов, программ и учебной литературы по дисциплинам, соответствующим циклам Н. Д. Кондратьева, не должно осуществляться механически через равные интервалы времени, которые короче, чем цикл технологического уклада.

В-пятых, обучение специальным дисциплинам, неизменным в средних (20-летних) циклах экономической активности С. Кузнеца, целесообразно осуществлять в рамках специальных дисциплин высшего профессионального образования по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета, аспирантуры и докторантуры и программам ДПО. По специальным дисциплинам, соответствующим средним циклам экономической активности С. Кузнеца, безусловно, требуется обновление образовательных стандартов, программ и учебной литературы с принятой сегодня периодичностью.

В-шестых, обучение дисциплинам, неизменным в малых (10-летних) циклах экономической активности К. Жугляра, целесообразно осуществлять в рамках специальных дисциплин высшего профессионального образования по программам магистратуры, специалитета, аспирантуры и докторантуры и программам ДПО. Обновление образовательных стандартов, программ и учебной литературы по специальным дисциплинам, соответствующим циклам экономической активности К. Жугляра, необходимо осуществлять с высокой степенью периодичности.

В-седьмых, обучение специальным дисциплинам, неизменным в коротких бизнес-циклах Дж. Китчина и ультракоротких циклах экономической активности Г. Мура, целесообразно осуществлять в рамках системы ДПО, программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Указанные выводы отнюдь не означают, что в системе ДПО не может быть проведено обучение технологиям, отражающим динамику циклов Э. Тоффлера, Дж. Форрестера, Ф. Броделя, М. Эванса, Н. Д. Кондратьева, С. Кузнеца, К. Жугляра. Другое дело, что краткосрочное обучение быстро меняющимся технологиям, соответствующим коротким бизнес-циклам Дж. Китчина и ультракоротких циклам Г. Мура, возможно только в рамках системы ДПО.

Общая характеристика возможностей обучения в рамках программ ДПО по дисциплинам, характеризующимся относительной стабильностью в рамках циклов экономической активности Э. Тоффлера, Дж. Форрестера, Ф. Броделя, М. Эванса, Н. Д. Кондратьева, С. Кузнеца, К. Жугляра, Дж. Китчина и Г. Мура, приведена в таблице.

Таблица

**Характеристика возможностей обучения в рамках программ ДПО
по дисциплинам, характеризующимся относительной стабильностью
в рамках циклов экономической активности различной длительности**

№ п/п	Название цикла экономической активности, которой соответствуют дисциплины, характеризующиеся относительной стабильностью	Приоритетные формы обучения	Целесообразность изменения стандартов каждые пять лет	Целесообразность обучения в рамках программ ДПО

Продолжение таблицы

1	Циклы-эпох Э. Тоффлера	Обучение общеобразовательным дисциплинам в рамках среднего общего, среднего профессионального образования и общепрофессиональных дисциплин высшего профессионального образования по программам бакалавриата и специалитета	Не очевидна	Обучение незначительным изменениям в общеобразовательных дисциплинах, соответствующих циклу-эпохе Э. Тоффлера
2	Ресурсные циклы Дж. Форрестера	Обучение естественнонаучным дисциплинам в рамках среднего общего, среднего профессионального образования и общепрофессиональных дисциплин высшего профессионального образования по программам бакалавриата и специалитета	Не очевидна	Обучение незначительным изменениям в естественнонаучных дисциплинах, соответствующих ресурсным циклам Дж. Форрестера
3	Вековые циклы Ф. Броделя	Обучение естественнонаучным и общепрофессиональным дисциплинам в рамках среднего общего, среднего профессионального образования и общепрофессиональных дисциплин высшего профессионального образования по программам бакалавриата и специалитета	Необходим дифференцированный подход	Обучение частичным изменениям, в дисциплинах, соответствующих вековым циклам Ф. Броделя
4	Формационные циклы М. Эванса	Обучение естественнонаучным и общепрофессиональным дисциплинам в рамках среднего общего, среднего профессионального образования и общепрофессиональных дисциплин высшего профессионального образования по программе бакалавриата и специалитета	Необходим дифференцированный подход	Обучение частичным изменениям, в дисциплинах, соответствующих формационным циклам М. Эванса
5	Большие циклы экономической активности Н.Д. Кондратьева	Обучение специальным дисциплинам целесообразно осуществлять в рамках специальных дисциплин высшего профессионального образования по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета, аспирантуры и докторантуры	Зависит от периода смены технологических укладов	Обучение дисциплинам, раскрывающим тенденции и особенности развития базовых технологий нового технологического уклада

Окончание таблицы

6	Средние циклы экономической активности С. Кузнеця	Обучение специальным дисциплинам в рамках специальных дисциплин высшего профессионального образования по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета, аспирантуры и докторантуры и программам ДПО	Целесообразно обновление образовательных стандартов, программ и учебной литературы с принятой сегодня периодичностью	Обучение дисциплинам, раскрывающим тенденции и особенности развития общества, обусловленные развитием инфраструктуры
7	Малые циклы экономической активности К. Жугляра	Обучение специальным дисциплинам в рамках специальных дисциплин высшего профессионального образования по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета, аспирантуры и докторантуры и программам ДПО	Целесообразно осуществлять обновление образовательных стандартов, программ и учебной литературы с высокой степенью периодичности	Обучение дисциплинам, раскрывающим тенденции и особенности развития общества в рамках деловых циклов
8	Короткие бизнес-циклы экономической активности Дж. Китчина	Обучение специальным дисциплинам в рамках программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации	Целесообразно ежегодно осуществлять обновление образовательных программ ДПО	Обучение дисциплинам, раскрывающим тенденции и особенности развития перспективных направлений развития общества, которые могут быть реализованы в рамках проектов
9	Ультракороткие циклы экономической активности Г. Мура	Обучение специальным дисциплинам в рамках программ повышения квалификации	Целесообразно ежегодно осуществлять обновление образовательных программ ДПО	Обучение дисциплинам, раскрывающим тенденции и особенности развития передовых технологий в части их совершенствования и модернизации

Выводы. Таким образом, в современных условиях ускорения научно-технического прогресса, когда сокращается продолжительность практически всех циклов экономической активности, возрастает нагрузка на систему ДПО. В первую очередь это касается обучения технологиям, связанным с короткими бизнес-циклами Дж. Китчина и ультракороткими циклами Г. Мура, поскольку продолжительность других видов образования превышает жизненный цикл указанных технологий. Кроме того, в условиях насыщенного рынка в системе производства продукции (товаров, работ и услуг) повышается уровень персонализации производства. На смену массовому и крупносерийному производству приходит не только среднесерийное, но и мелкосерийное и индивидуальное (под конкретного заказчика-клиента), что также увеличивает нагрузку на систему ДПО.

В целом проведенные исследования возможностей обучения в рамках программ ДПО по дисциплинам, характеризующимся относительной стабильностью в рамках циклов экономической активности Э. Тоффлера, Дж. Форрестера, Ф. Броделя, М. Эванса, Н.Д. Кондратьева, С. Кузнеця, К. Жугляра, Дж. Китчина и Г. Мура позволили сделать следующие выводы:

- обучение дисциплинам, связанным с циклами-эпохами Э. Тоффлера, в рамках программ ДПО целесообразно осуществлять в связи с незначительными изменениями в общеобразовательных дисциплинах, соответствующих циклу-эпохе;
- обучение дисциплинам, связанным с ресурсными циклами Дж. Форрестера, в рамках программ ДПО целесообразно осуществлять в связи с незначительными изменениями в естественно-научных дисциплинах, соответствующих ресурсным циклам;

- обучение дисциплинам, связанным с вековыми циклами Ф. Броделя, в рамках программ ДПО целесообразно осуществлять в связи с частичными изменениями в естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплинах, соответствующих вековым циклам;
- обучение общепрофессиональным дисциплинам, связанным с формационными циклами М. Эванса, в рамках программ ДПО целесообразно осуществлять в связи с частичными изменениями в естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплинах, соответствующих формационным циклам;
- обучение специальным дисциплинам, связанным с большими циклами экономической активности Н.Д. Кондратьева, в рамках программ ДПО целесообразно осуществлять по направлениям, раскрывающим тенденции и особенности развития базовых технологий нового технологического уклада;
- обучение специальным дисциплинам, связанным со средними циклами экономической активности С. Кузнеца, в рамках программ ДПО целесообразно осуществлять по направлениям, раскрывающим тенденции и особенности развития общества, обусловленным развитием инфраструктуры;
- обучение специальным дисциплинам, связанным с малыми циклами экономической активности К. Жугляра, в рамках программ ДПО целесообразно осуществлять по направлениям, раскрывающим тенденции и особенности развития общества в рамках деловых циклов;
- обучение специальным дисциплинам, связанным с короткими бизнес-циклами экономической активности Дж. Китчина, в рамках программ ДПО целесообразно осуществлять по направлениям, раскрывающим тенденции и особенности развития перспективных направлений развития общества, которые могут быть реализованы в проектах;
- обучение специальным дисциплинам, связанным с ультракороткими циклами экономической активности Г. Мура, в рамках программ ДПО целесообразно осуществлять по направлениям, раскрывающим тенденции и особенности развития передовых технологий в части их совершенствования и модернизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бобешко Е.В.** Проблемы и перспективы развития отечественного дополнительного профессионального образования // Педагогические науки. 07.11.2016. № 54–2.
2. **Волкова Н.С.** Анализ системы дополнительного профессионального образования России и его роль в современных условиях // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 412–415.
3. **Иванов А.А.** Стратегическое развитие системы дополнительного профессионального образования инновационного вуза // Экономика, статистика и информатика. 2013. № 2. С. 37–40.
4. **Парахина О.В.** Современные тенденции системы дополнительного профессионального образования в России // Фундаментальные исследования. 2013. № 6–2. С. 445–448.
5. **Смолянинова И.В., Ахмедов А.Э., Шаталов М.А.** Повышение конкурентоспособности профессионального образования на основе интеграции с бизнес-средой // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж, 2015. С. 201–203.
6. **Ковалев В.А.** Система дополнительного профессионального образования: основные проблемы и перспективы развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 4. С. 8–13.
7. **Морозов А.В., Коченко А.А.** Актуальные проблемы профессиональной переподготовки современных специалистов // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 471–473.
8. **Красильников А.В., Красильникова Л.И.** Современные проблемы развития дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 5. С. 85–88.
9. **Озерова О.К., Бородин Д.Р.** Проблемы развития дополнительного профессионального образования. Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2013. 40 с.
10. **Тебекин А.В., Петров В.С.** Изменение роли промышленных технологий при смене технологических укладов // Экономика и управление: вызовы инновационного развития: материалы Всерос. научно-практической конференции. Челябинск. 2016. С. 75–76.
11. **Тебекин А.В.** Закономерности и современные тенденции развития мирового хозяйства: прогнозы экономической активности и перспективы менеджмента // Инновации и инвестиции. 2012. № 3. С. 156–159.
12. **Тебекин А.В.** Анализ процессов инновационного развития образовательных платформ в системе непрерывного образования // Инновации. 2014. № 5(187). С. 68–72.

13. Тебекин А.В., Широкова Л.Н. Взаимосвязь образовательных программ с динамикой технологических укладов // Транспортное дело России. 2014. № 1. С. 86–89.
14. Тебекин А.В., Ломакин О.Е. Концепция инновационного развития непрерывного образования // Транспортное дело России. 2014. № 3. С. 20–23.
15. Тоффлер Э. Третья волна. Москва: АСТ, 2004. 781 с.
16. Форрестер Д. Мировая динамика. М.: АСТ, 2006. 384 с.
17. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика, капитализм. XV–XVIII вв: в 3 т. М.: Прогресс, 1986–1992.
18. Тебекин А.В., Конотопов М.В. Сентябрьские тезисы 2009 года (о мировом экономическом кризисе) // Инновации и инвестиции. 2009. № 3. С. 2–9.
19. Тебекин А.В., Серяков Г.Н. Влияние динамики циклов экономической активности на перспективы развития национальной экономики // Проблемы современной экономики. 2015. № 1(53). С. 34–38.
20. Тебекин А.В., Конотопов М.В. Декабрьские тезисы 2009 года (о мировом экономическом кризисе) // Инновации и инвестиции. 2009. № 4. С. 2–6.
21. Тебекин А.В., Конотопов М.В. Мартовские тезисы 2010 года (о мировом экономическом кризисе с позиций циклов инновационного развития К. Жугляра) // Инновации и инвестиции. 2010. № 1. С. 2–6.
22. Тебекин А.В., Конотопов М.В. Июньские тезисы 2010 года (о мировом экономическом кризисе с позиций бизнес-циклов экономической активности Дж. Китчина) // Инновации и инвестиции. 2010. № 3. С. 2–4.
23. Gordon E. Moore. No Exponential is Forever: But «Forever» Can Be Delayed! ISSCC2003, February, 10, Salon 7–9.

REFERENCES

1. Bobeshko E. V. [Problems and outlooks of national further training]. *Pedagogical sciences*, November 11, 2016, no. 54–2. (In Russian)
2. Volkova N. S. [Analysis of further training system in Russia and its role in modern conditions]. *Young researcher*, 2012, no. 5, pp. 412–415. (In Russian)
3. Ivanov A. A. [Strategic development of further training system in innovative university]. *Economics, Statistics and Computer Science*, 2013, no. 2, pp. 37–40. (In Russian)
4. Parakhina O. V. [Modern tendencies of further training system in Russia]. *Fundamental research*, 2013, no. 6–2, pp. 445–448. (In Russian)
5. Smolianinova I. V., Akhmedov A. E., Shatalov M. A. [Increasing competitiveness of professional education on the basis of integration with business environment]. Proceedings of II Internat. sci. conf «*Anthropocentric sciences: innovative approach to education and personal development*». 20156, pp. 201–203. (In Russian)
6. Kovalev V. A. [Further training system: main problems and outlooks of development]. *Professional education in Russia and abroad*, 2014, no. 4, pp. 8–13. (In Russian)
7. Morozov A. V., Kochenko A. A. [Important problems of professional training of the specialists]. *Young researcher*, 2012, no. 5, pp. 471–473. (In Russian)
8. Krasilnikov A. V., Krasilnikova L. I. [Modern problems of further training development]. *Pedagogical education and science*, 2012, no. 5, pp. 85–88. (In Russian)
9. Ozerova O. K., Borodina D. R. Problems of further education development. Information Bulletin. Moscow: Higher School of Economics Publ., 2013, 40 p. (In Russian)
10. Tebekin A. V., Petrov V. S. [Change of the role of industrial modes when changing technological modes]. Proceedings of Rus. sci. conf. «*Economy and management: challenges of innovative development*». Chelyabinsk, 2016, pp. 75–76. (In Russian)
11. Tebekin A. V. [Relations and modern tendencies of economic development: economic forecasts and management outlooks]. *Innovations and investments*, 2012, no. 3, pp. 156–159. (In Russian)
12. Tebekin A. V. [Analysis of innovative development of educational platforms in lifelong learning]. *Innovations*, 2014, no. 5(187), pp. 68–72. (In Russian)
13. Tebekin A. V., Shirokova L. N. [Relation between educational programs and technological modes]. *Transport in Russia*, 2014, no. 1, pp. 86–89. (In Russian)
14. Tebekin A. V., Lomakin O. E. [Concept of lifelong learning innovative development]. *Transport in Russia*, 2014, no. 3, pp. 20–23. (In Russian)
15. Toffler E. [The third wave]. Moscow: AST Publ., 2004, 781 p. (In Russian)
16. Forrester G. [World economy]. Moscow: AST Publ., 2006, 384 pp.
17. Braudel F. [Material civilization, economy and capitalism in XV–XVIII centuries]: In 3 vol. Moscow: Progress Publ., 1986–1992.

18. **Tebekin A.V., Konotopov M.V.** [Theses on world economic crisis of September, 2009]. *Innovations and investments*, 2009, no. 3, pp. 2–9. (In Russian)
19. **Tebekin A.V., Seriaikov G.N.** [Impact of cycles of economic activity on national economic development]. *Problems of modern economy*, 2015, no. 1 (53), pp. 34–38. (In Russian)
20. **Tebekin A.V., Konotopov M.V.** [Theses on world economic crisis of December, 2009]. *Innovations and investments*, 2009, no. 4, pp. 2–6. (In Russian)
21. **Tebekin A.V., Konotopov M.V.** [Theses on world economic crisis of March, 2010]. *Innovations and investments*, 2010, no. 1, pp. 2–6. (In Russian)
22. **Tebekin A.V., Konotopov M.V.** [Theses on world economic crisis of June, 2010]. *Innovations and investments*, 2010, no. 3, pp. 2–4. (In Russian)
23. **Gordon E. Moore.** No Exponential is Forever: But «Forever» Can Be Delayed! ISSCC2003, February, 10, Salon 7–9.

Информация об авторах

Шафиров Валерий Геннадьевич – кандидат юридических наук, ректор, Российская академия кадрового обеспечения агропромышленного комплекса (РАКО АПК) (111621, Москва, Оренбургская ул., 15-б).

Ломакин Олег Евгеньевич – доктор экономических наук, первый проректор, Российская академия кадрового обеспечения агропромышленного комплекса (РАКО АПК) (111621, Москва, Оренбургская ул., 15-б).

Тебекин Алексей Васильевич – доктор технических наук, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры менеджмента, Одинцовский филиал Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России (143007, Московская область, г. Одинцово, ул. Ново-Спортивная, д.3).

Принята редакцией 13.11.2017

Information about the authors

Valerii G. Shafirov – Candidate of Law, Rector of Russian Academy of Staff Assistance in Agribusiness (Orenburgskaya str., 15b, 111621, Moscow).

Oleg E. Lomakin – Dr. of Econ. Sc., first Vice-Rector of Russian Academy of Staff Assistance in Agribusiness (Orenburgskaya str., 15b, 111621, Moscow).

Alexei V. Tebekin – Dr. of Engineering Sc., Doctor of Economic Sc., Professor at the Chair of Management at Odintsovo branch of Moscow State Institute of International Relations (University) under the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Novo-Sportivnaya Str., 3, Odintsovo, 143007, Moskovskaya oblast).

Received November 13, 2018

НЕОБХОДИМОСТЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

THE NECESSITY OF CRITICAL THINKING DURING THE EDUCATION TRANSFORMATION

УДК 167.374.3

DOI: 10.15372/PEMW20180205

Э. В. Барбашина

Новосибирский государственный медицинский университет, Институт философии и права СО РАН, Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: linaba@mail.ru

Barbashina, E. V.

Novosibirsk State Medical University, Institute of Philosophy and Law SD RAS, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: linaba@mail.ru

Аннотация. На основе исторического и современного материала проанализированы значимые характеристики и условия формирования критического мышления, возникновение, формирование и дальнейшее развитие которого обусловлено социально-историческим контекстом, начиная с Древней Греции и заканчивая современным обществом. Обоснована необходимость формирования критического мышления как определяющего фактора развития личности в современных условиях. Особенно значимым процесс формирования критического мышления становится в условиях перехода к персонифицированной парадигме образования. Обосновано, что условием перехода к индивидуальному обучению является развитие критического мышления как необходимого навыка отбора, анализа, систематизации, интерпретации информации. Показаны и частично устранены методические сложности в определении критического мышления, вызванные, с одной стороны, его «фасшированием», а с другой – «сужением». Выявлены значимые характеристики критического мышления: открытость, пластичность, целеориентированность, саморефлексивность и самоскептицизм. Продemonстрирована необходимость таких элементов критического мышления, как гипотезирование и вопрошание.

Ключевые слова: современное образование, формирование и развитие критического мышления, индивидуальное/персональное развитие, способы отбора, анализа, систематизации и интерпретации информации.

Для цитаты: Барбашина Э. В. Необходимость критического мышления в условиях трансформации // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1777–1787.
DOI: 10.15372/PEMW20180205

Abstract. The author analyzes most important characteristics and conditions of critical thinking formation on the basis of historic and contemporary data. The creation, formation and further development of critical thinking is formed by social-historic context, beginning with the Ancient Greece and until the modern society. The author claims for necessity of forming and developing critical thinking as the determining factor of personality development in modern conditions. The process of critical thinking formation becomes especially important during the transition to individual education paradigm. The paper highlights that development of critical thinking as the necessary tool of selection, analysis, systematization and interpretation of information is the condition for transition to individual training. The methodical problems of defining the critical thinking caused by “inflation” of critical thinking on one end and its “shrinking” on the other are shown and partially solved. The most important characteristics of critical thinking are seen as follows: openness, plasticity, goal-orientation, self-reflection and self-skepticism. The author shows the necessity of critical thinking's elements, hypothesizing and questioning.

Key words: contemporary education; formation and development of critical thinking; individual/personal development; tool of selection, analysis, systematization and interpretation of information.

For quote: Barbashina E. V. The necessity of critical thinking during the education transformation. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp.1777–1787.
DOI: 10.15372/PEMW20180205

Введение. Одной из популярных тем последних десятилетий как в отечественной, так и зарубежной литературе является тема критического мышления. Основные векторы изучения критического мышления – структура и функции критического мышления [1–5], способы обучения критическому мышлению [6], навыки самосовершенствования критического мышления [7–9], особенности формирования критического мышления в школе [10–13], в высших учебных заведениях [14]. В исследованиях последних десятилетий представлены различные вариации на тему критического мышления в том или ином виде профессиональной деятельности: науке, образовании, медицине, творчестве, юриспруденции и др.

Современный человек должен перерабатывать большой объем информации, которая обрушивается на него каждый день, ему приходится решать сложные и постоянно изменяющиеся профессиональные задачи, выстраивать межличностное общение. Он должен уметь рассуждать, делать выводы, обосновывать собственную точку зрения, решать различные задачи. Основой этого является критическое мышление, а точнее, навыки, установки и ценности, которые приобретаются в результате формирования критического мышления; умение систематизировать, анализировать, определять, интерпретировать, принимать решения и многое другое.

Понятие «критическое мышление» активно используется практически во всех социогуманитарных дисциплинах: философии, психологии, педагогике, филологии, социологии и т.д. Однако наличие большого количества определений, подходов, характеристик критического мышления «размывает» его объем и содержание [15].

В одном из определений, представленных в психологической литературе, критическое мышление характеризуется как мышление, которое анализирует высказываемые суждения, скрытые ценности, являющиеся основанием для суждений, оценивает доказательства и получаемые выводы. Обязательной характеристикой критического мышления выступает признание ошибок и заблуждений, неправильного выбора мыслительной стратегии и некорректной вербализации мыслей [16]. Доработка данного определения критического мышления требует уточнения в следующем вопросе: что следует делать для того, чтобы выполнить заявленные характеристики критического мышления. В этом случае следует учитывать обусловленность мышления читателя и слушателя такими факторами, как образование, политико-экономические, социально-культурные предпочтения, известные или предполагаемые предрассудки, ценностные ориентации и иерархию жизненных смыслов.

В теории коммуникации критическое мышление раскрывает усиление способностей для изучения проблемы, вопроса ситуации; интегрирование всех возможных знаний/информации о проблеме; поиск решения или гипотезы о возможном решении проблемы; обоснование собственной позиции, совокупность способностей, позволяющих исследовать проблему, вопрос или ситуацию, объединить имеющуюся информацию, высказать гипотезу, основанную на проработанном материале или готовом решении и обосновать свою позицию [17]. В данном определении, как и в предыдущем, нет конкретных указаний на то, каким образом следует объединить все возможные способности, которые позволят решить проблему; на основании каких вопросов следует собирать «всю имеющуюся информацию»; как выводить гипотезу на основе имеющейся информации и, наконец, какими способами обосновывать правомерность собственной позиции.

Частично ответы на эти вопросы даны в работах К. Петресса (Ken Petress), который дает развернутый список требований к обоснованию в рамках критического мышления. Они преимущественно касаются содержания обоснования:

- являются ли приведенные рассуждения для обоснования результата достаточными (достаточность);
- являются ли представленные доказательства, аргументы релевантными по отношению к полученному результату, выводу (релевантность);
- являются ли приведенные аргументы «качественными», то есть убедительными, корректными, доказанными и обоснованными (качественность);
- происходят ли они из надежных источников (надежность);
- соотносятся ли применяемые доказательства друг с другом и с тем, что нам известно из других источников (соотносимость, согласованность, непротиворечивость);

- являются ли используемые доказательства новыми или они безнадежно устарели (новизна);
- являются ли предоставленные доказательства доступными для читателей (открытость, доступность), не носят ли они анонимного характера [18].

Вышеперечисленные критерии относятся к содержанию и процессу аргументации и должны быть дополнены рядом организационных, этических и прогностических характеристик. Следует выявить, насколько корректно и четко определены содержание и объем применяемых понятий, насколько четко и однозначно сформулированы выводы (результаты) и представлены ли они как результаты, то есть зафиксированы они в качестве таковых или нет.

Одними из общепризнанных авторов в области критического мышления являются Р. Паул (Richard Paul) и Л. Элдер (Linda Elder) [19–22]. Согласно их мнению, критическое мышление может быть применимо к любому рассматриваемому предмету, процессу, событию. Суть критического мышления в том, что оно улучшает и делает эффективным процесс мышления путем навязывания интеллектуальных стандартов и схем правильных рассуждений [19, р. 1–10]. Критическое мышление характеризуется формулировкой жизненно важных, смыслозначимых вопросов, сбором соответствующей информации, проверкой получаемых результатов и принимаемых решений, открытостью [19, р. 1].

Постановка задачи. Вопрос о значимости критического мышления для новой образовательной парадигмы XXI в. остается не раскрытым. Предшествующая система образования и вся образовательная парадигма ориентировалась на коллективное обучение, в котором точкой отсчета выступали требования к человеку со стороны социума. С середины XX в. начинает формироваться «цифровая парадигма», в которой – принципиально другой доступ к информации, новые образовательные отношения: становится возможным образование «без посредников», без учителей и преподавателей, основной субъект образования – обучающийся. Это двоякий процесс: с одной стороны, расширяется свобода доступа к информации, с другой – увеличивается ответственность каждого человека в процессе обучения. Современная и пока еще формирующаяся новая образовательная парадигма ориентирована на персонификацию образования, где «отправным пунктом» выступают предпочтения, ценностные установки, жизненный мир человека.

Задачами данной статьи являются:

- обоснование необходимости критического мышления как основного модуса реализации новой образовательной парадигмы, направленной на персонификацию личности;
- демонстрация взаимосвязи критического мышления или его составляющих с социально-историческим контекстом;
- выявление наиболее значимых для персонификации образования характеристик и элементов критического мышления;
- определение возможных путей освоения принципов и навыков критического мышления в системе высшего образования в современной России.

Методология исследования. Концептуирование критического мышления как процесса предполагает в его исследовании междисциплинарный подход. Это определено не только статусом критического мышления, но и его социальными и историческими детерминациями.

В историческом анализе критического мышления применялись герменевтический метод (герменевтический круг, метод сокращения культурно-исторической дистанции), метод сравнительного анализа, метод критической реконструкции. В анализе современного состояния критического мышления как учебной дисциплины и как одного из основных стилей мышления применялись методы анализа документов, включенное наблюдение, работа с источниками. Для выявления существенных признаков критического мышления использовались логические, методологические приемы работы с явными и неявными определениями, при написании статьи – элементы индуктивных рассуждений и рассуждений по аналогии.

Результаты и обсуждение. Истоки критического мышления формировались в Древней Греции. Постановка и обсуждение вопросов, связанных с критическим мышлением, обусловлены, с одной стороны, социально-историческими особенностями Древней Греции, с другой – особенностями древнегреческого мировосприятия.

Без преувеличения, Древняя Греция – место, где зарождалась современная европейская культура, где происходило становление стиля мышления и публичных рассуждений. Многие

проблемы и способы их решения также были выявлены в Древней Греции. Конечно, впоследствии они «дорабатывались» последующими поколениями, которые формулировали новые вопросы и искали ответы с учетом другого социально-исторического контекста. Но именно греки были теми, кто обозначил поле размышлений последующих поколений и теми, кто искал на них ответы, опираясь на разум и рациональные рассуждения. Теоретический способ мышления, логические правила и законы – все это зарождается и формируется именно в Греции.

Одним из факторов развития критического мышления в Древней Греции является демократическое устройство городов-полисов, которое хотя и незначительно, но все же отличалось. Наличие вариативности изначально формирует установку на возможность другого, на принятие того, что отличается от привычного и известного. Еще одним важным следствием демократического устройства является возможность публично высказывать собственное мнение, обосновывать его правильность. Свободные греки активно пользовались этой возможностью, обсуждая разные вопросы. Высокий уровень образованности свободных греков также оказывал положительное воздействие на развитие критического мышления. Знание и владение навыками логических рассуждений, красноречие, аргументация – все это входило в дискурс образованности и способствовало тому, что разные вопросы обсуждались на высоком квалифицированном уровне. Прямая судебная система, агональный характер греческой цивилизации также «катализировали» развитие навыков критического мышления.

Сократовский стиль рассуждений, восходящий к размышлениям Протагора, является одним из первых вариантов инструментария критического мышления. Он включает такие обязательные элементы современного критического мышления, как анализ понятий, применяемых в рассуждениях; развитие проблемной ситуации в проблему и конкретизацию их в вопросах; вопрос-ответный метод развития познания, приближение к истине или правильному решению; рефлексии мыслеречевой деятельности и некоторые другие. Особенно значимым является то, что Сократ, в отличие от софистов, ориентировался на достижение истины (хотя, следует признать, понимал ее несколько специфическим способом), а не на софистическую убедительность.

Отметим, что сократовский метод рассуждения пересекается с современным критическим мышлением по ряду параметров. Во-первых, он ориентирован на достижение правильного (для Сократа – истинного) результата максимально эффективным путем. Это предполагает обоснованность, аргументированность выбранной позиции и применение убедительных аргументов. Во-вторых, он включает аргументированную критику позиции оппонента, демонстрацию ошибок в его рассуждениях или основаниях рассуждений. Сократовский метод рассуждения пересекается с современным критическим мышлением и в коммуникативном аспекте. Он нацелен на обоснование правильности своей позиции (выбранного пути решения проблемы), на доказательство ошибочности позиции противника (отказ от неверных способов решения проблемы), на доказательство правильности собственной точки зрения (демонстрацию, аргументацию выбранного пути решения).

В работах Платона в контексте его учения о душе высказывается еще одна очень важная для современного критического мышления идея – идея индивидуальной ответственности за процесс мышления и его результаты. Это первый «зафиксированный» шаг на пути к «совершеннолетию человечества» (И. Кант). Еще более высокий статус разуму, разумному и критическому мышлению придает Аристотель, прорабатывая логические законы, логическую характеристику понятий, дедуктивные рассуждения, доказательство и опровержение.

Дальнейший значимый шаг в развитии критического мышления делает Ф. Бэкон, призывая к избавлению от «идолов разума». Эта предварительная работа необходима для «очищения» разума от ложных предрассудков, устойчивых заблуждений. Они кажутся истинными и единственно верными, их право на это закреплено традицией и широким распространением. Однако при серьезном и самостоятельном «продумывании» их содержания становится ясно, что наш разум «навешивает» устоявшиеся, лживые ярлыки, не соответствующие содержанию познаваемых вещей. «Идолы рода» обусловлены самой человеческой природой и присущи все людям. Ум человека из-за них подобен кривому зеркалу, которое отражает вещи в обезображенном виде. Ум человека смешивает и наделяет собственными характеристиками природу вещей: примером служит наделение ее большим порядком, чем есть на самом деле, или же отношениями, которых

в природе нет. Человеческому уму вообще свойственно придерживаться объяснений и понятий, которые лежат на поверхности и более удобны для использования. Случаи, которые отличаются от уже принятого и утвердившегося объяснения, человеческий ум не замечает или объясняет исключением. Он также с легкостью переносит характеристики одних вещей на другие, что не соответствует действительности.

Второй вид идолов, мешающих научному познанию, – «идолы пещеры». Если «идолы рода» есть у всех людей и они одинаковы, то «идолы пещеры» (*idola specus*) – заблуждения и предрассудки одного человека. Они укоренены в индивидуальных особенностях, сформированных воспитанием, самовоспитанием, привычками и даже случайными событиями, происходившими в жизни человека. Для кого-то образцом истины, мудрости и красоты служит античность, для кого-то – современность, но и тот, и другой воспринимают остальное через устоявшееся собственное мировосприятие или через какой-либо значимый фрагмент целого.

Третий вид идолов – «идолы площади или рынка» (*idola fori*). В шумной толпе на базарной площади большого города сложно услышать и правильно понять смысл сказанного. «Идолы площади» подобным образом заслоняют словами подлинными смыслами. Слова в процессе общения запутывают, скрывают, ведут за собой разум и увлекают людей противоречивыми и неверными заключениями. Происходит подобное потому, что слова и то, что они обозначают, формируются на основе мнения большинства, которое далеко не всегда бывает верным. «Идолы площади» сложнее всего искоренить, ибо они внедрены в разум людей и властвуют над ним. Идолы площади бывают двух видов: понятия, обозначающие несуществующие вещи (судьба, вечный двигатель) или абстрактные понятия, содержание которых нельзя однозначно определить (справедливость).

Четвертый вид идолов – «идолы театра» (*idola theatra*). Многочисленные философские и научные теории проникают в разум человека, но они так же обманчивы, как и то, что происходит на сцене театра. Они возникли как ошибки, но благодаря времени, вере и беззаботности человека стали общезначимыми и воспринимаются как истинные. Учение Ф. Бэкона об идолах есть не что иное, как одно из первых указаний на «инерцию мышления» (Г. С. Альтшуллер), которую учит преодолевать критическое мышление.

История современного этапа в развитии критического мышления уходит истоками в реформирование образовательного процесса в США. О понимании значимости и необходимости формирования критического мышления свидетельствует факт закрепления этого на уровне государственной образовательной политики [23–25]. Критическое мышление наряду с навыками межличностного общения, компьютерной грамотностью относится к наиболее значимым универсальным навыкам, формируемым в процессе обучения [26].

Освоение критического мышления и его совершенствование в системе высшего образования США происходит в нескольких форматах. Это курсы, посвященные критическому мышлению. В их названии словосочетание «критическое мышление» обозначает единственный вид деятельности, которому они посвящены. Учитывая, что критическое мышление активно формируется еще на уровне школьного образования, в большей степени распространены курсы, в которых критическое мышление сочетается еще с какими-либо видами деятельности: критическое и творческое мышление (*Critical and Creative Thinking*), логическое и критическое мышление (*Logical and Critical Thinking*), логика и критическое мышление (*Logic and Critical Thinking*), философия и критическое мышление (*Philosophy and Critical Thinking*) и др.

Еще одним вариантом совершенствования критического мышления является его включение в описание содержания разных учебных дисциплин. В них присутствует указание на «улучшение», «усиление», «увеличение разнообразия» навыков критического мышления. И если присутствие словосочетания «критическое мышление» в описании таких курсов, как «Liberal Arts», «Психология и социальные дисциплины», «Организационная и профессиональная коммуникация» не удивляет, то указание на критическое мышление в таких курсах, как «География», «Токсикология», «Биология», «Менеджмент лесных экосистем» и др. на первый взгляд вызывает недоумение... Объяснение этому, на мой взгляд, в том, что критическое мышление является универсальной методической стратегией и обязательность его присутствия в процессе образования не зависит от будущей профессиональной сферы деятельности.

Почему в наше время критическое мышление становится жизненно необходимым навыком и каждое последующее поколение, во всяком случае его лучшая и образованная часть, должны овладевать его навыками в большей степени?

Во-первых, необходимость формирования и совершенствования критического мышления обусловлена изменениями во всех сферах профессиональной деятельности. Требования к новому типу профессиональной деятельности, к «знаниевому работнику» обусловлены необходимостью многоходовых операций, содержание и процесс которых выходит за рамки узкопрофессиональной деятельности. Необходимым требованием выступает умение оперировать абстрактными схемами, решать нестандартные задачи. Важными являются способность и готовность эффективно перерабатывать и интерпретировать новую информацию, в большом объеме поступающую практически по всем видам профессиональной деятельности. Работник нового типа должен быть достаточно гибким, пластичным не только для «усвоения» новой информации, но и для принятия постоянных изменений. Они касаются как профессиональной деятельности, так и самого образа жизни, смены жизненных парадигм и изменения жизненных стратегий. Наиболее явные – «*lifelong education*», «*lifelong learning*». Люди, работающие во всех сферах профессиональной деятельности, должны быть готовы к новым проблемам, требующим решения. Более того, уже решенные проблемы, то есть проблемы, на которые получен приемлемый ответ, придется «перерешивать».

Во-вторых, необходимость критического мышления обусловлена информационно-технологическим взрывом. Объем производимой информации исчисляется не в привычных большинстве страниц, словах, а в принципиально новых измерениях знания [27; 28]. Огромное количество информации современный человек получает при минимуме усилий, затрачиваемых на нажатие компьютерных клавиш или движением мышки. Информация, которая «вываливается» на человека, порождает «паралич анализа» [29]. Информация, которая обрушивается на современного профессионала, должна быть отобрана, изучена, интерпретирована, проанализирована и только после всех этих интеллектуальных шагов применена. В случае, если получаемая информация не проходит критический отбор, от нее следует отказаться. Не менее важным является умение составлять запрос на информацию, то есть умение на основе той или иной проблемной ситуации выделить саму проблему и конкретизировать ее в вопросах.

В-третьих, необходимость критического мышления обусловлена возросшей степенью влияния современного человечества на все процессы, происходящие на Земле. Решения, которые мы принимаем на уровне человечества, на уровне отдельных личностей, а точнее от правильности этих решений зависит наше будущее. Более того, зачастую они определяют, будет ли у нас это будущее вообще.

Что же такое критическое мышление? Какие характеристики критического мышления позволяют не просто адаптироваться в современном мире, а жить достойно, как существо мыслящее и ответственное? Почему именно критическое мышление позволяет и является обязательным условием изменения образовательной парадигмы и ее перехода к «персонализации образования».

К значимым характеристикам критического мышления, определяющим означенный переход, относятся:

- планирование и целеориентированность;
- гибкость, открытость и пластичность;
- скептицизм, самоскептицизм и готовность к признанию ошибок;
- внимательность, рефлексия, саморефлексия.

Планирование и целеориентированность. Процесс критического мышления предполагает предварительное планирование. Не секрет, что при формулировке любого задания в студенческой аудитории всегда находятся те, кто готов отвечать устно или письменно практически сразу, не задумываясь над планом дальнейших действий. Схематизация процесса мышления, обозначение основных пунктов, которые необходимо сделать, способствуют повышению качества ответов и тому, что они будут соотноситься с поставленными вопросами.

Гибкость, открытость, пластичность. Мышление и его вербализация, как правило, характеризуются через противопоставление: правильное – неправильное, открытое – закрытое, традиционное – новаторское, догматическое – критическое и т.д. Догматическое мышление основывается на необсуждаемых принципах, истинность которых «не подлежит сомнению».

Догматическое мышление, как правило, в процессе рассуждения сочетается «с ориентацией на авторитет». Догматизм мышления может проявляться как характеристика смысловых оснований, самого процесса мышления, как неизменность ценностно ориентированных установок мышления. В отличие от догматического гибкое, открытое мышление изначально не только допускает возможность получить новое знание, но и признает ценность процесса достижения нового знания. Гибкое мышление не предполагает, что полученное новое знание лучше имеющегося. Однако его характеризует готовность и стремление открыть новые способы решения проблемы, перерешать старые новым способом. Это предполагает определенные интеллектуальные усилия по сбору и анализу информации о новых путях решения проблемы, проверку и тестирование, перепроверку доказательства. Гибкое мышление характеризуется возможностью рассматривать, анализировать проблему, событие и процесс более чем с одной точки зрения, с одной позиции. Если речь идет о решении какой-либо проблемы, то этот метод предполагает нахождение и формулировку достоинств и недостатков

Скептицизм, самоскептицизм, готовность к признанию ошибок и стремление их исправить. Важной характеристикой критического мышления является готовность признать собственные ошибки и, соответственно, стремление их исправить. Вместо того чтобы защищать собственные ошибки, более продуктивно (для дальнейшего результата) их признать, а затем сосредоточить усилия на выяснении вопроса, почему произошла эта ошибка. Другими словами, речь идет о том, чтобы признать неэффективность собственной мыслительной стратегии для того, чтобы в дальнейшем не повторять ошибок и идти в рассуждениях правильным путем.

Внимательность, рефлексия, саморефлексия. Для того чтобы достичь хороших результатов с помощью критического мышления, необходимо проявлять повышенное и постоянное внимание к собственному мышлению. Критическое мышление предполагает постоянное внимание, направленное на процесс рассуждения. В отличие от фокусирования внимания на процессе мышления достаточно часто происходит автоматическое мышление. И если в обыденной жизни, при решении повседневных вопросов это допустимо и даже оправданно, то в более сложных и нестандартных ситуациях автоматическое мышление не продуктивно, точнее, оно малоприменимо из-за изменившихся условий и содержания проблемы, из-за неопределенности результатов и возрастания влияния привходящих условий.

Элементами критического мышления, его составными частями являются цель, выводы, понятия, предположения/гипотезы, следствия, вопросы. Качественными характеристиками критического мышления являются ясность, точность, четкость, глубина, широта, логичность, значимость и справедливость. Стратегии критического мышления предполагают процесс обоснования, индуктивные или дедуктивные рассуждения, постоянно воспроизводимое гипотезирование, то есть выдвижение гипотез [30]. Это связано с решением проблем. В самом общем виде проблема – это «знание о незнании». Для того чтобы сформулировать проблему, необходимо знать, чего именно не хватает, что не известно, то есть уметь диагностировать «проблемное звено».

Гипотезирование – одно из первых условий критического мышления. В самом общем смысле гипотеза – форма вероятностного знания, истинность либо ложность которого еще не установлена. В гипотезе высказываются предположения по поводу свойств, отношений, причин, характеристик, которые непосредственно не доступны фиксации. С одной стороны, выдвижение гипотезы является творческим процессом, с другой – для того, чтобы этот процесс был результативным, к гипотезе выдвигается ряд условий со стороны критического мышления. И чем больше гипотеза соответствует им, тем больше вероятность того, что она подтвердится. Выдвижение гипотезы должно соответствовать ряду условий, которые повышают ее состоятельность.

Первое условие: гипотеза должна основываться на научных предпосылках, а не религиозных, мистических или псевдонаучных представлениях. Соблюдение данного условия не гарантирует выдвижение наиболее эффективной гипотезы, однако позволяет уменьшить неопределенное множество гипотез и тем самым сократить время на их проверку. Второе требование, предъявляемое к выдвижению гипотезы, заключается в том, что она должна согласовываться с проверенными научными фактами, законами и другими системами знания, достоверность которых уже доказана. Гипотеза должна соответствовать фундаментальным положениям науки. В случае если выдвигаемая гипотеза связана с более широким кругом явлений, чем предыдущая, то

последняя рассматривается как частный случай на основе принципа соответствия. Третье условие, которое следует соблюдать при выдвижении гипотезы, связано с количеством и характером получаемых следствий из данной гипотезы. Чем больше разнообразных следствий получается дедуктивным путем из данной гипотезы, тем лучше. Другими словами, гипотеза должна быть применима к максимально широкому кругу явлений. Реализация этого требования позволяет из двух (или более) гипотез, связанных с одной исследуемой проблемой, выбрать наиболее простую и достоверную. Четвертое условие связано с проверяемостью следствий, полученных дедуктивным путем из гипотезы. Гипотеза должна быть принципиально проверяема даже в том случае, если на данном конкретном этапе развития науки это невозможно по каким-либо причинам. В случае, если следствия, получаемые из гипотезы, подтверждаются опытным путем, она становится достоверным знанием, то есть теорией.

Возможно также динамическое рассмотрение гипотезы как процесса познания. В этом случае она состоит из выдвижения предположения (формулировка гипотезы); увеличения достоверности гипотезы; доказательства и опровержения. Выдвижение гипотезы, как правило, осуществляется по аналогии или на основе неполной индукции. Отличие гипотезы от догадки в том, что она уже частично обоснована. Повышение достоверности гипотезы предполагает учет и привлечение к обоснованию всех имеющихся фактов: тех, которые были известны до выдвижения гипотезы, но не учитывались, и тех, которые появились после формулирования гипотезы.

Вторым важным условием критического мышления (помимо выдвижения гипотез) является вопрошание. Сложно переоценить роль вопросов в критическом мышлении. Они должны быть ясными, релевантными, конкретными, заданными в корректной и этичной манере, сформулированы таким образом, чтобы выявить мотивы, интересы, желания и предполагаемый для собеседника результат. Применительно к критическому мышлению в монологическом режиме вопросы должны быть сформулированы по поводу проблемы, в роли собеседника выступает собственное Я. Определяющая роль вопросов (уточняющих, восполняющих) обусловлена их функциями.

Первая – функция первичного информирования – осуществляется за счет информации, которая содержится в вопросе. Для того чтобы задать любой вопрос, у вопрошающего уже должно быть какое-то знание. Вторая функция вопроса заключается в актуализации и концентрации внимания. Отвечающий сосредоточивает свое внимание на той информации, которая звучит в вопросе и актуализирует мыслительную деятельность на поиске ответа. Третья функция вопроса связана со второй и заключается в привлечении внимания, концентрации на нерешенности проблемы (задачи), относительно которой данный вопрос формулируется. Именно поэтому названия многих философских произведений представляют собой вопросительные конструкции. Вопрос не только сосредоточивает внимание, но и провоцирует размышление, решение проблемы, сформулированной в вопросе. Четвертая функция вопроса заключается в навигации, развитии познавательного поиска. Качественно сформулированный вопрос определяет поиск и направление ответа применительно к проблеме. Пятая функция вопроса состоит в эмоциональном воздействии на участников, в основном на отвечающего.

Вывод. Проведенное исследование, результаты которого представлены в статье, позволило выявить, что критическое мышление является необходимым условием для развития современной самостоятельно мыслящей личности, «знаниевого» профессионала, а также условием перехода к новой образовательной парадигме «персонифицированного образования». К сожалению, в большинстве российских высших учебных заведений данный курс отсутствует. Исключение составляют курсы и образовательные программы, представленные в НИУ «Высшая школы экономики», в Санкт-Петербургском государственном университете, Сибирском федеральном университете и некоторых других высших учебных заведениях. Считаем необходимым ввести курс по критическому мышлению или его вариации («Критическое мышление», «Логика и критическое мышление», «Академическое письмо и критическое мышление», «Аргументация и критическое мышление») в высшие учебные заведения Российской Федерации. Если мы действительно хотим, чтобы выпускники вузов обладали культурой мышления, методологией научного познания, навыками академического письма, умели мыслить самостоятельно и принимать ответственные решения,

то введение курса «Критическое мышление» должно стать первым реальным шагом в исполнении этих благих желаний!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Colucciello M. L.** Critical thinking skills and dispositions of baccalaureate nursing students – A conceptual model for evaluation // *Journal of Professional Nursing*. Vol. 13(4). P. 236–245.
2. **Cottrell S.** *Critical Thinking Skills. Effective Analysis, Argument and Reflection*. Palgrave, 2017. 296 p.
3. **Halpern D. F.** Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring // *American Psychologist*. 1998. Vol. 53(4). P. 449–455.
4. **Renan S.** Integration of critical thinking skills into elementary school teacher education courses in mathematics // *Education*. 2008. Vol. 28(3). P. 349–362.
5. **Schick T. Jr., Vaughn L.** *How to think about weird things: Critical thinking for a new age* (7th ed.). 2004. New York, NY, US: McGraw-Hill. 264 p.
6. **Arends R. I.** *Learning to teach*. McGraw-Hill Companies, Central Connecticut State University. (2004, 2007, 2009) 2012. 588 p.
7. **Brookfield S.** *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Maidenhead, UK: Open University Press, 2005. 435 p.
8. **Mason M.** *Critical Thinking and Learning* // *Educational Philosophy and Theory*. 2007. Vol. 39. P. 339–349.
9. **Brophy J., Evertson C.** *Learning from teaching: a developmental perspective*. Boston: Allyn and Bacon. 1976, 212 p.
10. **Baron J. B.** *Evaluating Thinking Skills in the Classroom. Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. Eds. J. B. Baron & R. J. Sternberg. N. Y.: W. H. Freeman & Company, 1987. P. 221–247.
11. **McPeck J. E.** *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press, 1981. Series: Routledge Library Editions: Philosophy of Education (Book 12). 2007. 178 p.
12. **Reflective Teacher Education: Cases and Critiques** (S U N Y SERIES IN TEACHER PREPARATION AND DEVELOPMENT) Albany, N. Y.: SUNY Press. 1991, 281 p.
13. **Vavrus M.** *Transforming the multicultural education of teachers*. N. Y.: Teachers College Press, 2002. 256 p.
14. **Bean J. C.** *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical and Active Learning in the Classroom*, Second Edition. San Francisco, Jossey-Bass, 2011. 360 p.
15. **Furgol M.** *Teaching History: Passion and Pragmatism*. Inventio [Электронный ресурс] [on-line journal]. URL: http://www.doit.gmu.edu/Archives/spring00/mfurgol_5.html. (дата обращения: 22.02.2018).
16. **Myers D., DeWall C. N.** *Exploring Psychology*. Worth Publishers, 2016. 896 p.
17. **Warnick B., Inch E.** *Critical Thinking and Communication*. N. Y.: Macmillan, 2010.
18. **Petress K.** *What Is Critical Thinking and Why Is It Useful?* University of Maine at Presque Isle. University Times. 1998.
19. **Paul R., Elder L.** *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
20. **Paul R.** *Critical Thinking: How to Prepare Students For a Rapidly Changing*, 1995.
21. **Paul R., Elder L.** *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. N. Y.: Prentice Hall, 2001.
22. **Paul R., Elder L.** *Critical Thinking: Tools for Talking Charge of Your Professional and Personal Life*. N. Y.: Prentice Hall, 2002.
23. **National Commission on Excellence in Education.** *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC, 1983.
24. **National Education Goals Panel.** *The national education goals report: Building a nation of learners*. Washington, DC: U. S. Printing Office, 1991.
25. **National Research Council.** *Learning, remembering, and believing: Enhancing human performance*. Washington, DC: National Academy Press, 1994.
26. **Diamond R. M.** *Curriculum reform needed if students are to master core concepts* [Электронный ресурс]. URL <http://chronicle.com/search97cgi/s97.cgi?> (дата обращения: 01.02.2018).
27. **Berkeley.** *School of information* [Электронный ресурс]. URL <http://www.sims.berkeley.edu/how-much-info/> (дата обращения: 01.02.2018).
28. **Полит.ру** [Электронный ресурс]. [Polit.ru/news/ 2013/05/14/jump_bigdata/](http://polit.ru/news/2013/05/14/jump_bigdata/) (дата обращения: 03.02.2018).
29. **Davidson J.** *Choosing when it's confusing*. *Vital Speeches*. 1996. No. 63(3). P. 84–90.

30. **Alfaro-LeFevre R.** *Critical Thinking in Nursing: A Practical Approach*. Philadelphia: WB Saunders, 1999.

REFERENCES

1. **Colucciello M.L.** [Critical thinking skills and dispositions of baccalaureate nursing students – A conceptual model for evaluation]. *Journal of Professional Nursing*, vol. 13(4), pp. 236–245.
2. **Cottrell S.** [*Critical Thinking Skills. Effective Analysis, Argument and Reflection*]. Palgrave, 2017, 296 p.
3. **Halpern D.F.** [Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring]. *American Psychologist*, 1998, vol. 53(4), pp. 449–455.
4. **Renan S.** [Integration of critical thinking skills into elementary school teacher education courses in mathematics]. *Education*, 2008, vol. 28(3), pp. 349–362.
5. **Schick T. Jr., Vaughn L.** [*How to think about weird things: Critical thinking for a new age*] (7th ed.). 2004, New York, NY, US: McGraw-Hill Publ., 264 p.
6. **Arends R.I.** [*Learning to teach*]. McGraw-Hill Companies, Central Connecticut State University. (2004, 2007, 2009) 2012, 588 p.
7. **Brookfield S.** *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Maidenhead, UK: Open University Press Publ., 2005. 435 p.
8. **Mason M.** Critical Thinking and Learning. *Educational Philosophy and Theory*. 2007, vol. 39, pp. 339–349.
9. **Brophy J., Evertson C.** [*Learning from teaching: a developmental perspective*]. Boston: Allyn and Bacon Publ., 1976, 212 p.
10. **Baron J.B.** [*Evaluating Thinking Skills in the Classroom. Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*]. Eds. J. B. Baron & R. J. Sternberg. New York: W. H. Freeman & Company Publ., 1987, pp. 221–247.
11. **McPeck J.E.** [*Critical Thinking and Education*]. New York: St. Martin's Press Publ., 1981. Series: Routledge Library Editions: Philosophy of Education (Book 12), 2007, 178 p.
12. [*Reflective Teacher Education: Cases and Critiques*] (S U N Y SERIES IN TEACHER PREPARATION AND DEVELOPMENT) Albany, New York: SUNY Press Publ., 1991, 281 p.
13. **Vavrus M.** [*Transforming the multicultural education of teachers*]. N.Y.: Teachers College Press Publ, 2002, 256 p.
14. **Bean J.C.** [*Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical and Active Learning in the Classroom, Second Edition*]. San Francisco: Jossey-Bass Publ., 2011, 360 p.
15. **Furgol M.** [*Teaching History: Passion and Pragmatism. Inventio*] [on-line journal]. Available at: http://www.doit.gmu.edu/Archives/spring00/mfurgol_5.html. (accessed February 22, 2018).
16. **Myers D., DeWall C.N.** [*Exploring Psychology*]. Worth Publishers, 2016, 896 p.
17. **Warnick B., Inch E.** [*Critical Thinking and Communication*]. N.Y.: Macmillan, 2010.
18. **Petress K.** [*What Is Critical Thinking and Why Is It Useful?*]. University of Maine at Presque Isle. University Times, 1998.
19. **Paul R., Elder L.** [*The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*]. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
20. **Paul R.** [*Critical Thinking: How to Prepare Students For a Rapidly Changing*], 1995.
21. **Paul R., Elder L.** [*Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*]. N. Y.: Prentice Hall Publ., 2001.
22. **Paul R., Elder L.** [*Critical Thinking: Tools for Talking Charge of Your Professional and Personal Life*]. N.Y.: Prentice Hall Publ., 2002.
23. [**National** Commission on Excellence in Education]. *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC, 1983.
24. [**National** Education Goals Panel. The national education goals report]. *Building a nation of learners*. Washington, DC: U. S. Printing Office Publ., 1991.
25. [**National** Research Council. Learning, remembering, and believing]. *Enhancing human performance*. Washington, DC: National Academy Press Publ., 1994.
26. **Diamond R.M.** [*Curriculum reform needed if students are to master core concepts*]. Available at: <http://chronicle.com/search97cgi/s97.cgi?> (accessed February 01, 2018).
27. **Berkeley.** [*School of information*]. Available at: <http://www.sims.berkeley.edu/how-much-info/> (accessed February 01, 2018).
28. [**Polit.ru**]. Available at: Polit.ru/news/2013/05/14/jump_bigdata/ (accessed February 03, 2018).
29. **Davidson J.** [Choosing when it's confusing]. *Vital Speeches*, 1996, no. 63(3), pp. 84–90.
30. **Alfaro-LeFevre R.** [*Critical Thinking in Nursing: A Practical Approach*]. Philadelphia: WB Saunders, 1999.

Информация об авторе

Барбашина Эвелина Владимировна – доктор философских наук, заведующая кафедрой философии, Новосибирский государственный медицинский университет; Институт философии и права СО РАН (Красный проспект, 52, 630091 Novosibirsk; e-mail: linaba@mail.ru)

Принята редакцией: 07.05.18

Information about the author

Evelina V. Barbashina – Doctor of Philosophic Sc., Professor, Head of the Chair at Novosibirsk State Medical University; Institute of Philosophy and Law SD RAS (52 Krasnyy Prospekt Str., 630091 Novosibirsk; e-mail: linaba@mail.ru)

Received: 07 May 2018

АНАЛИЗ ЗАКОНА ОБ ОБРАЗОВАНИИ С ПОЗИЦИИ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА

ANALYSIS OF THE FEDERAL LAW ON EDUCATION FROM THE VALUE-BASED APPROACH

УДК 371.2:17

DOI: 10.15372/PEMW20180206

В. Ю. Перов

*Санкт-Петербургский государственный
университет, Санкт-Петербург, Российская
Федерация, e-mail: vadimperov@gmail.com*

В. М. Михайлова

*Санкт-Петербургский государственный
университет, Санкт-Петербург,
Российская Федерация,
e-mail: victoria.mikhailova.work@gmail.com*

Perov, V.Y.

*Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russian Federation,
e-mail: vadimperov@gmail.com*

V. M. Mikhailova

*Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russian Federation,
e-mail: victoria.mikhailova.work@gmail.com*

Аннотация. Основным законом, регулирующим образование в России, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Нормы этого нормативно-правового акта формируют институциональные пути развития образования и закрепляют положение этических ценностей, которые значимы или должны быть значимы для российского общества в сфере образования. В статье проанализированы нормы действующего Закона об образовании с позиции ценностного подхода с целью определить, какое место в системе образования данный закон отводит таким этическим ценностям, как равенство и свобода. Объект исследования – нормы Закона об образовании, предмет – положение указанных выше этических ценностей в образовании согласно нормам закона. Основными методами исследования являются анализ нормативно-правовых документов и научной литературы по теме, сравнительный анализ правовых норм Закона об образовании и норм других нормативно-правовых актов, анализ (выделение из Закона норм, которые закрепляют положение указанных этических ценностей в образовании) и синтез (определение положения данных этических ценностей в системе образования в целом). Исследование проходило в два этапа: 1) выделение норм Закона об образовании, которые закрепляют место указанных этических ценностей в образовании; 2) сравнение данных норм друг с другом и с нормами иных нормативно-правовых актов. Результаты исследования отражены в статье и логически разделены на два раздела, каждый из которых посвящен одной из указанных ценностей – равенству и свободе. Итогом

Abstract. Today the Federal Law «On Education in the Russian Federation» (hereinafter – the Law on Education) is the main law governing regulation the field of education. Regulations of this legal act are the power that forms the institutional ways of Russian education development and fix the values that are significant or should be significant for the Russian education. The article analyzes the standards of the Law on Education from the perspective of the value-based approach in order to determine what roles in education this law assigns to ethical values such as equality and freedom. Therefore, the object of this research is the norms of the Law on Education, and the subject of the research is the above ethical values' roles in education in accordance with these legal norms. The main research methods are the analysis of normative legal documents and scientific literature on the topic, a comparative analysis of the legal norms of the Law on Education each other and with the norms of other normative legal documents, analysis (identifying the norms of the Law on Education that fix the roles of ethical values in education mentioned above) and synthesis (determining the roles of these ethical values in the education generally). The research has included two main stages: 1) identifying the norms of the Law on Education that fix the roles of mentioned ethical values, 2) comparison of these norms with each other and with the norms of other normative legal documents. In the article, the results of the research are divided into three sections, each of which refers to one of these values: equality and freedom. The research results the conclusion that the roles of ethical values are fixed inconsistently by the norms of the Law on Education, and there are some ethic contradictions between the norms of this legal act.

проведенного исследования стал вывод о том, что этические ценности закреплены нормами Закона об образовании непоследовательно, что имеются некоторые противоречия между нормами данного закона.

Ключевые слова: правовое регулирование образования, этика, ценность равенства, ценность свободы, этические противоречия в законодательстве.

Для цитаты: Перов В. Ю., Михайлова В. М. Анализ Закона об образовании с позиций ценностного подхода // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1788–1795. DOI: 10.15372/PEMW20180206

Key words: Legal regulation of education, ethics, the value of equality, the value of freedom, ethic contradictions in the law.

For quote: Perov, V.Y., Mikhailova, V.M. Analysis of the Federal Law on Education from the perspective of the value-based approach. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1788–1795. DOI: 10.15372/PEMW20180206

Введение. От эффективности системы образования того или иного государства во многом зависит будущее и духовно-интеллектуальное развитие его граждан. В разное время великие умы – от Сократа и Плутарха до Т. Джефферсона и М. М. Сперанского – отмечали высокую значимость образования, предлагая различные формы и пути его развития [1, с. 21]. Важность образования подтверждается и вниманием, которое уделяют ему крупнейшие современные международные организации при создании таких фундаментальных правовых документов, как, например, Всеобщая декларация прав человека, которая в ст. 26 закрепляет право каждого человека на образование [2].

Правовое регулирование образования имеет особое значение, так как право выступает силой, которая формирует институциональные пути образовательной деятельности и задает направление развитию образования. Правовые нормы создаются во многом на основании представлений о том, что было бы желательно или справедливо в сфере образования. Данные представления непосредственно связаны с этическими ценностями или этическими концепциями.

Важно, чтобы нормы права не противоречили друг другу и последовательно закрепляли те или иные этические ценности. Этические противоречия в законодательно закреплённых суждениях представляют собой не просто сугубо логическую проблему, они прямо и негативным образом влияют на функционирование сферы, которую регулируют противоречивые нормы.

Основным законом, регулирующим образование в России, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (далее – Закон об образовании) [3]. Нормы этого документа на правовом уровне закрепляют положение ценностей, которые значимы или должны быть значимы для российского общества в сфере образования.

Постановка задачи. Вопросы этического характера в отношении Закона об образовании рассматривались многими общественными и научными деятелями. Высказывал свое мнение и ректор Московского гуманитарного университета, доверенное лицо Президента В. В. Путина до конца срока его полномочий, директор Международного института ЮНЕСКО «Молодежь за культуру мира и демократии» И. М. Ильинский [4]. Писал о существующих проблемах (в частности, этического характера) в Законе об образовании президент общества «Знание», председатель Общероссийского общественного движения «Образование – для всех», первый заместитель председателя Комитета по образованию ГД РФ О. Н. Смолин [5]. Действительно, многие авторы затронули этическую проблематику, рассматривая нормы Закона об образовании, среди них и О. И. Селиверстова, С. А. Леонидович, Е. А. Брылева, М. Н. Касаткин, Е. Н. Хазов и др.

Важными этическими ценностями, которые так или иначе закреплёны в Законе об образовании, являются равенство и свобода в образовании. (Безусловно, можно выделить и другие важные ценности в сфере образования, но мы остановимся на этих.) Какое место в образовании занимают названные этические ценности согласно Закону об образовании? Насколько последовательно буква закона закрепляет место этих ценностей в системе образования? Ответить на эти вопросы – цель данной статьи.

Методология и методика исследования. Объектом исследования выступают нормы Закона об образовании, а предметом – положение указанных выше этических ценностей в образовании

согласно нормам закона. Основные методы исследования: анализ нормативно-правовых документов и научной литературы по теме, сравнительный анализ правовых норм Закона об образовании друг с другом и с нормами других нормативно-правовых актов, анализ (выделение из Закона норм, которые закрепляют положение указанных этических ценностей в образовании) и синтез (определение положения данных этических ценностей в системе образования в целом).

Исследование проводилось в этапа: 1) выделение норм Закона об образовании, которые закрепляют место указанных этических ценностей в системе образования; 2) сравнение данных норм друг с другом и с нормами иных нормативно-правовых актов. Результаты исследования отражены статье и логически разделены на две части, каждая из которых посвящена одной из указанных ценностей – равенству и свободе.

Результаты. *Ценность равного доступа к образованию.* Закон об образовании, а именно п. 1. ст. 2, признает образование общественно значимым благом. Нормы закона гарантируют равный доступ к нему. Что же понимается под равным доступом к образованию? Чтобы не отходить от буквы закона, сформулируем определение на основании ч. 2 ст. 5 Закона об образовании: *под равным доступом к образованию имеется в виду право на образование каждого гражданина, которое не зависит «от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств».*

Однако некоторые нормы Закона об образовании вызывают сомнение в том, что они содействуют реализации права каждого человека на образование. Так, в п. 20 ст. 2 Закона об образовании сообщается, что к образовательным организациям приравниваются индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность, если иное не установлено действующим Законом об образовании. Интересно отметить, что в старом Законе РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266–1 [6] (далее – старый Закон об образовании) нет подобной нормы. Вполне вероятно, что предприниматели будут предоставлять образовательные услуги, цена которых может быть высокой для некоторых людей. Возникает вопрос, не ограничивает ли новая норма право на образование, признанное социально значимым благом? Образование в тексте Закона об образовании не было признано общественным благом, но – общественно значимым благом. В этих двух формулировках все же имеется различие: если образование признается общественным благом, то оно должно быть равно доступным и бесплатным для каждого; если образование признается общественно значимым благом, то равный доступ к нему и его бесплатность не гарантируются.

Следует обратить внимание на то, что ч. 3 ст. 5 гарантирует общедоступность и бесплатность образования в соответствии с федеральными государственными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования. Следовательно, эти уровни образования имеют характеристики общественного блага. (Показательно, что в Конституции РФ формулировка немного иная: «Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования *в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях*» [7] (курсив мой. – В.М.). Однако норма п. 20 ст. 2 о том, что к образовательным организациям приравниваются индивидуальные предприниматели, не указывает, об образовательных организациях какого именно уровня и какого типа идет речь, то есть, обращаясь исключительно к норме п. 20 ст. 5, можно сделать ложный вывод о том, что индивидуальные предприниматели могут вводить платное образование на любом уровне и в стенах любого учреждения. Для того чтобы составить полную картину о вопросе, необходимо тщательно ознакомиться не только с другими нормами Закона об образовании, но и с текстом Конституции, а возможно, и с другими нормативно-правовыми актами.

Напрашивается вывод о том, что школьное, начальное общее, основное общее, среднее общее и профессиональное образование может быть общедоступным и бесплатным в случае, если оно реализуется в соответствии с федеральными государственными стандартами в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Выход же за пределы данных стандартов и за стены государственных или муниципальных учреждений и предприятий означает возможность индивидуальных предпринимателей осуществлять образовательную деятельность

и ввести плату за обучение. Однако такой вывод сформулирован авторами этой статьи, а в Законе об образовании данный вывод прямо нигде не сформулирован.

Подобную путаницу, на наш взгляд, создает тот факт, что Закон об образовании создан единым для всех уровней образования в России. Однако различные уровни образования имеют свою специфику. Например, основное общее образование должно быть не только равно доступным и бесплатным, но и обязательным, в то время как высшее образование осуществляется на конкурсной основе и не всегда бесплатно. Есть и другие особенности различных уровней образования, которые следует учитывать при создании нормативно-правовых актов, регулирующих данную сферу.

В действующем Законе об образовании далеко не всегда указано, для какого именно уровня образования предназначена та или иная норма (например, как в п. 20 ст. 2 про индивидуальных предпринимателей). Это затрудняет не только ответ на вопрос о том, является ли, например, основное общее образование общественным благом или только общественно значимым (о важности различения общественного и общественно значимого блага написано выше), но и анализ Закона об образовании в целом. Представляется эффективным, если для каждого уровня образования или для каждой однородной группы уровней образования будет создан свой нормативно-правовой акт. В крайнем случае, для каждой нормы Закона об образовании необходимо указать, какой именно уровень образования она регулирует.

Вернемся к анализу положения ценности равного доступа к образованию в нормах Закона об образовании, в котором зафиксировано, что «образование лиц, осужденных к наказанию в виде ареста, не осуществляется» (ч. 3 ст. 80). А несовершеннолетним лицам под стражей предоставляется лишь образование начального общего, основного общего и среднего общего уровней в форме самообразования, хотя и предполагается помощь в получении образования данных уровней в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти (ч. 2 ст. 80). Если говорить о самообразовании несовершеннолетних, то едва ли можно признать, как справедливо заметила Е. А. Брылева, что форма самообразования будет для них приемлемой, так как для эффективного усвоения материала ребенку нужен педагог [8, с. 138]. Здесь следует подчеркнуть, что образование несовершеннолетних, находящихся под стражей или отбывающих наказание в иной форме, является очень важным фактором их ресоциализации, а также существенно повышает шансы улучшить их жизнь в будущем.

Таким образом, на наш взгляд, для несовершеннолетних заключенных следует ввести, по крайней мере, гарантированное основное общее образование. Тем более что ч. 4 ст. 43 Конституции РФ определяет его как обязательное. Но что сказать о тех, чье образование не осуществляется, а именно: о лицах под арестом? Выходит, что право на образование не гарантируется независимо от обстоятельств, а значит, норма, закрепленная в ч. 2 ст. 5, не реализуется в полной мере. Интересно при этом вспомнить норму старого Закона об образовании, где в ч. 1 ст. 5 утверждается, что даются гарантии возможности получения образования независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям (объединениям), возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, *наличия судимости* (курсив мой. – В.М.).

Промежуточный вывод. Участие индивидуальных предпринимателей в предоставлении образовательных услуг нельзя считать ограничивающим права граждан на образование, в то время как полное отсутствие доступа к образованию лиц, находящихся под арестом, – можно. Важно отметить и неблагоприятное положение несовершеннолетних лиц под стражей, доступ к образованию которых нельзя назвать полноценным. Из этого следует, что декларируемый Законом об образовании равный доступ к общественному значимому благу – образованию – является неполным в связи с наличием правовых норм, позволяющих его ограничить.

В дополнение к сказанному важно отметить, что существенную путаницу не только при анализе Закона об образовании с позиций ценностного подхода, но и в целом создает тот факт, что Закон об образовании создан для всех уровней образования, хотя каждый из уровней имеет свою специфику и достоин отдельных нормативно-правовых актов или, по крайней мере, указания в каждой норме существующего Закона, для какого именно уровня образования она предназначена.

Ценность свободы в образовании. Наряду с равным доступом к образованию одной из главных этических ценностей образования выступает свобода преподавания и обучения. Рассмотрим, какое место Закон об образовании отводит свободе преподавания.

Под свободой преподавания Законом об образовании (ч. 3 ст. 47) подразумевается свободное выражение преподавателем своего мнения; свобода от вмешательства в профессиональную деятельность, а также некоторые другие права и свободы.

При этом перечисленные свободы ограничиваются другими нормами Закона об образовании. Например, свободное выражение своего мнения ограничивается запретом использовать образовательную деятельность для политической агитации, принуждения обучающихся к принятию политических, религиозных или иных убеждений либо отказу от них (ч. 3 ст. 48). Однако не ясно, что именно считать агитацией? Где заканчивается мнение и начинается агитация? Этого в Законе не указано. Можно предположить, что под агитацией следует понимать призыв к тем или иным действиям, в том числе к принятию каких-либо убеждений или отказу от них. В то время как мнение не предполагает призывов к каким-либо действиям. Является ли религиозной агитацией введение обязательных к изучению предметов, которые предполагают определенную религию единственно верной? На наш взгляд, это является агитацией.

Подробнее рассмотрим запрет на агитацию, в том числе и религиозную. Данный запрет дополнен нормой из п. 6 ч. 1 ст. 3, который провозглашает светский характер образования. Более того, согласно ч. 12 ст. 27 в государственных и муниципальных образовательных организациях не допускаются создание и деятельность религиозных организаций или объединений.

Норма ч. 1 ст. 87 Закона об образовании утверждает, что «в основные образовательные программы могут быть включены, в том числе на основании требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов, учебные предметы, курсы, дисциплины (модули), направленные на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий) или альтернативные им учебные предметы, курсы, дисциплины (модули)». Таким образом, федеральные государственные образовательные стандарты могут выставить требование на наличие таких учебных предметов, курсов и т.д., что в целом не противоречит принципам светского образования.

Однако М. Н. Касаткин, Е. Н. Хазов отметили один проблемный аспект, возникающий в связи с указанной ст. 87. По словам авторов, выбор одного из таких учебных предметов, курсов и т.д. осуществляется родителями (законными представителями) обучающихся, однако «сомнения вызывает сама возможность принуждения к такому выбору» [9, с. 87], так как это противоречит ч. 3 ст. 29 Конституции РФ, которая утверждает, что никто не может быть принужден к выражению своих мнений и убеждений или отказу от них.

Ко всему прочему в ч. 3 ст. 87 говорится, что образовательные программы указанных выше предметов, курсов и т.д. проходят экспертизу в централизованной религиозной организации на предмет соответствия их содержания вероучению, историческим и культурным традициям этой организации. Вдобавок в ч. 5 указанной статьи утверждается, что учебные предметы, курсы и т.д. в области теологии преподаются педагогическими работниками, которые были рекомендованы соответствующей централизованной религиозной организацией. А ч. 6 статьи гласит, что к учебно-методическому обеспечению указанных учебных предметов, курсов и т.д. привлекаются соответствующие централизованные религиозные организации. Выходит, что централизованные религиозные организации привлекаются к разработке учебно-методического обеспечения, проводят экспертизу образовательных программ и рекомендуют педагогов. Все вышеперечисленное указывает на участие религиозных организаций в образовательной деятельности, что прямо противоречит норме из ч. 12 ст. 27.

В связи с указанными выше нормами из ст. 87 Закона об образовании важно отметить тот факт, что не во всех религиях существуют централизованные религиозные организации. Например, их нет в исламе и иудаизме, поэтому не ясно, как, согласно указанным нормам Закона об образовании, осуществлять экспертизу, обеспечение методического материала и выбор преподавателей по курсам, направленным на изучение религий, в которых нет централизованной религиозной организации. Получается, что Закон об образовании предлагает такие нормы, выполнить которые

невозможно, что фактически ставит религии, в которых нет централизованной организации, в менее выгодное положение по сравнению с теми, у которых таковая имеется.

Одновременные запрет на деятельность религиозных организаций и возможность участия религиозных организаций в образовательных процессах породили множество вопросов и обсуждений. Есть те, которые относятся к данному нововведению негативно, например, О. Н. Смолин в рамках общей критики нового Закона об образовании негативно оценил «отступление от принципов светского образования», отметив, что «моральный климат в обществе не прямо пропорционален его религиозности» [5, с. 389]. Также О. Н. Смолин добавил: «...переноса в школу потенциальные межконфессиональные конфликты, закон закладывает под наше образование мину замедленного действия» [5, с. 390]. Но и есть те, кто расценивает данные нововведения положительно. Например, Т. В. Ежова и А. В. Малахова в своей статье, посвященной потенциалу духовно-нравственных ценностей православия в современном образовании, пишут следующее: «Духовно-нравственные ценности православия, их общечеловеческая, гуманистическая сущность выступают необходимым условием формирования целостной, всесторонне развитой личности студента <...> что позволяет молодому человеку реализовать свою свободу и право выбирать собственную позицию, направление и содержание своего профессионального пути, задает ориентиры личностного развития» [10, с. 12].

Промежуточный вывод. Провозглашаемые Законом об образовании свободы и права ограничены другими нормами данного закона. Запрет на религиозную агитацию и деятельность религиозных организаций в образовательных учреждениях соседствует в Законе об образовании с возможностью привлечения в образовательный процесс централизованных религиозных организаций. Причем у некоторых религий отсутствуют централизованные религиозные организации, которые по закону должны участвовать в экспертизе образовательных программ, обеспечении методическими материалами и утверждении преподавателей соответствующих курсов. Это делает фактически невозможным выполнение в полной мере норм Закона об образовании при введении курсов по изучению религий, у которых нет централизованной организации.

Каким бы ни было мнение – положительным или отрицательным – о наличии ст. 87 в Законе об образовании, одно можно сказать наверняка: представление о том, что такое «светский характер образования», претерпело существенные изменения.

Выводы. В данной статье проанализированы нормы Закона об образовании с целью определить, какое место эти нормы закрепляют за такими важными этическими ценностями, как равенство и свобода в образовании. Тот факт, что Закон об образовании написан для всех существующих уровней образования и некоторые нормы (например, п. 20 ст. 2) не содержат указаний, для каких именно уровней образования они предназначены, вызвал затруднения при анализе. Поскольку каждый из уровней образования имеет свою специфику (не только в правовом, но и в этическом и других аспектах), имеет смысл создать отдельные нормативно-правовые акты для каждого уровня образования или для каждой однородной группы уровней образования. В крайнем случае, в нормах Закона необходимо указать, для какого именно уровня образования они предназначены.

Показано, что равенство и свобода декларируются одними нормами Закона об образовании, но в той или иной степени ограничиваются другими нормами того же закона. Например, право каждого на образование не может быть реализовано лицами, находящимися под арестом, а право на образование несовершеннолетних преступников реализуется не в полной мере. Таким образом, доступ к образованию не является равным.

В некоторых случаях следует признать прямое противоречие между нормами Закона об образовании, как, например, в случае запрета на деятельность религиозных организаций и одновременной возможности их привлечения к учебному процессу. Кроме того, некоторые нормы Закона об образовании являются невыполнимыми, как в случае требования участия в образовательном процессе централизованной религиозной организации, что ставит религии в неравное положение по отношению к образованию.

Существование некоторых неясностей и противоречий в Законе об образовании – законодательном акте федерального уровня – свидетельствует о необходимости совершенствования правовой базы, регулирующей сферу образования, в том числе с точки зрения реализации в ней

этических ценностей. При этом обеспечивать ли полноценно равный доступ к образованию или прямо ограничивать его, отменять ли светский характер образования или продолжать модифицировать его, – все это должно зависеть от того, какие этические ценности разделяют граждане, для которых был создан Закон об образовании.

В данной статье проведен анализ с целью определить, какое место Закон об образовании отводит таким важным этическим ценностям, как равенство и свобода. Безусловно, анализ не претендует на полноту. Тем не менее сделанные выводы могут быть полезны как в теоретическом, так и в практическом планах. Будущие научные работы, опираясь на полученные результаты, могут развить вопрос о месте этических ценностей в других нормативно-правовых актах, регулирующих сферу образования. Что касается прикладной пользы результатов анализа, то его выводы могут послужить некоторым подспорьем для совершенствования правовых норм, регулирующих сферу образования. (РГНФ № 16-03-00388а)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бондаревский А. Е.** Развитие права человека на образование в политической и правовой мысли: от Античности до начала XX века // Труды Института государства и права Российской Академии Наук. М.: Ин-т государства и права РАН, 2012. № 4. С. 19–20.
2. **Всеобщая декларация прав человека** [Электронный ресурс]: принята резолюцией 217А Генеральной ассамблеи Организации Объединенных Наций в Париже от 10 декабря 1948 г. URL: <http://www.un.org/ru/universal-declaration-human-rights/index.html> (дата обращения: 10.12.2017).
3. **Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации** от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.09.2017).
4. **Ильинский И. М.** Воспитание новых поколений: назревшие проблемы // Знание. Понимание. Умение. М.: Моск. гуман. ун-т, 2016. № 2. С. 5–12.
5. **Смолин О. Н.** Рак в законе: первые симптомы // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2015. № 2(25). С. 386–393.
6. **Федеральный закон «Об образовании»** от 10 июля 1992 г. № 3266–1 [Электронный ресурс]. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 17.09.2017) (утр. силу)
7. **Конституция Российской Федерации** от 12 декабря 1993 г. [Электронный ресурс]. URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 22.10.2017).
8. **Брылева Е. А.** Реализация права на образование несовершеннолетними осужденными как эффективный инструмент ресоциализации // Мир политики и социологии. 2016. № 10. С. 136–141.
9. **Касаткин М. Н., Хазов Е. Н.** Конституционное право человека на общее образование в Российской Федерации и особенности механизма его реализации // Вестник экономической безопасности. 2016. № 1. С. 85–88.
10. **Ежова Т. В., Малахова А. В.** Потенциал духовно-нравственных ценностей православия в современном образовании: аксиологический и социокультурный аспекты // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. № 11. С. 10–12.

REFERENCES

1. **Bondarevskiy A. E.** [Development of the human right to education in political and legal thought: from Antiquity to the beginning of the twentieth century]. *Proceedings of the Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences*. Moscow: Institute of State and Law of RAS Publ., 2012, no. 4, pp. 19–20. (In Russian)
2. [**Universal Declaration of Human Rights**]. Adopted by United Nations General Assembly resolution 217A in Paris of 10 December 1948. Available at: <http://www.un.org/ru/universal-declaration-human-rights/index.html> (accessed December 10, 2017). (In Russian)
3. [**Federal Law No. 273-FZ «On Education in the Russian Federation»** of December 29, 2012]. Available at: Consultant Plus (accessed September 17, 2017). (In Russian)
4. **Ilinskiy I. M.** [Education of new generations: urgent problems]. *Knowledge. Understanding. Ability*, 2016, no. 2, pp. 5–12. (In Russian)
5. **Smolin O. N.** [Cancer in the law: the first symptoms]. *Bereginya. 777. Owl: Society. Policy. Economy*, 2015, no. 2(25), pp. 386–393. (In Russian)
6. [**Federal Law No. 3266–1 of July 10, 1992 «On education»**]. Available at: Consultant Plus (accessed September 17, 2017). (In Russian)

7. [*The Constitution of the Russian Federation*]. Available at: Consultant Plus (accessed October 22, 2017). (In Russian)
8. **Bryleva E.A.** [Right to education by juvenile convicts as an effective instrument of resocialization]. *The world of politics and sociology*. St. Petersburg: Foundation for the Support of Science and Education in Law Enforcement Activities «University» Publ., 2016, no. 10, pp. 136–141. (In Russian)
9. **Kasatkin M.N., Hazov E.N.** [Constitutional human right to basic education in the Russian Federation and features of the mechanism for its implementation]. *Bulletin of economic security*, 2016, no. 1, pp. 85–88. (In Russian)
10. **Ezhova T.V., Malahova A.V.** [Potential of spiritual and moral values of Orthodoxy in modern education: axiological and sociocultural aspects]. *Actual problems of the humanities and social and economic sciences*. Volsk: Volsk Military Institute of Material Support (Branch) of the Federal State Federal Military Educational Institution of Higher Professional Education «The Military Academy of Material and Technical Support named after General of the Army A.V. Khrulev» of the Ministry of Defense of the Russian Federation Publ., 2017, no. 11, pp. 10–12. (In Russian)

Информация об авторах

Перов Вадим Юрьевич – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой этики, Санкт-Петербургский государственный университет (199034, Санкт-Петербург, Менделеевская линия, 5, e-mail: vadimperov@gmail.com).

Михайлова Виктория Михайловна – аспирант кафедры этики, Санкт-Петербургский государственный университет (199034, Санкт-Петербург, Менделеевская линия, 5, e-mail: victoria.mikhailova.work@gmail.com).

Принята редакцией: 14.02.2017

Information about the authors

Vadim Y. Perov – Candidate of Philosophy, Associate Professor, the Head of the Chair of Ethics at Saint Petersburg State University (Mendeleevskaya line, 5, 199034, St. Petersburg, e-mail: vadimperov@gmail.com).

Victoria M. Mikhailova – graduate student of the Chair of Ethics at Saint Petersburg State University (Mendeleevskaya line, 5, 199034, St. Petersburg, e-mail: victoria.mikhailova.work@gmail.com).

Received: December 14, 2017

ЭВОЛЮЦИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

EVOLUTION AND SITUATION IN INTERACTION OF EDUCATION AND SOCIOCULTURAL VALUES

УДК 13+37+316.7

DOI: 10.15372/PEMW20180207

И. В. Яковлева

Новосибирский государственный педагогический
университет, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: uhova2005@mail.ru

Т. С. Косенко

Новосибирский государственный педагогический
университет, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: tany0879@mail.ru

Yakovleva, I.V.

Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: uhova2005@mail.ru

Kosenko, T.S.

Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: tany0879@mail.ru

Аннотация. Введение. Философско-аксиологический взгляд на динамику становления и развитие российского образования, содержащего основные признаки социума, в котором оно функционирует, в норме представляющего собой «слепок» породившей его культуры (фрактальный признак) – фундамент отечественного образования. Цели – проанализировать исторические условия и проблемы взаимосвязи образовательной модели с ценностями и нормами культуры и общества; показать, что философский взгляд на специфику отражения в образовании опыта социокультурной жизнедеятельности дает возможность теоретически осмыслить современную образовательную реальность, развивающуюся в супердинамичных социальных условиях глобально-информационной культуры. **Методология и методы исследования.** Сравнительная характеристика динамики исторического развития западной и российской моделей образования позволяет сделать анализ с помощью методологических основ философии образования (онтологии, эпистемологии и аксиологии) и определить общие стратегии построения нового гражданского общества с ценностно-гуманистическим типом сознания. Спрогнозировать создание единого образовательного вектора представляется возможным на основе признания «европейского измерения в образовании» и становления интегрального интеллекта человека (интеллекта, но не ресурса мышления, духовного потенциала или воспитывающих ценностей). Реальная модернизация образования в современном понимании поднимает вопрос о подготовке педагогических кадров, прошедших путь «индивиду-

Abstract. Introduction. The philosophical-axiological view on the dynamics of the formation and development of Russian education, which represents the main features of the society within which it functions and normally represents the “mold” of the culture that generated it (a fractal attribute): under present conditions it is the basic foundation of the domestic education. The goal is to analyze the historical conditions and problems of the relations between the educational model and the values and norms of culture and society; to show that the philosophical view on the specifics of the reflection in the education of the experience of socio-cultural life activity provides an opportunity to theoretically comprehend the modern educational reality that develops in the super dynamic social conditions of the global information culture. **Methodology and methods of research.** Comparative characteristics of the dynamics of historical development of the Western and Russian models of education make it possible to carry out analysis using the methodological foundations of the philosophy of education (ontology, epistemology and axiology) and to determine the general strategies for building a new civil society with a value-humanistic type of consciousness. It is possible to predict the creation of a unified educational vector on the basis of recognition of the “European dimension in education” and the formation of an integral intellect of the human being (intellect, but not a resource of thinking, spiritual potential or educative values). The real modernization of education, in the modern sense, raises the question of training pedagogical personnel who have gone through the “individualization” or “essential transformation” path. Today, a constantly growing teacher is urgently needed, from which new ways of communication, open-

лизации» или «сущностной трансформации». Сегодня остро необходим постоянно развивающийся педагог, знакомый с новыми способами коммуникации, открытый для инноваций и нравственной экологии, что требует детального анализа с позиции методологических возможностей философии образования. **Практическая значимость.** Предлагаемый в статье историко-философский анализ, а также онтологический и аксиологический инструментальный позволяют оперативно оценить современное состояние проблемы взаимодействия образования и социокультурных ценностей. Материал статьи может быть полезен специалистам, занимающимся вопросами генезиса онтологических и методологических оснований современной философии образования и поиска пути выстраивания нового образовательного вектора. **Научная новизна и результаты.** В статье делаются выводы о специфике и возможности расширения ареала присутствия отечественного образования в мировом пространстве, автономии собственных российских ценностей системы образования. Праксиологический анализ социокультурных реалий современности указывает на то, что постмодернистская культура перестала быть отраслевой, а социальное развитие стало интегративным. В единстве они движутся к новому типу рациональности и новым способам коммуникации. Для развивающейся России остается открытым вопрос: какие социокультурные приоритеты потребуются эволюционировать в качестве современных ценностных образовательных ориентиров?

Ключевые слова: философия образования, философия воспитания, аксиология, эволюция, духовные ценности, образовательная модель.

Для цитаты: Яковлева И. В., Косенко Т. С. Эволюция и современное состояние проблемы взаимодействия образования и социокультурных ценностей // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1796–1805. DOI: 10.15372/PEMW20180207

ness to innovation and moral ecology are required, which requires detailed analysis from the standpoint of the methodological possibilities of the philosophy of education. **Practical significance.** The historical and philosophical analysis proposed in the article, as well as the ontological and axiological tools, allow quickly assessing the current state of the problem of interaction between education and socio-cultural values. The material of the article can be useful to specialists dealing with the genesis of ontological and methodological foundations of the modern philosophy of education and the search for the ways of constructing a new educational vector. **Scientific novelty and results.** The article draws conclusions on the specifics and possibilities for expanding the range of presence of Russian education in the world space, and the autonomy of Russia's own values in the education system. Praxiological analysis of the sociocultural realities of our time indicates that postmodern culture has ceased to be branch-based, and social development has become integrative. In unity, they are moving towards a new type of rationality and new ways of communication. The question remains open for the developing Russia: what socio-cultural priorities will need to evolve as the modern value-educational guidelines?

Key words: philosophy of education, philosophy of upbringing, axiology, evolution, spiritual values, educational model.

For quote: Yakovleva, I.V., Kosenko, T.S. Evolution and situation in interaction of education and socio-cultural values. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1796–1805. DOI: 10.15372/PEMW20180207

Введение. Исторический процесс в целом приобретает новую определенность на этапе, когда происходит смена ценностных систем качественно новыми. Переосмысление ценностей общественного развития связано с формированием нового отношения общества к качеству образования и его взаимодействия с социокультурными реалиями. «Каждая историческая эпоха характеризуется специфическим набором ценностных иерархий, которые перманентно изменяются и трансформируются в историческом развитии общества» [1].

Обзор литературы. Несмотря на осознание острой необходимости образованию соответствовать новым общемировым и внутригосударственным реалиям, проблема не решается на должном уровне, о чем свидетельствуют критические публикации (И. А. Пфаненштиль, М. П. Яценко, С. В. Камашев, Е. В. Ушакова, Т. С. Косенко, Н. В. Наливайко, К. К. Бегалинова, Б. Н. Бессонова и др.) [2–5]. Историко-философский материал позволяет определить, на чем была основана эво-

люция общественных ценностей и как она повлияла на становление философской аксиологии. Например, Р.Б. Перри о значении социальных духовных ценностей пишет, что «не машины и вещи, а социализированные и насыщенные эмоциями устойчивые идеи образуют сущность культуры и цивилизации» [6]. В свою очередь мы отмечаем, что эволюционные изменения в любом обществе происходят не только когда зарождаются новые идеи, но и когда созревают новые ценности, потребности, убеждения, идеалы. И российская философская традиция не исключение.

Методология и методика исследования. Ценность образования прослеживается на всех этапах социокультурного обновления России. В Древней Руси в VI–IX вв. образование осуществлялось через включение ребенка в практическую деятельность взрослого: поскольку грамотность не считалась жизненно необходимой ценностью, в обществе преобладало наследственное ученичество. Внимание акцентировалось на решении бытовых (житейских) проблем, что требовало трудолюбия и жизненного опыта. Отсюда и приоритет воспитания над образованием. Уже в древности закладывались доминирующие ценности российской культуры, такие черты как совесть, справедливость, великодушие, стремление творить добро, патриотизм. Эти ценности традиционны, они и сегодня являются стержневыми компонентами для формирования современной личности [5]. В Средние века активно формировались христианские духовные ценности (религия, духовность, спасение, вера, любовь, милосердие), ценности общецивилизационного характера (традиции, знание, наука, просвещение) и ведущая в русской философии идея русского космизма и соборности. Так, в творчестве С.Н. Булгакова объединяются соборность с инстинктом национальности, и через процесс осознания понимаются как некое глубинное, мистическое влечение к своему народу, что в результате зарождает «крылья души» [7]. В России ценности «солидарности» (П.Л. Лавров), «соборности» (В.С. Соловьёв), «всеединства» (П.А. Флоренский) выступали как доминанты духовной жизни и нравственные ценности, развиваемые в философии воспитания. Соборность для образования – это «единение множеств Я», «общее дело», единение вокруг «общего дома», достижение главного смысла и предназначения образовательной системы, когда сохраняется единство индивидуального и коллективного, когда каждый сохраняет самооценку, свое «я», но вносит в совместное обучение личное, индивидуальное [8].

В XVIII в. существенно меняется общественно-политическая и экономическая жизнь России, что, безусловно, коснулось и образования. Профессионализм становится государственным заказом. Реформаторская деятельность Петра I устраняет приоритет духовенства в области образования. Главная государственная задача – разработка нового идеала человека («Юности честное зерцало»). «В параллели с профессиональной подготовкой шагали процессы обучения общеобразовательным знаниям и воспитания молодежи, что повлияло на профессионализм специалистов» [9, с. 232]. В XIX в. российская модель образования интериоризирует философские концепции человека, разработанные европейскими мыслителями XVII–XVIII вв. (Р. Декарт, Д. Локк, Д. Дидро). Педагогическая мысль России послепетровского просветительства обращается к исследованию идеала гражданина (российский вариант), но и одновременно видит в человеке инструмент, необходимый для успешного функционирования общественного организма (европейский вариант). Последняя идея стала успешно реализовываться, поскольку за образец была взята прусская система образования. Заказ русской монархии на создание рационального и надежного механизма подготовки чиновников для управления огромной страной имел успех. Были созданы школы – аналоги немецких классических гимназий. Перестройке подверглись университеты в Москве, Петербурге, а также другие учебные заведения. Особое внимание уделялось высшему образованию, наличие которого становилось условием карьеры. С 1800–1861 гг. количество новых университетов резко возросло, но число студентов было невелико, поскольку принудительно-побудительным средством развития высшего образования были экзамены для государственных служащих на чин. Если до этого времени гражданские чины VII класса (коллежского асессора) и V класса (статского советника) могли приобретаться путем выслуги лет, то новый указ запретил производство служащих в эти чины без предоставления свидетельств об окончании университета или без сдачи специальных экзаменов [10].

Развитию образования содействовали социально-политические реформы второй половины XIX в. В российском государстве была создана сеть учебных заведений разных уровней, что стало результатом усилий, предпринятых земствами для развития народного образования.

Началась целенаправленная подготовка учительских кадров, появилась сеть педагогических образовательных учреждений (Высшие женские курсы, учительские институты, учительские семинарии, педагогические курсы, женские гимназии, второклассные училища, епархиальные училища, церковно-учительские школы и др.). К началу XX в. образование в России превращается в самостоятельную отрасль культуры, обучение организуется на новых дидактических началах с учетом достижений наук о человеке того времени, чему способствуют педагогические воззрения К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Д. И. Тихомирова и др. Русская педагогическая школа впитала в себя идеи А. С. Хомякова, И. В. Киреевского, Ф. М. Достоевского, В. С. Соловьёва, Н. А. Бердяева и И. А. Ильина.

Образовательная модель рубежа XIX–XX вв. выстраивается на фундаменте традиционной философии образования, которая находится в тесном взаимодействии с философско-гуманитарной антропологией, характерной для специфики русской идеалистической философии (в этом смысле философия человека есть суть философия образования). С точки зрения русской образовательной модели человек – это цель и субъект образовательного процесса. Религия в российской школе рассматривается как духовная ценность, эмоционально-эстетическое постижение духовной культуры и традиций народа. Национальная русская школа всегда была школой христианских учений о любви и свободе, вере в человека, его стремлении к совершенствованию и ценностях, раскрывающих гуманистический характер исканий общества. Идея русского философа В. С. Соловьёва о том, что человек есть саморазвивающийся объект, из религиозной мысли проникает в педагогику, причем данное мировоззрение не противопоставляло российскую школу западной, а развивало ее в русле общемировых тенденций, «так как христианство всегда было важным элементом воспитания у всех европейских народов» [11, с. 14–28].

Результаты исследования. Таким образом, в конце XIX в. в российской общественно-философской мысли формируется образовательный идеал на основе целостных способов создания гармонии, равновесия и благополучия в жизни человека. Ориентирами этой образовательной модели являются общечеловеческие ценности, опирающиеся на христианскую мораль (любовь, вера, сила духа, уважение); демократические ценности (равенство, братство, свобода и соборность); ценности формирования личности (гармония, мера, гуманизм, достоинство).

История изменения и становления российского образования в XX в. обусловлена модернизацией российского общества. Отсюда и прямая зависимость парадигмы образования от трансформирующейся социокультурной среды. Сразу после революции возникает идея сделать элитарное образование достоянием всего народа, осуществить социалистический призыв «образование и искусство – в массы». Это приобретает статус всеобщей национальной идеи и реализуется путем ликвидации безграмотности в кратчайшие сроки. Коренным образом изменяется социокультурная среда и парадигма образования, особенно школьного. В первые годы советской власти доминировала теория и практика «единой трудовой школы», которая сыграла огромную роль в преодолении всеобщей безграмотности и воспитании культуры труда, гражданственности, формировании нового эталона образованности для всего народа, который предусматривал подготовку идеологически образованных индивидов, преданных интересам коммунистической партии. Под влиянием государственных ценностных ориентиров качественно изменились социальные и индивидуальные ценности образования, воплощались и прогрессивные педагогические идеи (С. Т. Шацкий, П. П. Блонский и др.).

Идеалы европейского образования развивались несколько в ином русле, однако тенденции существенно противоречили друг другу. Основная линия развития педагогического идеала XVI–XVII вв. имела целью воспитание широко образованного и критически мыслящего человека. Антропоцентристские идеи эпохи Возрождения точно отразил в своем творчестве М. Монтень, убеждения которого основывались на гармоничном развитии свободной личности. По его мнению, только такая личность способна преобразовать общество. В эпоху Просвещения эти идеи были дополнены новыми реформаторскими представлениями о воспитании, содержащими идеалы общины, где человек с уважением относится к физическому труду и исповедует христианские идеалы. В XVIII в. в рамках европейского гуманизма появляется философия воспитания (В. де Фельтре, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци) как учение о полном развитии сущностных сил человека в процессе включения в активную жизнедеятельность (воспитание воли и разума, идеи свободного

воспитания и др.), рекомендующее человеку следовать за спонтанными проявлениями своей природы. Перечисленные прогрессивные идеи впоследствии стали теоретическим обоснованием таких течений в педагогике, как «новые школы»: вальдорфские (Германия, Австрия), школы Дьюи (США) и др. Под их влиянием идея развития целостной человеческой личности (или возвращение человека к самому себе) приобретает общечеловеческий смысл и общечеловеческую ценность. Сегодня она определяет содержание современного образования в России и становится доминирующей в педагогике [12].

Современное состояние проблемы взаимодействия образования и социокультурных ценностей обусловлено не только социальным заказом на образование, но и возможностью вхождения человека в культуру через образование, обязанностью образования воспроизводить высокообразованных специалистов, необходимостью развития научного потенциала, основанного на «информационной модели». Иначе говоря, чтобы понимать, каковы причины и направления модернизации образования, необходимо осознать специфику эволюции культуры и общества, чему способствуют идеи И. Е. Видт о соотношении социальных ценностей и образования. По его мнению, образование отражает признаки социума и представляет собой исторически развивающуюся программу социального наследования и «позволяющий ее субъекту успешно осуществлять программы собственной жизнедеятельности во времени и пространстве, адекватными формами и методами достижения» [12].

В российском обществе на протяжении XX столетия наблюдался ментальный конфликт между востребованным идеальным типом образованного человека, объективно требующимся социуму для его перспективного развития, и реальным индивидом, выстраивающим стратегию собственной жизни в соответствии с конкретной социокультурной ситуацией. Этот конфликт отражает ценностные координаты разных уровней: макроуровня как уровня общества в целом и микроуровня как уровня индивида. Конфликт проявляется и в поведении людей в сфере образования, отражающем ценностные установки населения России в целом, и в неуспешной реформаторской деятельности государства. Не секрет, что в России имеет успех и формальное образование.

Всегда считалось, что ценность образования вытекает из удовлетворения присущей всем людям потребности в познании, тяге к знаниям, интеллектуальному и духовному росту, к самосовершенствованию и самореализации. Кроме этого, образованию присуща и инструментальная ценность, которая помогает в достижении других значимых для людей ценностей (механизм карьерного роста, высоких заработков, достижение высокого уровня жизни, обретения статуса, влияние и положение в обществе). Социологами отмечается, что на современном этапе в культуре доминируют не интеллектуальные и социально-профессиональные, а социально-материальные и социально-экономические ценности. Вероятно, такие данные являются иллюстрацией других тенденций развития современного образования – прагматизации и утилитаризации. Насколько это хорошо или плохо для общества и образования?

Философия образования в течение XX в. формируется под влиянием двух широко направленных течений в области общественного сознания: постмодернизма и постструктурализма. Первый символизирует конец господства религии в культуре и начало нового периода в развитии западной цивилизации, второй служит методологией структурного языкового анализа, которая была выработана в лингвистике (Ф. Соссюр, К.Л. Строс, Ж. Лакан, М. Фуко и др.). Общей основой постструктурализма стало то, что познание в образовании осуществляется посредством элементов философского знания (понятий, суждений, методов, а также общенаучных социально-гуманитарных и педагогических понятий). Эти течения стали методологической основой для мировоззренческо-педагогических задач философско-образовательного содержания и поиска способов совершенствования учебно-воспитательного процесса. Необходимость обращения образования к языку науки вызвана социальной реальностью (зависимостью и более тесным взаимодействием человека с природой и обществом). Результатом этого взаимодействия в философии становится понятие «научной картины мира», в соответствии с чем разрабатываются образовательные программы, имеющие философско-кибернетическое обоснование и далее – информационное. Но свойственная российскому общественному сознанию антиномийность уводит образование от утилитаризма и прагматичности. Данные противоречия и их разрешения являются предметом

философской рефлексии, которая может только инициировать их разрешение. Например, академик Я. С. Турбовской формулирует вопрос о целях и ценностях современного образования так: «В чем (если это так) принципиально изменилась целевая предназначенность высшего отечественного образования, требующая кардинальных изменений в его функционировании? И как может быть сформулирована цель, выдвижение и достижение которой способно внести преобразующие изменения в действующую систему высшего образования?» [13]. Ответы на подобные вопросы мы находим в «европейском измерении образования»:

- достижение равенства образовательных возможностей в отношении детей разного пола, национальности, вероисповедания, детей иммигрантов и детей с ограниченными возможностями здоровья;
- повышение качества образования через реформирование содержания образования, использование новейших достижений науки и техники, совершенствование систем мировоззренческой ориентации и профессионального консультирования;
- переход на подготовку учителей и воспитателей на уровне высшего образования, формирование творческой, инновационной позиции учителя, совершенствование системы непрерывного образования педагогических кадров;
- воспитание европейца – «гражданина мира», включающее воспитание для мира и демократии, овладение иностранными языками, формирование религиозной, расовой и социальной терпимости в соответствии с Конвенцией прав человека, строительство европейской информационной сети, развитие межгосударственного обмена учащимися и студентами [14].

Многое из данных направлений актуально для России, где в системе образования имеет место сочетание национальных и общечеловеческих ценностей. Общероссийские ценности как разнообразие общечеловеческих отчетливо представлены современными педагогами-исследователями: это проблемы долголетия, здоровья, экологически чистых продуктов питания, комфортного жизнеобеспечения и др. Актуализация названных факторов может способствовать становлению в России демократического общества и новой образовательной системы, основанной на лучших российских традициях и общечеловеческих ценностях.

Для форсирования эволюционных процессов в образовании необходимо вести речь о высокой квалификации педагогических кадров, возможностях расширения ареала присутствия российского образования в мировом пространстве, автономии собственных ценностей системы образования и создании единого образовательного вектора. В этой связи важнейшим становится вопрос о подготовке педагогов, прошедших путь «индивидуализации» или «сущностной трансформации» своей личности. Подобные методы изучались западной наукой особенно интенсивно последние 40–50 лет. Однако коллективные артефакты культуры и особенности картины мира российского гражданина существенно отличаются от мировоззрения представителей технологической «западной» цивилизации, что требует не только адаптации, но и тщательного изучения трансформации личности человека. Опыт последних десятилетий показывает, что основная часть научных сотрудников, российских педагогов, управленцев с их глубинной культурой, традиционно ориентированной на «переживания» окружающего мира, вынуждены трудиться обучаясь и учиться трудясь. Несмотря на интенсивность социальной активности в тактическом и оперативном отношении, российский педагог существенно проигрывает прагматической культуре западного «деятельного педагога». В этих условиях на философию отечественного образования ложится праксиологическая миссия создания научно обоснованной концепции, способной стать основой национального образования в XXI в., сочетающей в себе традиционные ценности и одновременно ориентирующей на прагматическое деятельное поведение в новых реалиях, высокоэффективное с точки зрения затрат общественных ресурсов.

Сегодня необходим постоянно развивающийся педагог, знающий новые способы коммуникации (сетевая коммуникация, сетевое сотрудничество, проектная деятельность, работа в педагогических сообществах, дистанционные и другие способы взаимодействия), открытый для инноваций, обладающий личной нравственной экологией, способный интегрировать и направлять свои силы и способности. Новизна педагогической антропологии состоит в детальном переформатировании аксиологии образования и педагогической деятельности в частности, в развитии таких понятий, как «духовность», «свобода», «смысл», «ценностное сознание педагога», «стремление к ценностям»,

«ответственность», «полагание ценностей», «интенциональность», «совесть как основа духовной организации личности», «ценности как смыслоуниверсалии» и др. В условиях технологического и интеллектуального отставания российской цивилизации важная и трудная задача состоит в конкуренции с ведущими мировыми цивилизациями, в отстаивании и утверждении своих достижений и ценностных приоритетов.

Праксиологический анализ культуры и профессиональных особенностей современного учителя указывает на их тесную связь с изменениями в обществе. Философы отмечают, что постмодернистская культура перестала быть отраслевой, а социальное развитие характеризуется интеграцией. В связи с этим в культуре формируется новый тип рациональности и новые способы коммуникации. И если классическая рациональность вела мысль через ряд жестко связанных между собой понятий, этапов, суждений, то мысль в современной культуре движется по случайным траекториям, ассоциативность становится доминирующей чертой мышления. Случай приобретает огромное значение в логике новой рациональности [15–17]. Умение ухватить, понять новое, вписать это новое в свою деятельность, отказавшись от стереотипа, является особенностью типа мышления современной культуры и современного педагога, поскольку главной универсальной целью любой образовательной деятельности становится совершенствование человека в культурном контексте его существования.

Выводы. Наш краткий обзор эволюции социокультурных ценностей во взаимодействии с образованием показал, что образование в российском общественном сознании всегда имело большую ценность, однако смысл и его предназначение меняется в зависимости от этапов государственного становления и развития общества. Суть перемен в образовании, их цели, направления, методы реализации, принятые на государственном уровне решения должны быть доступны для общенародного обсуждения, поскольку затрагивают практически каждого человека. Мы полагаем, что общественное мнение, мнение педагогов-практиков, результаты научных дискуссий [18–30] требуют тщательного изучения и должны быть учтены в дальнейшей модернизации российского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кириякова А. В.** Теория ценностей – методологический базис аксиологии образования [Электронный ресурс] // Аксиология и инноватика образования. URL: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/3/3.pdf>. (дата обращения: 03.02.2018).
2. **Пфаненштиль И. А., Пфаненштиль Л. Н., Яценко М. П.** Глобальный мир как единая аксиологическая система: проблемы и перспективы // Философия образования. 2015. № 3(60). С. 5–14.
3. **Камашев С. В., Косенко Т. С., Наливайко Н. В., Ушакова Е. В.** Специфика и тенденции развития образования в условиях современной глобализации // Философия образования. 2015. № 4(61). С. 144–155.
4. **Kosenko T. S., Nalivayko N. V., Begalinova K. K.** Uncertainty Principle in Education as a Socio-philosophical Problem // International Multidisciplinary Conference on Contingency in the Education, Art and Sport. Prague, CZECH REPUBLIC. 2017. P. 83–88.
5. **Ценностные** основания образования: специфика России: моногр. / под общ. ред. проф. Б. Н. Бессонова. М.: ГАОУ ВО МГПУ, 2016. 215 с.
6. **Perry R. B.** General theory of value. N.Y.: Harvard University press, 1950. 729 p.
7. **Булгаков С. Н.** Философский смысл трюизма // Из истории гуманистической мысли: хрестоматия / под ред. А. Г. Придчина. М.: Изд-во МГУ, 1993. 517 с.
8. **Хоронько Л. Я.** Культурологические основания модернизации современного российского образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2005. 42 с.
9. **Гершунский Б. С.** Философия образования: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
10. **Токарева Н. В.** Влияние педагогических идей Западной Европы на развитие теории и практики высшего образования в России в XIX – нач. XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 177 с.
11. **Богданов И.** Педагогика и психология [Электронный ресурс]: учеб. пособие. URL: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bogd/11.php (дата обращения: 03.02.2018).
12. **Видт И. Е.** Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2012. 50 с.

13. Турбовской Я. С. Философско-методологическое обоснование высшего образования как формирующего пространства // Образование для XXI века: материалы VIII Междунар. науч. конф. (Москва, 17–19 ноября 2011 г.) / отв. ред. А. В. Костина, А. Э. Воскобойников. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011. С. 5–72.
14. Кирьякова А. В. и др. Аксиология образования: фундаментальные исследования в педагогике: моногр. М.: Дом педагогики, 2008. 578 с.
15. Савина А. К. Проблема качества в европейском образовании // Ценности и смыслы. 2014. № 2. С. 27.
16. Философ и наука. Александр Павлович Огурцов / отв. ред. С. С. Неретина. М.: Голос, 2016. 538 с.
17. Рубанцова Т. А. Современная парадигма образования: традиции и новации // Философия образования. 2017. № 1(70). С. 23–28.
18. Наливайко Н. В. Введение в философию образования: учеб. пособие / отв. ред. В. В. Целищев. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. 271 с.
19. Kartashova Anna. Cultural and Historical Correlations of Ideal Education and Human Paradigm. Original Research Article. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 7 January 2015. Vol. 166. P. 351–355.
20. Rohit Menon, Anurag Tiwari, Akshay Chhabra, Damanpreet Singh. Study on the Higher Education in India and the Need for a Paradigm Shift. Original Research Article // Procedia Economics and Finance. 2014. Vol. 11. P. 866–871.
21. Ardashkin I. B. Philosophy of Education as a Social Development Factor: World Trends and Prospects for Russia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 7 January 2015. Vol. 166. P. 277–286.
22. Liliana Stan. Specialist Training in Pedagogy – A Recurring Challenge for Adult Education. Case Study: «Al. I. Cuza» University of Iași // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 14 August 2014. Vol. 142. P. 220–226.
23. Наливайко Н. В., Косенко Т. С., Яковлева И. В. Современная личность в информационном пространстве: возможности образования // Философия образования. 2017. №4(73). С. 143–153.
24. Яковлева И. В. Эпистемологический анализ образовательных парадигм и поиск путей выстраивания нового образовательного вектора (социокультурный подход) // Философия образования. 2017. №3 (72). С. 38–50.
25. Наливайко Н. В., Яковлева И. В., Лигостаев А. Г. Гармонизация отношений между школой и вузом как фундаментальная основа формирующей целостности системы отечественного образования // Философия образования. 2017. № 3(72). С. 144–150.
26. Наливайко Н. В., Косенко Т. С., Камашев С. В., Яковлева И. В. Кризис и проблема безопасности отечественного образования и воспитания // Социальные процессы в современной Западной Сибири: сб. науч. тр. Вып. 17. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2017. С. 102–106.
27. Яковлева И. В. Формы и методы преподавания гуманитарных дисциплин в вузе в контексте философии образования // Философия образования. 2005. № 2(13). С. 215–221.
28. Касаткин П. И. Современное образовательное пространство: особенности и перспективы // Философия образования. 2017. №3(72). С. 144–150.
29. Чуринов Н. М. Российская система образования как фактор стабилизации общественной жизни // Философия образования. 2007. № 1(18). С. 146–152.
30. Борисенко И. Г., Яценко М. П., Черных С. И. Информационная политика в образовательной системе как отражение проблем общества // Философия образования. 2016. № 1(64). С. 51–60.

REFERENCES

1. Kiriakova A. V. [Theory of values as a methodological basis of education axiology]. *Axiology and innovations of education*. Available at: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/3/3.pdf>. (accessed February 3, 2018). (In Russian)
2. Pfanenshtil I. A., Pfanenshtil L. N., Iatsenko M. P. [Global world as a unite axiological system: problems and outlooks]. *Philosophy of education*, 2015, no. 3(60), pp. 5–14. (In Russian)
3. Kamashev S. V., Kosenko T. S., Nalivaiko N. V., Ushakova E. V. [Specifics and tendencies in education development in the conditions of modern globalization]. *Philosophy of education*, 2015, no. 4 (61), pp. 144–155. (In Russian)
4. Kosenko T. S., Nalivayko N. V., Begalinova K. K. Uncertainty Principle in Education as a Socio-philosophical Problem. International Multidisciplinary Conference on *Contingency in the Education, Art and Sport*. Prague, CZECH REPUBLIC. 2017. P. 83–88.
5. Bessonova B. N. [Values f education: experience of Russia]. Moscow: MSPU Press Publ., 2016, 215 p. (In Russian)
6. Perry R. B. *General theory of value*. N.Y.: Harvard University press Publ., 1950, 729 p.

7. **Bulgakov S.N.** [Philosophic sense of triality]. *From the history of humane thought*. Moscow: MSU Press Publ., 1993, 517 p. (In Russian)
8. **Khoronko L. Ia.** [*Culturological bases of education in Russia*]: Doctor ped. sci. thesis. Rostov-on-Don, 2005, 42 p. (In Russian)
9. **Gershunskiy B.S.** [*Philosophy of education*]. Moscow: MPSI Press Publ., 1998, 432 p. (In Russian)
10. **Tokareva N.V.** [*Influence of pedagogical ideas from Western Europe on theoretical and practical development of Russian education in XIX–XX*]: Cand. ped. sci. thesis. Moscow, 2008, 177 p. (In Russian)
11. **Bogdanov I.** [*Pedagogics and psychology*]. Available at: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bogd/11.php (accessed February 3, 2018).
12. **Vidt I.E.** [*Education as a cultural phenomenon: evolution of education models in historical and cultural process*]: Doctor ped. sci. thesis. Tyumen, 2012, 50 p. (In Russian)
13. **Turbovskoi Ia.S.** [Philosophic and methodological grounds for higher education as a forming spave]. Proceedings of VII Internat. sci. conf. «*Education for XXI century*». Moscow, 2011, pp. 5–72. (In Russian)
14. **Kiriakova A.V.** and others. [*Axiology of education: fundamental research in Pedagogics*]. Moscow: Dom pedagogiki Publ., 2008, 578 p. (In Russian)
15. **Savina A.K.** [Problem of quality in European education]. *Values and sense*, 2014, no. 2, pp. 27. (In Russian)
16. **Neretina S.S., Ogurtsov A.P.** [*Philosopher and science*]. Moscow: Golos Publ., 2016, 538 p. (In Russian)
17. **Rubantsova T.A.** [Modern paradigm of education: traditions and innovations]. *Philosophy of education*, 2017, no. 1(70), pp. 23–28. (In Russian)
18. **Nalivaiko N.V.** [*Introduction into education philosophy*]. Novosibirsk: NSPU Press Publ., 2011, 271 p. (In Russian)
19. **Kartashova Anna.** Cultural and Historical Correlations of Ideal Education and Human Paradigm. Original Research Article. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, 7 January, vol. 166, p. 351–355.
20. **Rohit Menon, Anurag Tiwari, Akshay Chhabra, Damanpreet Singh.** Study on the Higher Education in India and the Need for a Paradigm Shift. Original Research Article. *Procedia Economics and Finance*, 2014, vol. 11, p. 866–871.
21. **Ardashkin I.B.** Philosophy of Education as a Social Development Factor: World Trends and Prospects for Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, 7 January, vol. 166, p. 277–286.
22. **Liliana Stan.** Specialist Training in Pedagogy – A Recurring Challenge for Adult Education. Case Study: «Al. I. Cuza» University of Iași. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, 14 August, vol. 142, p. 220–226.
23. **Nalivaiko N.V., Kosenko T.S., Iakovleva I.V.** [Personality in information space: opportunities for education]. *Philosophy of education*, 2017, no. 4(73), pp. 143–153. (In Russian)
24. **Iakovleva I.V.** [Epistemical analysis of educational paradigms and ways of development of new educational vector (sociocultural approach)]. *Philosophy of education*, 2017, no. 3(72), pp. 38–50. (In Russian)
25. **Nalivaiko N.V., Iakovleva I.V., Ligostaev A.G.** [Harmonization of relations between a school and a university as a fundamental of national education integrity]. *Philosophy of education*, 2017, no. 3(72), pp. 144–150. (In Russian)
26. **Nalivaiko N.V., Kosenko T.S., Kamashev S.V., Iakovleva I.V.** [Crisis and safety problem relating to national education]. Proceedings «*Social processes in Western Siberia*». Gorno-Altai, 2017, pp. 102–106. (In Russian)
27. **Iakovleva I.V.** [Forms and methods of teaching Humanities in university in the context of education philosophy]. *Philosophy of education*, 2005, no. 2(13), pp. 215–221. (In Russian)
28. **Kasatkin P.I.** [Educational space: features and outlooks]. *Philosophy of education*, 2017, no. 3(72), pp. 144–150. (In Russian)
29. **Churinov N.M.** [Russian educational system as a factor of social life stabilization]. *Philosophy of education*, 2007, no. 1(18), pp. 146–152. (In Russian)
30. **Borisenko I.G., Iatsenko M.P., Chernykh S.I.** [Information policy in education as a reflection of problems in society]. *Philosophy of education*, 2016, no. 1(64), pp. 51–60. (In Russian)

Информация об авторах

Яковлева Ирина Владимировна – кандидат философских наук, доцент, научный сотрудник Научно-исследовательского института философии образования, Новосибирский государственный педагогический университет (630126, Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, e-mail: uhova2005@mail.ru).

Information about authors

Irina V. Iakovleva – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Research Fellow at Research Institute of Education Philosophy at Novosibirsk State Pedagogical University (Viluyskaya str., 28, 630126, Novosibirsk, e-mail: uhova2005@mail.ru).

Косенко Татьяна Сергеевна – кандидат философских наук, доцент, заместитель директора Научно-исследовательского института философии образования, Новосибирский государственный педагогический университет (630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, e-mail: tany0879@mail.ru).

Принята редакцией: 04.05.2018

Tatiana S. Kosenko – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Vice-Head of Research Institute of Education Philosophy at Novosibirsk State Pedagogical University (Viluyskaya str., 28, 630126, Novosibirsk, e-mail: tany0879@mail.ru).

Received: May 4, 2018

СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УРОВЕНЬ СУБЪЕКТА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЖИЗНИ И НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

SUBJECT OF ACTIVITY AS A LEVEL OF SUBJECT OF INDIVIDUAL LIFE AND SOME METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 171

DOI: 10.15372/PEMW20180208

Н. С. Шадрин

Павлодарский государственный педагогический
университет, Павлодар, Казахстан,
e-mail: nn_shadrin@mail.ru

Shadrin, N.S

Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar,
Kazakhstan, e-mail: nn_shadrin@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются этапы становления идеи субъекта человеческой жизни в психологии, который является носителем психики, а также источником конечной регуляции (саморегуляции) базовых психологических детерминаций (мотивы, образы, формы общения и действия). Дается представление о внутреннем мире человека, его базовых детерминациях и проявлениях. При реализации психических явлений в большей или меньшей мере манифестируются (разыгрываются) базовые детерминации психики под «управлением» индивидуального субъекта жизни. Предлагается характеристика основных уровней индивидуального субъекта человеческой жизни (человек как индивид, как субъект и как личность). Индивидуальность понимается как интегративное объединение индивида, субъекта деятельности и личности. Особое внимание уделяется понятию субъекта и личности. При этом базовые детерминанты психики (мотив, образ, общение, деятельность) на уровне индивида, субъекта деятельности и личности различаются. Субъект профессиональной деятельности рассматривается как частный случай субъекта деятельности. Предлагается методологический подход к некоторым проблемам профессионального образования. Рассматриваются вопросы становления профессиональной индивидуальности и проблемы ее гармонии и дисгармонии (включая отчуждение личности в трудовой деятельности и ее эмоциональное выгорание).

Ключевые слова: индивидуальный субъект жизни, психологические детерминации, индивид, субъект деятельности, личность, профессиональная индивидуальность, отчуждение, эмоциональное выгорание.

Abstract. The article represents a brief trace of establishment of «subject of life» concept in psychology. The problem of individual subject of humane life is very complicated. The subject of humane life is the bearer of psyche also the issue of final regulation (self-regulation) of basic psychological determinations (motif, edge, communication, activity). The paper begins with rendering internal world of a man, its basic determinations and manifestations. When psychological phenomena are implemented, all basic psychological determinations controlled by the subject of life are manifested to a greater or less extent. The authors continue with the characteristics of basic levels of individual subject of life (the human as an individual, as a subject and as a personality). The individuality is seen as any integrative connection of individual, subject of activity and personality. The authors emphasize the notion of subject and personality. The basic psychological determinations (motive, way, communication, activity) on the level of individual, subject and personality are distinguished. The article shows the subject of professional activities as a form of subject of activities. From these positions, the authors suggest methodological approach to some problems of professional education. The special attention is paid to formation of professional individuality and problems of its harmony and disharmony (including the alienation of personality and her emotional burnout) in the article.

Key words: individual subject of life, psychological determinations, individual, subject of activity, personality, professional individuality, alienation, emotional burnout.

Для цитаты: Шадрин Н. С. Субъект деятельности как уровень субъекта индивидуальной жизни и некоторые методологические проблемы профессионального воспитания // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1806–1821.
DOI: 10.15372/PEMW20180208

For quote: Shadrin, N.S. Subject of activity as a level of subject of individual life and some methodological problems of professional education. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1806–1821.
DOI: 10.15372/PEMW20180208

Введение. Понятие субъекта профессиональной деятельности, «субъекта труда» (Б.Г. Ананьев), формирование которого является важной задачей профессионального образования и воспитания, с общепсихологических позиций можно представить как частный случай общей категории *субъекта деятельности*. Но если понятие *личности* вполне интернационально, то понятие *субъекта деятельности* специфично для традиций советской и постсоветской психологии. Здесь оно заняло часть семантического пространства, отводимого в западной психологии понятию личности (И.А. МIRONENKO) и наряду с понятием индивида имеет почти такой же «удельный вес», как и понятие личности. При этом происходит путаница понятий индивида, субъекта и личности, названная В.П. Зинченко «блужданием в трех соснах» [1]. В западной же психологии индивидуальные и субъектные параметры психической активности были несколько обеднены и отчасти сведены к личностным. И та, и другая тенденции не только нарушают коммуникацию в мировом сообществе психологов, но и затрудняют четкое понимание ряда ключевых проблем психологии. Это проблема природы индивидуальности и ее дисгармоний, а также истоков отчуждения личности и его форм (например, эмоционального профессионального выгорания) и др.

И.А. МIRONENKO, выстраивая «переходные мостики» между традициями советской (постсоветской) и западной психологии, указывает, что у Б.Г. Ананьева, существенно повлиявшего на советскую психологию, «развитие человека выступает... в *трех подчеркнуто разведенных* (курсив наш. – Н.Ш.) планах:

- онтогенетической эволюции психофизиологических функций *индивида*;
- становления деятельности в истории развития человека как *субъекта* труда, познания и общения;
- жизненного пути человека – истории *личности*» [2, с. 151].

Правда, у самого Ананьева *субъект* ставился отчасти *выше личности*. Так, в его работе «Человек как предмет познания» сначала рассматриваются науки об индивиде, потом о субъекте и лишь затем о личности; кроме того, анализ «структуры личности» у него фактически является плацдармом для анализа «структуры субъекта деятельности» [3].

В западной традиции (уже у Декарта) *субъект* – это обычно характеристика некоего *целого* (например субстанции) как производителя, носителя каких-либо действий и свойств. У Гегеля фигурирует идея *субстанции-субъекта*, причем у него *вся* духовная сфера жизни общества оказывается одновременно и субстанцией («то, из чего образуется все»), и субъектом (изменений). У К. Маркса же часто встречаются такие понятия, как «субъект, человечество» (*das Subjekt, die Menschheit*), «общественный организм, общественный субъект» [4, с. 21, 22], «субъект – общество» [4, с. 39] и т.д. (В более полном виде эти формулировки можно найти на языке оригинала в источнике [5, S. 7, 8, 22].) Также Маркс характеризует капитал (определяющий момент анализируемой им системы экономических отношений) как «автоматически действующий субъект». Все это демонстрирует похожий взгляд на проблему субъекта.

В советской и постсоветской психологии *индивидуальная* деятельность и *субъект* этой деятельности (субъект труда и т.д.) мыслятся уже как нечто, «производящее все изменения» в окружающем предметном мире и социуме, что связано с *высокой оценкой* роли человека труда, творческой, продуктивной деятельности человека и содержит некоторые позитивные моменты! Если у Маркса рабочий скорее не субъект труда, а лишь «живой труд», подчиненный капиталу (что характеризует отчуждение рабочего), то в советской традиции предполагалось, что работник *уже* является *субъектом трудовой деятельности*, творцом всех материальных и духовных благ и в известной мере новых форм общественных отношений.

В постсоветский период у А. Г. Асмолова мы встречаем идею о том, что деятельность есть база «конструирования разнообразия миров» человека [6], что выглядит не очень убедительно. Ведь основой культурного многообразия человеческих миров является не только деятельность (тем более индивидуальная), но и, допустим, ландшафтные и климатические условия жизни людей, их история и т.д.

Необходимо в какой-то мере отказаться от традиции *преувеличения* роли и субъекта деятельности, наблюдавшейся в советской и отчасти в постсоветской психологии, *утверждая в качестве высшего уровня активности индивидуального субъекта жизни именно личность*, способную «повелевать» активностью человека как *субъекта* деятельности и как *индивида*. При этом деятельность выступает не «как существование» (А. Г. Асмолов), а как особая форма *существования*, потенциально соотносительная социальному бытию (не объекту!). *Личность* занимает более или менее ответственную позицию в этом бытии согласно экзистенциальной психологии. Однако значимость и относительную *самостоятельность* уровней индивида и субъекта – и это для нас принципиальный момент – следует учитывать в полной мере!

Постановка проблемы. Роль общей категории субъекта индивидуальной жизни в понимании порождения и развития психики у животных и человека просматривалась в духовно-научной психологии В. Дильтея и Э. Шпрангера, а затем и у советских и постсоветских психологов (А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. А. Крылов и др.). В. Дильтея, Э. Шпрангера относят к отцам «духовно-научной» (*Geistwissenschaftliche*, по Шпрангеру) или в вольном переводе – «гуманитарной» психологии, но понятия *жизни* и *индивидуального субъекта жизни* для них *ключевые*. При этом нельзя не отметить опору концепций этих авторов на некоторые идеи «философии жизни» Шопенгауэра и Ницше. Так, по В. Дильтею, психическая жизнь – это момент «жизни» вообще. Современник Э. Шпрангера М. Цоллингер увязывал решение «проблемы индивидуальности личности» у этого психолога с его методом «наблюдения жизни» человека [7, S. 47].

По А. Н. Леонтьеву, психика – *продукт развития жизни*. «Если психика не есть только чисто субъективное явление, не только “эпифеномен” объективных процессов, но представляет собой свойство, имеющее *реальное значение в жизни*, то *необходимость ее возникновения определяется развитием самой жизни*. Психика не просто “прибавляется” к жизненным функциям организмов, но, возникая в ходе их развития, дает начало *качественно новой высшей форме жизни – жизни, связанной с психикой* (курсив наш. – Н.Ш.), со способностью отражения действительности» [8, с. 17–18]. Для понимания «необходимости возникновения психики» нужно исходить «из анализа самой жизни» [8, с. 17]. Отсюда становится ясной важная роль понятия «субъекта жизни» для психологии. Однако здесь таится опасность преувеличения роли *деятельности* в жизни живого существа, ибо А. Н. Леонтьев увязывает *любые* формы жизненных отношений субъекта с *деятельностью* (причем предметной!). По его словам, «специфические процессы, которые осуществляют то или иное жизненное, т.е. активное, отношение субъекта (жизни. – Н.Ш.) к действительности, мы будем называть... процессами деятельности». Она понимается как *предметная*, а ее предмет – как нечто «противостоящее (нем. *Gegenstand*), сопротивляющееся..., то, на что направлен акт...» [8, с. 24]. Но *жизненная* активность – это не только предметная деятельность, но и общение, а также взаимопомощь, наблюдающаяся уже у высших животных. Животное борется также и за «жизнь» своего *вида* (а не только за свою жизнь в предметно-деятельном взаимодействии со средой). По Ницше, жизнь индивидуума *связана* с другой такой же жизнью, хотя у него «высшая» жизнь подавляет жизнь другого, властвуя над ней («воля к власти»).

А. Н. Леонтьев, считая первичной формой психики *чувствительность*, подчеркивал, что «главным, решающим для возникновения чувствительности условием является переход от жизни в однородной среде к жизни в более сложной среде дискретных предметов» [8, с. 29]. Все это предполагало более широкую идею о том, что *на уровне личности, как и на уровне субъекта предметной деятельности* порождение «высших психических функций» человека должно быть обусловлено влиянием *особой*, значимой для человека *социокультурной среды*, активное *вхождение* в которую происходит в ходе интериоризации – превращения деятельностного содержания культуры в содержание психического отражения. При этом большую роль играет *общение* ребенка и взрослого в процессе их совместно-разделенной деятельности.

Мир психических явлений (внутренний мир человека) как предмет психологии. Не следует абсолютизировать положение о роли *субъекта жизни* в определении характера психической реальности, психическую реальность можно определить как сферу психических явлений, а психологию – как *науку о психических явлениях* (И. Н. Карицкий). Однако *психические явления изучаются нами, психологами, не «вообще», а вкупе с их особыми детерминациями*. Это особое целое (психические явления вместе с их особыми детерминациями) может быть названо *внутренним миром человека*, ибо *мир* в любой его конкретной форме предстает как *пространство явлений и событий и лежащих в их основе детерминаций определенного типа*. Поэтому правомерна точка зрения современных авторов (В. Д. Шадриков, В. А. Мазилов, Н. С. Шадрин и др.), считающих психологию наукой о *внутреннем мире человека* (об этом подр. см.: [9; 10]).

Внутренний мир человека (предмет психологии) выступает как «воспринимаемое» в ходе самонаблюдения *пространство особых явлений и событий, связанных с относительно автономной саморегуляцией активности субъекта человеческой жизни как индивида, субъекта и личности в природной, предметной и социальной среде*. Эта саморегуляция не носит непосредственного характера, а разыгрывается путем «задействования» и комбинирования коррелирующих с природным и социокультурным миром базовых (и производных от них) детерминант психического, таких как *мотивы, образы, формы общения и деятельности*. Если бы психика не разворачивалась перед нами как *особое пространство явлений, событий и их детерминаций*, то психические явления *не были бы наблюдаемы в принципе*, в том числе путем самонаблюдения как одного из основных (по мнению И. Н. Карицкого и других психологов) методов психологии. (Развернутое интервью с И. Н. Карицким по данному кругу проблем опубликовано в журнале *The Unity of Science* [11]. Ведь все, что не дано в каком-то пространстве, – не наблюдаемо!)

Каждая из упомянутых базовых психологических детерминант зафиксирована в виде базовой категории психологии. Их совокупность была выявлена и раскрыта еще М. Г. Ярошевским – это мотив, образ, формы деятельности (действия) и общения и, наконец, сама личность как ипостась субъекта жизни [12, с. 17]. *Содержательно* каждая такая категория предстает в виде большого круга конкретных ее *проявлений*, репрезентированных в частных понятиях (вспомним, как разнообразны виды мотивов!), выступающих *детерминантами* психических явлений в том смысле, что они *являются их причинными факторами или же определяют их качественную специфику*. В этом и выражается *объяснительный потенциал* указанных категорий психологии, в силу наличия которого они как раз и *фиксируют базовые детерминанты* психического. (Отметим, что сам термин «базовая детерминанта» отсылает к принципу детерминизма в психологии.)

Выделение в субъекте индивидуальной жизни *трех уровней* (индивид, субъект деятельности и личность) позволяет вслед за В. И. Кабриным представление о внутреннем мире человека как о *единстве трех уровней миров* (мир индивида, мир субъекта деятельности и мир личности), на каждом из которых, на наш взгляд, разыгрываются те же самые базовые психологические детерминанты (мотивы, образы, формы деятельности и общения), имеющие, однако, существенную специфику на каждом из этих уровней (см. ниже). Здесь также возникает перспектива *раскрытия особенностей форм регуляции (саморегуляции) психических явлений и их детерминант со стороны субъекта жизни на уровне индивида, субъекта деятельности и личности*. Так, субъектная саморегуляция выступает как *произвольная и непроизвольная, личностная – как волевая и личностно-смысловая* и т. д. Все эти моменты освещены в наших работах [9; 13, с. 67–76; 14].

Упомянутая саморегуляция на *высших* стадиях развития личности *может* обретать характер *самодетерминации*, о которой говорили Э. Деси и Р. Райан (хотя еще раньше о самодетерминации в форме «самодействия» и «самоопределения» писал С. Л. Рубинштейн ([15, с. 288], который, кстати, говорил и о «человеке как субъекте жизни».) Но *самодетерминация полноценно реализуется лишь вне ситуации отчуждения*. Отчужденная личность ничего не определяет в своей жизни (включая и психическую жизнь) свободно, «самостно», от своего лица. (Кстати, термин *self* можно осмыслить одновременно как «личность», «самость» и «сущность».) К тому же самодетерминация, как и истина, не возникает, «как выстрел из пистолета» (Гегель), а *сама детерминирована* предшествующим развитием и формированием ряда *необходимых условий* (Е. Е. Соколова). Понятно, что то, что является детерминантой для какого-то явления, само может выступать как какое-то яв-

ление (и наоборот). Но здесь важно не остаться «в кругу» мира психического, в силу чего принцип Шпрангера «психическое через психическое» отчасти не срабатывает.

Схема общей структуры психических детерминаций. Внутренний мир человека в его целом представим как **многоуровневое** образование. В.И. Кабрин, опираясь на Б.Г. Ананьева, различает **мир индивида**, **мир субъекта деятельности** и **мир личности** (впрочем, к этому он добавляет также и мир организма, особый статус которого у него не очень ясен, но обнаруживает сопряжение с миром индивида [16]).

Понятно, что на всех трех уровнях мира человека упомянутые базовые детерминанты (мотивы, образы, общение, деятельность) имеют не только свою специфику, но и какие-то общие характеристики. Так, *мотив* можно понимать как *побудитель* деятельности человека, придающий активности человека какую-то *направленность, энергетику* и т.д. *Образ* же предстает как модель предмета, ситуации, фрагмента мира или же мира в целом, которая ориентирует человека, причем различают сенсорные образы (образы ощущений и восприятий) и сложные интеллектуальные образы (мыслительные модели окружающего мира) и т.д.

В связи с заявленным нами пониманием предмета психологии как внутреннего мира человека логично детализировать категориальное видение его базовых детерминант на разных уровнях психического (табл.).

Таблица

**Внутренний мир человека, его базовые психологические детерминанты
и их основные уровни**

Уровни человека как субъекта жизни	Базовые психологические детерминанты внутреннего мира человека на каждом из уровней индивидуальной жизни				Уровни миров человека
Личность	Мотивы 3	Образы 3	Общение 3	Действие 3	Мир личности
Субъект деятельности	Мотивы 2	Образы 2	Общение 2	Действие 2	Мир субъекта деятельности
Индивид	Мотивы 1	Образы 1	Общение 1	Действие 1	Мир индивида

Обрисует теперь разные уровни и формы проявления индивидуального субъекта человеческой жизни (жизнедеятельности).

Индивид, субъект и личность. индивидуальность: уточнение понятий. Согласно основателю антропологического подхода в психологии Б.Г. Ананьеву и его последователям психология есть *психология человека*. При этом сущность психики не сводима к сущности человека, но последнюю надо учитывать, когда мы говорим о человеке как субъекте жизни, являющемся носителем психики и одной из важных ее детерминант. (Сущность психики выражают такие ее широко известные функции, как регулятивная, отражательная/когнитивная, интегративная (В.А. Ганзен), ориентировочная.)

Человек (в том числе личность) – это в первую очередь не «психика» (и даже не «дух»), а *существо, субъект индивидуальной жизни*, имеющий *три уровня*, или три стороны. Это, во-первых, телесно-биологический *индивид*, во-вторых, *субъект предметной деятельности* и, наконец, *личность*. Правда, у Б.Г. Ананьева фигурировал сперва индивид, потом личность и, наконец, субъект деятельности, но сути дела это не меняет [3].

Индивид – это человек как *природное* существо, являющееся лишь потенциально человеком, интегрирующееся как целое в среду его обитания и реагирующее на нее путем активации организма и слаженной, интегрированной перенастройки его систем (*individo* означает «неделимый»). По А.Н. Леонтьеву, «индивид как целостность – это продукт биологической эволюции, в ходе которой происходит не только процесс дифференциации функций, но также и их интеграции, их взаимного «слаживания»... Индивид – это прежде всего генотипическое образование, фиксирующее принадлежность к виду «человек». Но это не только новорожденный, ибо «его формирование продолжается, как известно, и в онтогенезе...» [17, с. 173–174]. Индивид выражает *природно-потенциальную сторону человеческой сущности* в ходе становления многоуровневой индивидуальности.

В «Науке логики» *исходную возможность, потенцию* сущности любого формообразования Гегель связывал с ее *основанием*, характеризуя его словами «стремление или напряжение монады, энтелехия абсолютно простой сущности» в контексте проблемы «жизненного» противоречия данного формообразования.

Основу «жизненности» человека как индивида (потенциального субъекта и личности!) нельзя мыслить как вещь, тело и т.д. По Гегелю, основание любой формы жизни (включая духовную) есть *жизненное* основание, а значит, и *жизненное* противоречие, но это «не то же противоречие, что вещь». «Абстрактное тождество с собой (прочность, устойчивость вещи и т.п. – Н.Ш.), – писал Гегель, – не есть жизненность... Нечто жизненно, только если оно содержит в себе противоречие и есть та сила, которая в состоянии вмещать в себе это противоречие и выдерживать его... Если оно не способно иметь в самом себе противоречие, то оно не живое единство, не основание и погибает (*geht zu Grunde*) в противоречии» [18, с. 66].

Жизненное противоречие индивида в том, что он сталкивается с *неживым*, с *объектами* и должен на *оптимальном уровне* активности реагировать на их совокупность. Одновременно «изначальный» индивид (новорожденный) «запускает» на соответствующем уровне активности (в зависимости от степени состояния голода, дискомфорта и т.д.) *выразительные движения, а также реакции плача, смеха*, сложившиеся эволюционно и *ориентированные на присутствие личности взрослого*. (Ибо лишь взрослые могут помочь ему справиться с большим числом непростых жизненных ситуаций!). В конце новорожденности появляется реагирование на лицо взрослого («реакция оживления») – первая форма личностно-ориентированного (со стороны ребенка) эмоционального общения. (Здесь на ум невольно приходит идея изначальной «доминанты на лице другого» А.А. Ухтомского.)

Наличие такого «двойного» реагирования – недифференцированная реакция на *неживые* объекты (предметный мир человека) и вначале тоже недифференцированная коммуникативная реакция на *мир взрослых* (на *живых* представителей рода «человек») – является *достаточным основанием* (потенцией) «жизненности» индивида в окружающей среде, основой его развития и превращения далее в субъект и личность.

В изначальных реакциях смеха, плача у человека один из основателей антропологии Г. Плеснер видел момент «эксцентричности» человеческой сущности (в ее биологических основах). По словам П.П. Гайденко, «в таких человеческих проявлениях, как смех и плач Плеснер видит выражение эксцентрической позиции человека» [19, с. 105]. Действительно, уже у маленького ребенка плач не обусловлен *только* состоянием его внутренней среды, а ориентирован на присутствие *личности взрослого* вовне. (Есть дети, перестающие плакать при устранении дискомфорта и старающиеся лишний раз не беспокоить взрослого своим плачем, но есть дети, продолжающие плакать очень долго, «показывая себя».)

Недифференцированный характер *реакций индивида*, несформированность у него целесообразных предметных действий с момента рождения и *готовность воспринять* содержание активности, присутствующее в культуре, есть также проявление «эксцентричности» сущности человека, ее *природно-потенциального* характера на уровне индивида, *преобразующегося* затем в реальный субъект различных видов деятельности.

В целом в индивиде важна активность, выражающая «самостоятельную силу реакции» (А.Н. Леонтьев) на различные факторы среды обитания, что служит потенцией дальнейшего самоосуществления человека. По А.Н. Леонтьеву, здесь «речь идет о возникающих сплавах врожденных и приобретенных реакций, об изменении предметного содержания потребностей, о формирующихся доминантах поведения» [17, с. 174].

Аналогична и точка зрения Б.Г. Ананьева. По его словам, «внутренние зависимости между природными свойствами (механизмами реагирования. – Н.Ш.) опосредованы зависимостями индивида от условий внешней среды (социальной, биологической, абиотической)», которая выступает как среда его обитания вообще, но эти зависимости «определены общей морфо-физиологической организацией человека как вида», сложившейся в эволюции, хотя это не исключает роли индивидуально-типических вариаций организации природы человека, выражающихся в свойствах темперамента, в задатках, в возрастных и половых особенностях функционирования нервной системы, коры больших полушарий и т.д. [3, с. 68]. Здесь особо значимы *свойства нервной системы*, такие

как подвижность, уравновешенность, работоспособность (или «сила»), лежащие в основе *темперамента* (И. П. Павлов, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын). Так, *подвижность* нервных процессов, характерная для сангвиника, обеспечивает быструю перестройку работы всех систем в ответ на внешние воздействия. *Уравновешенность* нервных процессов обеспечивает то, что при развитии возбуждения оно не «зашкаливает» и компенсируется торможением. В проявлениях темперамента имеет также значение *тип конституции*, ибо, по Э. Кречмеру, человек астенического телосложения реагирует на изменчивость мира иначе, чем атлетик или циклотимик и т.д.

Индивидуальные механизмы реагирования сопряжены и с системой *образов-сигналов*, несущих информацию о состоянии внутренней среды организма (ощущение голода, боли, дискомфорта и т.д.), о перспективах сохранения безопасности человека в окружающей среде. Эта информация включает в действие «*блок активации*» мозга, стимулирующий работу всего организма, что выливается в соответствующее поведение. (Теория «трех блоков мозга» разработана А. Р. Лурией и Е. Д. Хомской.)

Понятно, что реагирование организма как *целого* на индивидуальном уровне сопряжено и с *психическими* процессами. Так, эмоция обеспечивает «почти мгновенную» перестройку работы всех систем организма (П. К. Анохин), поэтому к индивидуальному уровню относят и такие свойства темперамента, как реактивность, эмоциональная возбудимость и т.д. Если активность человека как индивида и как личности есть та или иная форма *интеграции* в окружающий мир, то для субъекта более характерна *дифференцированная активность* (В. А. Ганзен), направленная на овладение *многообразием* мира человеческих предметов. Вот почему на уровне индивида мы застаем также *природные задатки*, являющиеся *потенцией* формирования *специальных способностей* и освоения соответствующих *дифференцированных* способов деятельности субъекта с предметами.

Субъект деятельности – это человек как носитель какой-либо предметной деятельности, ее умелый «реализатор» и исполнитель, как *деятельное существо*, преобразующее предметы с участием других людей посредством орудий и средств деятельности, созданных человеческой цивилизацией. (Как мы полагаем, удачной «амплификацией» ананьевского понятия «субъект деятельности» может стать впоследствии понятие «субъект социокультурных форм (способов) активности в предметной среде».) Если в человеке как *индивиде* проявляется *природно-потенциальная сторона сущности человека*, то в *субъекте деятельности* выступает момент ее *активного утверждения в предметном мире*, создаваемом и используемом человеком, который становится миром разнообразных предметно-деятельных «человеческих сущностных сил» (К. Маркс).

Совокупность предметно выраженных «человеческих сущностных сил», способностей, потенциалов представляет собой огромное (хотя и размытое в своих границах) богатство, которое реально «действует» и «срабатывает» в совокупности общественных отношений, а *отдельному* индивиду дано как *сущность* его жизненной активности (как целое) лишь *потенциально* (как то, что должно быть освоено в ходе культурного развития человека).

Конечно, любая сущность рано или поздно «вступает в существование» (Гегель), перерастая стадию оснований, потенциалов, условий и т.д. «Вступление» человеческой сущности в индивидуальную форму существования означает «снятие тотальности опосредствований, имеющих место в основаниях и условиях развития сущности» (Н. С. Шадрин). Однако условием опоры личности на разнообразные факторы и условия ее жизни, включая деятельность субъектов, является ее интеграция уже не в природную среду, а в *совместный социальный мир людей*, или *Mitwelt*, в терминологии Г. Плесснера. Этот последний «несет личность (в другом переводе – «приподнимает личность»), которая одновременно формируется им» [20, с. 131–132]. Личность проявляет себя тогда, когда включается в этот совместный мир *ответственно, интегрируя плоды своей деятельности (субъектной активности) с продуктами деятельности других людей и социальных групп* для обеспечения их более или менее гармоничного со-существования (и *определения* в этом контексте *своего* существования!).

Итак, **личность** – это форма индивидуального субъекта жизни, *гармонично включающаяся (интегрирующаяся) в свое существование в различные формы совместного социального бытия людей и способная (вне отчуждения) ответственно, от своего лица решать его проблемы и задачи*. Экзистенциальная и гуманистическая психология, ухватившая суть личности, на что указывает известный историк психологии А. Н. Ждан, понимает личность как «экзистенцию» – форму изна-

чально локализованного, «фактического» существования, устремленную к бытию в целом (точнее, к *смыслу* этого бытия) [21, р. 30, 137]. Правда, теоретики этого направления зачастую не замечали *иерархии* самого бытия (высший уровень которого *социальный*, а ниже лежат бытие живых организмов и физико-химических процессов), на которую указывает, например, С.Л. Рубинштейн в работе «Человек и мир» [15, с. 295].

В анализе личности нельзя не учитывать и ее *социологические* характеристики: социальный статус, социальные роли, функции, нормы поведения в социуме. Конечно, личность не сводима к набору социальных ролей и функций, хотя и плохое исполнение человеком своих функциональных обязанностей не говорит о высоком развитии его личности! Важно и то, что обычная социальная роль может подниматься до уровня «миссии» (А.Н. Леонтьев), а социальный статус стать не только целью карьерных устремлений, что бывает довольно часто, но и условием реализации ответственной позиции личности в какой-то области жизни и т.д. Недостаточное внимание к *социальному* (высшему) уровню бытия в экзистенциализме отчасти затемняет феномен «абсолютной ответственности» (соответственно, свободы) личности, о которых он столь выразительно говорит.

Ответственность как характеристика личности. Рассуждая в «Бытии и ничто» о проблемах свободы и ответственности личности, Сартр отмечает, что ни одно общественное событие, возникшее внезапно и увлекшее меня, не приходит *извне*. Например, «если я пошел на войну, чтобы избежать смерти или бесчестия (вследствие обвинения в дезертирстве.— Н.Ш.), все происходит так, как если бы я нес полную ответственность за эту войну. Без всякого сомнения, другие декларируют ее (эту ответственность.— Н.Ш.) и возможно даже попытаются рассматривать меня как простого соучастника». Однако понятие соучастника (военных) преступлений здесь не может быть использовано в юридическом смысле слова. «...Ибо зависело только от меня то, что, *хотя ради меня и посредством меня эта война не существует, но я решил, что она существует* (курсив наш.— Н.Ш.)» [21, р. 640]. Я был бы соучастником войны в *юридическом* смысле, если бы был одним из ее *организаторов* (то есть она существовала бы «посредством меня») или лицом, отдавшим *приказ* начать войну или даже лицом, побудившим издать такой приказ (тогда она существовала бы «ради меня»). Но Сартр глубоко прав, что *на личностном уровне понятие юридической ответственности далеко не исчерпывает всех ее форм*.

Известно, что *некоторые аспекты* сущности человека Маркс понимал как «совокупность всех общественных отношений». Однако, принимая *ответственность* как одну из стержневых характеристик *личности*, нельзя уже утверждать, что *сущность личности якобы и есть совокупность хотя бы некоторых общественных отношений, увязанных в ее живой активности и реализуемых ею*. (Такому взгляду отчасти отдавал предпочтение А.Н. Леонтьев и другие психологи, а также автор этих строк!). Строго говоря, у Маркса **нигде не говорится**, что совокупность определенных общественных отношений характеризует *именно сущность конкретной личности*. Маркс утверждал лишь, что «сущность человека (родовая.— Н.Ш.) не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности (in seiner Wirklichkeit) она есть совокупность всех общественных отношений» [22, с. 262], то есть в 6-м тезисе о Фейербахе он определял не сущность человека как таковую (проблема любой антропологии), а лишь *один ее аспект*, «человеческие сущностные силы», причем *лишь в их действительности* и реальном действии (Wirken) в общественных отношениях, что соответствует *не личностному, а скорее субъектно-деятельному* уровню бытия человека. *Функционер* социальных отношений (каких бы то ни было) не есть личность! Увы, сейчас «то, что выступает под названием “психология личности” есть, как правило, исследование социального функционера, который и выдается за личность» [23, с. 110].

Уже в конце советского периода психолог В.В. Давыдов возразил Б.Г. Ананьеву и другим авторам, по мнению которых субъект характеризуется совокупностью деятельностей (что в целом верно), а личность – совокупностью общественных отношений (что уже сомнительно). По его словам, «следует иметь в виду, что любая конкретная деятельность *субъекта* (индивида) осуществляется (даже по Марксу.— Н.Ш.) лишь в системе вполне определенных общественных отношений» [24, с. 29]. То есть общественные отношения – это *скорее субъектно-деятельный уровень жизни (и сущности) человека, а не личностный!* (Правда, не надо забывать, что в трактовке Маркса *субъектом*, в широком смысле этого слова, экономических отношений современного ему *отчуж-*

денного общества является сила капитала, а не рабочий, который, видимо, не рассматривается им даже как субъект труда.)

Соответственно, обязательства человека при реализации общественных отношений в ходе деятельности – форма «специальной ответственности» человека (М. М. Бахтин) как субъекта, но *еще не личностной ответственности*, по крайней мере, в высших ее формах! Идеи экзистенциальной философии и психологии об ответственности (и свободе) личности как *главнейшей* характеристике ее бытия *достаточно актуальны и по сей день*. Кстати, они были по-своему преломлены и в высказываниях Рубинштейна о личности в конце 1950-х годов, включая и его фундаментальную работу «Человек и мир». Так, по Рубинштейну, «человек есть в максимальной мере личность, когда в нем минимум нейтральности, безразличия, равнодушия, максимум “партийности” по отношению ко всему общественно значимому» [15, с. 246]. А. Г. Асмолов, развивая похожее понимание, отмечал, что «чем больше перед личностью возможности выбора, тем очевиднее становится то, что сама личность выбирает, отстаивает ту или иную социальную *позицию*, которая затем определяет деятельность этой личности» [25, с. 335].

В *существовании* личности, выступающем как ее *со-существование* (М. Бубер), проявляется поэтапная, более или менее ответственная интеграция *во все более широкие* социокультурные общности людей и сферы социокультурного пространства. Это, например, общность *поселения*, а затем и *региона*, в которых проживает человек, общность соответствующей *этнической группы* и наконец, *цивилизационная социокультурная общность*. Концепция «локальных цивилизаций», к числу которых относят западноевропейскую, евразийскую, мусульманскую, китайскую и другие цивилизации, была разработана О. Шпенглером, А. Тойнби и П. А. Сорокиным (США), а также русскими учеными-евразийцами. Попытка анализа ключевых идей евразийства, а также особенностей евразийской ментальности предпринята в работе И. Н. Карицкого и В. Ф. Петренко [26].

То, что личность обретает свое существование в **интеграции** своего активно-деятельного существования с другими личностями в контексте более или менее широких социокультурных миров, согласуется с некоторыми идеями одного из пионеров теории личности К. Левина. Развивая в американский период творчества свою *топологическую* парадигму мира личности и ее мотивации, он ввел идею совместного «социального пространства» (*social space*) группы, понимаемого как **пространство со-существования** и практического взаимодействия членов группы в условиях конкретных «групповых атмосфер» и стилей лидерства. Основным выводом его работы «Resolving Social Conflicts» (1948) можно считать то, что именно в атмосфере демократических групп (которую он неслучайно характеризует как «интегративную») *интегративная составляющая существования личности* находит свое наиболее полное воплощение по сравнению с авторитарной и либерально-попустительской атмосферой (последняя не имеет никакого отношения к демократии).

Так, в знаменитых экспериментах Левина и его учеников в условиях авторитарной (авторитарной) атмосферы «каждый ребенок становился потенциальным врагом каждого другого, и их энергетические поля (power fields) ослабляли друг друга вместо взаимного усиления посредством кооперации» [27, р. 80]. Это не создавало адекватных предпосылок для самореализации личности и ее индивидуальности. Наоборот, «при демократической атмосфере каждый индивид (*individual*) демонстрировал (showed) гораздо большую индивидуальность, имея в своем распоряжении некоторое поле (field) активности, несмотря на наличие более широкого «мы», действующего среди них...» [27, р. 79]. Отчасти похожее понимание «со-участной» природы деятельного существования личности мы видим и у М. Бубера. Оно звучит так: «Личность осознает себя как участвующую в бытии (прежде всего, в социальном. – Н. Ш.), как сосуществующую и через это – как существующую» [28, С. 76].

Итак, базовой характеристикой личности является ее *ответственность*, наличие осознанной, «соучастной» *позиции* в совместном *социальном бытии людей и его формах*, о чем по-разному говорили не только экзистенциальные психологи, но и С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов и др. При этом мотивы, образы, формы общения и деятельности 3-го уровня (см. таблицу) и производные от них психологические детерминации и их проявления составляют *внутренний мир личности*.

Уточнив понятия индивида, субъекта деятельности и личности, можно абрисно раскрыть *отличие всех базовых детерминаций психического* (мотивов, образов, форм общения и т.д.) *на уровне*

мира индивида, мира субъекта и мира личности, которые демонстрирует таблица. Так, *мотивы* индивидного уровня (мотивы 1) предстают, в частности, как физиологические потребности (хотя они могут быть в особом виде представлены, «отражены» и на уровне личности, но это уже другая сторона дела), примером мотивов субъектного уровня (мотивы 2) может служить профессиональная мотивация, формирующаяся в профессиональном (трудовом) воспитании, а вариантом мотивов личностного уровня, обеспечивающих «вписывание» личности в различные виды социальных общностей (мотивы 3) могут служить конвенциональные нормы поведения, а на высшем уровне развития личности – ее ценности и т.д. *Образ* же на индивидном уровне предстает скорее как ориентирующий сигнал, на субъектном – как образ предмета деятельности или предметной ситуации (то, что больше исследовалось в советский период), на личностном – как «образ мира или его фрагментов» (речь идет, прежде всего, о социальном мире); к образам мира на высшей, ценностно-ориентированной стадии личности можно отнести также «модель должного» (по А. Маслоу) и т.д.

Проблема индивидуальности в психологии. В работах наших психологов часто путаются рассмотренные выше понятия **индивида, субъекта и личности**, что, как мы помним, было остроумно названо В. П. Зинченко «блужданием в трех соснах». В сферу этой путаницы мы бы добавили еще и понятие **индивидуальности**, так что можно уже говорить о «блуждании в четырех соснах». Так, *определяя индивидуальность как совокупность отличительных особенностей личности, тут же говорят, что они присутствуют и на индивидном уровне активности (темперамент и т.д.)!*

Учитывая, что *гармония частей* (а также уровней) *целого* – ведущее свойство индивидуальности (В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьев), мы понимаем **индивидуальность** как *относительно гармоническое единство трех уровней активности субъекта жизни – индивида, субъекта деятельности и личности*. По А. Г. Асмолову, создатель учения об индивидуальности Б. Г. Ананьев понимает под ней «интегративное целостное объединение “индивида”, “личности” и “субъекта деятельности”...» [25, с. 157].

Конкретные психологические свойства на уровне индивида (на индивидном срезе индивидуальности) традиционно осмысливаются как *темперамент* и *задатки*, на уровне субъекта деятельности – как *способности* (на что обратили особое внимание В. И. Кабрин и автор этих строк), а на уровне личности – как ее *характер* и *ценности*, если она достигает соответствующего уровня развития. (Ценности имеют отношение уже к ядру личности.)

Хотя на этих трех срезах со временем должно выявиться гораздо большее число психологических сторон и качеств индивидуальности, включая те, о существовании которых мы пока не подозреваем! Так, уже сейчас можно сказать, что к субъектно-деятельностному уровню относятся *механизмы восприятия 3-мерного пространства (глубины)*, что является условием успешной предметно-преобразующей деятельности субъекта, а также способность к реализации *интерактивной стороны общения* – условие эффективной совместно-разделенной деятельности и т.д.

Понимание *мира индивидуальности* как «интегративного объединения» мира индивида, мира субъекта деятельности и личности (то есть как «мира миров») фактически реализуется в ключе подходов постнеклассической психологии, которая сейчас находится пока в состоянии становления. Постнеклассическая психология содержит две наиболее общих идеи – понимание мира человека, личности как «мира миров», а также введение ценностей в состав объяснительных моделей (В. С. Степин, Л. А. Никитич).

Процесс *генезиса индивидуальности* мы бы предложили назвать (с учетом некоторых идей К. Г. Юнга, а отчасти и современного психолога О. П. Елисеева) *индивидуацией* или даже просто *индивидуализацией* (здесь мы пока не будем вникать в различия этих двух терминов). Новорожденный как «чистый» индивид не есть индивидуальность! Процесс индивидуации (индивидуализации), то есть становление относительно гармоничной индивидуальности, начинается именно с уровня индивида («индивиды индивидуализируются»), но *лишь тогда*, когда мир индивида уже начинает *объединяться (интегрироваться)* с формирующимся миром субъекта деятельности (он характеризуется, например, индивидуальным стилем деятельности и т.д.), а затем и личности.

Поскольку внутренний мир индивидуальности проявляется «в оболочке» ее *жизненного мира* (отчасти регулируя его события и т.д.), то гипотетически возможна трактовка *экстраверсии* и *интроверсии* (выделяемых у того же Юнга и в современной соционике) как большей или меньшей

меры «повернутости» активности индивидуального субъекта жизни на его внутренний мир или же на его «внешний» жизненный мир.

Понятно, что существование процесса индивидуации путем «сплавления» мира индивида с миром субъекта и далее с миром личности *не отменяет* относительной самостоятельности этих миров и разных вариантов отношений между ними. Конечно, Асмолов отчасти прав, что «при резком разведении личности на различные “триады”» (хотя тут надо говорить о разведении на «триады» *не личности, а именно индивидуальности*, о чем, собственно, пишет и сам Асмолов!) зачастую «возникают некоторые затруднения» [25, с. 157], но нельзя не видеть и преимуществ этого подхода!

Кстати, Э. Шпрангер как бы «сплюсчивает» трехуровневую активность субъекта жизни, в целом приподнимая ее «вверх» и *сводя скорее к активности на личностном уровне*, который, в свою очередь, *возвышается до духовного, ценностного уровня*. Затем он предусмотрительно вводит представление об особом «экономическом» («хозяйственном»), *ценностном типе*, применимом (с натяжкой) к массе обычных прагматиков, утилитаристов и «материалистов», оговаривая, впрочем, что «хозяйственные ценности стоят ниже всего (am tiefsten), а религиозные ценности – выше всего (am höchsten)» [29, S. 317]. В итоге сама активность личности на ценностно-ориентированном уровне снижается, хотя бы отчасти, до утилитарных моментов!

Учет специфики субъектного уровня активности в профессиональном обучении и воспитании. Прежде всего **сами истоки указанных четырех базовых психологических детерминаций**, которыми «со-управляет» субъект жизни, переходя с одного уровня своей активности на другой, различны на трех уровнях его активности, что требует определенного учета в ходе профессионального обучения и воспитания.

Что касается *мира индивида*, то его психологические детерминанты связаны с *биологическим миром-пространством существования человека как организма, со средой его обитания* (сейчас сильно измененной техногенными воздействиями, но еще пригодной для жизни человека на этом уровне), с *механизмами реагирования* на ее факторы, сложившимися в эволюции, поэтому тут они имеют *скорее биологическую природу*. В то же время содержание и направленность базовых психологических детерминаций на уровне *мира субъекта и мира личности «вычерпывается» в ходе развития человека в основном из «большого» мира культуры*. Интересно, что такое «вычерпывание» всех психических содержаний субъекта и личности из мира культуры *происходит в ходе разыгрывания самих детерминаций внутреннего мира* (психика развивается в общении и деятельности, но свою роль здесь играют и образы мира, и побуждения к деятельности и т.д.). Тут важны процессы интериоризации культуры (Л. С. Выготский), которая не есть источник жестких детерминаций, а выступает как *«приглашающая сила»* (В. П. Зинченко) *для человека как субъекта и личности*, не определяя в его активности на 100% ничего. (В этом плане и А. Г. Асмолов говорит о роли «механизмов неопределенности» в культуре.)

Особо следует акцентировать **социокультурную природу** всех базовых психологических детерминаций (мотивов, образов мира, форм общения и деятельности) **на уровне субъекта деятельности** (который, как нам кажется, может быть точнее охарактеризован как *субъект социокультурных способов (форм) активности в предметной среде*). Поскольку в ходе развития субъект превращается в субъект профессиональной деятельности, то истоком содержания всех его базовых детерминаций (мотивов, образов и т.д.) становится трансляция соответствующих культурных содержаний в профессиональном обучении и воспитании. Так, в профессиональном воспитании формируются *мотивы профессиональной деятельности: их содержание коренится именно в профессиональной культуре людей как субъектов соответствующей деятельности, а не «извлекается» из личности обучаемого или преподавателя*, ибо это мотивы субъектно-деятельностного, а не личностного уровня!

Это важно понять, ибо мы сейчас склонны всегда и везде ставить во главу угла личность, ее запросы, стремления и т.д. На самом деле при формировании профессиональной мотивации, мотивов-норм профессиональной деятельности и т.д. в условиях вуза (поскольку этот процесс там также реализуется) надо делать упор на использовании нравственного и профессионального *опыта профессионалов*, с которыми студент может взаимодействовать в ходе профессиональных практик и т.д. Впрочем, к преподаванию могут привлекаться и профессионалы, имеющие соответствующее

образование и ученую степень, становящиеся, таким образом, трансляторами профессионально-деятельностной мотивации (профессиональных норм и т.д.).

Основная масса преподавателей вузов как «передатчиков профессионально ориентированных знаний» могут обеспечить в основном формирование (на научной основе) *образов* предметного мира и картины мира в целом (в области конкретной профессиональной деятельности). Детерминанта *образов* – не только сенсорных, но и интеллектуальных – относится, как мы видели, к числу важных детерминант психической активности, обеспечивающих правильную ориентировку человека в той или иной сфере, чем пренебрегать отнюдь нельзя! Задачей профессионального воспитания и обучения может быть и привитие *конкретных умений профессионального общения*, коренящихся в *условиях взаимодействия людей в профессиональной сфере* (даже чисто предметных), а не имеющих некую «личностную» природу!

Проблема генезиса гармоничной индивидуальности профессионала на базе взаимодействия индивидного, субъектного и личностного уровней активности. Оговоримся сразу, что сейчас могут быть намечены лишь определенные подступы к данной проблеме.

Из предыдущего изложения ясно, что **основную** роль в профессиональном обучении играет активность обучаемого (а частично и обучающего) как **субъекта деятельности**, хотя, если ставить задачу формирования *профессиональной индивидуальности*, то здесь определенную «подпитку» должна создавать активность индивидного и личностного уровней. Отметим, кстати, что к лозунгу «формирования личности профессионала» надо относиться с осторожностью, ибо в сферу личности в силу упомянутой выше путаницы понятий сейчас обычно включают и активность на уровне индивида и субъекта (по принципу «в человеке все сводимо к личности»).

Если уж говорить об особом внимании к уровню **личности**, то здесь надо вести речь о формировании *особой (высшей) ответственности* профессионала, связанной с реализацией норм поведения, касающихся не просто предметных результатов деятельности (это уровень субъекта деятельности!), а важных аспектов *со-существования людей в более широком контексте социального бытия* (то, что характеризует именно личность). Это может связано, к примеру, с формированием *подлинно-личностной* ответственности специалиста в плане предупреждения опасных для жизни людей производственных ситуаций, различных техногенных катастроф, а также с мобилизацией специфических *личностных ресурсов* в таких ситуациях.

Вообще «сплавлению» форм активности индивида, субъекта и личности при формировании целостной и гармоничной индивидуальности уделяется пока лишь фрагментарное внимание. Примером становления важных аспектов *индивидуальной активности* в профессиональной сфере путем *интеграции мира индивида и мира субъекта деятельности* может служить формирование гармонического единства свойств нервной системы и типа темперамента (уровень индивида) и индивидуального стиля трудовой деятельности (уровень субъекта деятельности). Эти моменты были прослежены в известных исследованиях Е. А. Климова по формированию *индивидуального стиля деятельности ткачих-многостаночниц* – флегматиков, сангвиников и т.д.

Что касается «интеграции» личностного и субъектного уровней активности, то одной из ее форм могут быть *профессиональные ценности*, которые, как и всякие ценности, являются проявлением *личности* (на достаточно высоком уровне ее развития) и в то же время, на наш взгляд, имеют прямое отношение к *субъекту* профессиональной деятельности. Приближенность профессиональных ценностей к *относительно низкому* субъектно-деятельностному уровню делает их отчасти похожими на те «экономические» или «хозяйственные» ценности, о которых говорил Шпрангер, но, учитывая некорректность шпрангеровского понятия экономических ценностей в целом (М. С. Каган), мы предлагаем заменить его широкой категорией *профессиональных ценностей*.

Акцентируя (пока, к сожалению, больше в постановочном плане) проблему становления гармоничной индивидуальности профессионала, нельзя забывать о постоянном действии механизмов, порождающих ее *дисгармонии*, включая и достаточно резкие.

Дисгармонии индивидуальности и отчуждение личности в профессиональной сфере. К сожалению, до сих пор слабо акцентированы опасные *редукционистские тенденции* в жизни индивидуальности, которые вскрываются при заявленном подходе. Эти тенденции отчасти раскрывает Д. А. Леонтьев, отмечая, что «нас постоянно манит искушение субчеловеческим (индивидный уровень активности. – Н.Ш.) – ведь субчеловеческие формы существования оказываются менее

энергозатратными, более легкими, более привлекательными как путь наименьшего сопротивления» [30, с. 129]. Синдром *эмоционального профессионального выгорания*, более или менее изученный в психологии, также относится к числу резких дисгармоний индивидуальности, по сути связанных с феноменом *отчуждения личности*.

Идеи философов о «смерти человека» в современном мире, мыслимом как тотальность «мертвых душ» и рутинных, бессмысленных дел, представляются отчасти преувеличением, хотя и отражают реалии современных социумов и жизни индивидов. Выражения «психическая смерть», «мертвое сознание», «фантомное сознание» (по аналогии с «фантомной конечностью»), предложенные Г. С. Абрамовой, довольно *емки и содержательны*, но они не означают *полную остановку психической жизни* на всех уровнях активности человека, что было бы нелепым. Синдром *эмоционального профессионального выгорания* также не релевантен *полной* психической смерти человека при совершении какой-то деятельности. Ведь она продолжает как-то регулироваться, если не личностным «Я» (и соответствующими личностными смыслами), то хотя бы субъектно-деятельностным «Я» (ибо тут сохраняется хотя бы рутинная исполнительская активность), а также индивидным «Я» (ибо, реализуя активность, потерявшую *личностный* смысл, субъект может побуждаться *мотивами-стимулами* в форме материально-бытовых, физиологических и других потребностей).

Изучение эмоционального выгорания предполагает анализ рассмотренной ранее *многоуровневой* системы регуляции активности человека. Приведем примеры широко известных тестов на эмоциональное выгорание.

Тест «Профессиональное (эмоциональное) выгорание», разработанный на основе трехфакторной модели К. Маслач и С. Джексон и адаптированный Н. Е. Водопьяновой и Е. Старченковой. Он включает три шкалы: 1) эмоциональное истощение; 2) деперсонализация; 3) редукция личных достижений [31].

Тест на «эмоциональное выгорание» В. В. Бойко включает три шкалы: «*напряжение*», «*резистенция*» (эмоционально-нравственная дезориентация; расширение сферы экономии эмоций; редукция профессиональных обязанностей и др.); «*истощение*» (эмоциональная отстраненность; личностная отстраненность (деперсонализация) и др.).

Хотя в этих методиках частично фиксируется дистанцирование личности от субъектно-деятельностного уровня активности («деперсонализация», «редукция профессиональных обязанностей», «личностная отстраненность» и т.д.), но такая фиксация носит скорее фрагментарный характер. К тому же эти проявления не увязываются с *более фундаментальным феноменом отчуждения личности*, имеющим весомые социокультурные предпосылки.

Под *отчуждением личности* можно понимать устойчивое состояние «захваченности» *мотивов, образов* и других личностно-психологических структур (детерминаций) отдельными факторами (условиями) воспроизводства его существования в социуме, ведущее к *личностному* дистанцированию человека от целых областей социального бытия и потере ответственной активности в этих областях, несущих внутренние и/или внешние потенции его собственного развития. При этом *субъектная и индивидная* регуляция психической (и, соответственно, жизненной) активности человека *сохраняются*, что не позволяет говорить о некой «абсолютной» психической смерти человека в ситуации отчуждения.

В такой ситуации, *теряя* свою ответственную личностную позицию в труде и передавая ее «внешнему агенту отчуждения» (авторитарный лидер, «добрый» начальник-покровитель и т.д.), человек с подлинно-личностного уровня опускается до уровня *простого субъекта* этой деятельности, механического *исполнителя* (чужих решений). Это обеспечивает ему получение нужных благ и «более полную» реализацию жизни *на индивидном уровне* (в форме удовлетворения его базовых потребностей, выступающих «мотивами-стимулами»). Кстати, удивляет, что в объемной «Психологии личности» того же А. Г. Асмолова (2007) нет анализа проблемы *отчуждения* (и дисгармоний индивидуальности) хотя бы в фроммовском его понимании!

Процесс «выгорания» предполагает, как мы видим, передачу личностной регуляции (саморегуляции) *внешнему агенту отчуждения*, который, по сути дела, *заинтересован* в этом процессе, чего не вскрывают упомянутые выше подходы. Кроме того, термин «эмоциональное выгорание» отчасти неудачен; он как бы слишком мягок, ибо вуалирует *остроту* отчуждения личности. Получается, что человек вначале заинтересованно относился к работе, потом его «заела текучка», он

«подустал», в конце концов, «ему все надоело» и «он эмоционально выгорел», работая лишь «для галочки».

Однако феномен «выгорания» как *форма* отчуждения должен быть фундаментальным и иметь во многом «неотвязный» характер. По Сартру, «человек не может быть то свободным, то поработанным (отчужденным. – Н.Ш.): он весь целиком (*tout entire*) и в каждый момент времени свободен – или он не имеет бытия вовсе» [21, р. 516]. Предпосылки возникновения «эмоционального выгорания» (как формы отчуждения) можно обнаружить (выявить психологическими методами) уже в студенческий период! Кстати, в ранней версии теста на одиночество Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева (43 вопроса) присутствовала и шкала «отчуждение» [32].

Выводы.

1. В истории психологии и философии при осмыслении природы и характера психического проблема «жизни» и самого *индивидуального субъекта жизни* вставала неоднократно (идеи «философии жизни» Шопенгауэра и Ницше, их развитие в трудах Дильтея и Шпрангера, понимание психики как продукта развития «жизни» в работах А. Н. Леонтьева и т.д.).

2. В ключе развития и трансформации антропологического подхода в психологии можно выделить такие базовые уровни субъекта жизни, как индивид, субъект деятельности (который можно осмыслить более широко как субъект социокультурных способов активности в предметной среде) и, наконец, личность; при этом базовые детерминанты психического (мотивы, образы, формы общения и способы деятельности) на каждом из этих уровнях обретают определенную специфику, отчасти раскрытую в нашей работе.

3. Если в силу исторических причин в советской и постсоветской психологии понятия субъекта деятельности и индивида имеют почти такую же значимость, как и понятие личности (хотя происходит постоянная путаница понятий индивида, субъекта и личности), то в западной психологии имеет место некоторая редукция индивидного и субъектно-деятельностного начала к личностному, что нарушает взаимопонимание в мировой психологии.

4. Индивидуальность можно представить как «интегративное объединение» индивида, субъекта деятельности и личности. Частным случаем субъекта деятельности является субъект профессиональной деятельности, а особой формой индивидуальности – «профессиональная индивидуальность».

5. В связи со сказанным в психологии профессионального обучения и воспитания возможна поставка (и отчасти раскрытие путей разрешения) таких проблем, как формирование гармоничной индивидуальности в профессиональной сфере, проблема природы ее наиболее резких дисгармоний, проблема отчуждения личности в процессе труда, включая синдром профессионального эмоционального выгорания и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Zinchenko V. P. Wandering in broad daylight or Personal melancholy. Saarbruecken, LAMBERT Academic Publishing, 2016. 144 p.
2. Мироненко И. А. Субъект и личность: о соотношении понятий // Методология и история психологии. 2010. № 1. С. 149–155.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. 288 с.
4. Маркс К. Экономические рукописи 1857–1861 гг.: в 2 ч. М.: Политиздат, 1980. Ч. 1. 564 с.
5. Marx K. Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin: Dietz Verlag, 1953. 1102 S.
6. Асмолов А. Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 3–11.
7. Zollinger M. Srtukturpsychology // Schweizerische pädagogische Zeitschrift. 1923. № 2(33). S. 44–51.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 496 с.
9. Шадрин Н. С. Внутренний мир человека как предмет психологии и некоторые особенности «описательной» и «понимающей» психологии // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. 2015. № 2. С. 78–82.
10. Шадрин Н. С. Уровни субъекта жизни и природа психической реальности: к постановке проблемы // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. 2017. № 1. С. 77–80.
11. Карицкий И. Н. Интервью журналу «The Unity of Science» // The Unity of Science. 2017. № 1. С. 156–158.
12. Ярошевский М. Г. История психологии. М.: Мысль, 1985. 575 с.

13. **Шадрин Н.С.** Потерянный и возвращенный мир: Об отчуждении и путях его преодоления: монография. Саарбрюкен: Изд-во LAMBERT Academic Publishing, 2016. 144 с.
14. **Шадрин Н.С.** Потерянный и возвращенный мир: Об отчуждении личности и путях его преодоления. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2014. 124 с.
15. **Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
16. **Кабрин В.И.** Антропологическая судьба субъекта // Методология и история психологии. 2010. № 1. С. 52–69.
17. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
18. **Гегель Г.В.Ф.** Наука логики: в 3 т. М.: Мысль, 1971. Т. 2. 248 с.
19. **Гайденок П.П.** Новейшие течения и проблемы философии в ФРГ. М.: Наука, 1978. 368 с.
20. **Плесснер Х.** Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию [Электронный ресурс] // Проблема человека в западной философии: переводы. <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000877/st000.shtml> (дата обращения: 12.01.2018).
21. **Sartre J.-P.** L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique. Paris: Gallimard, 1943. 722 p.
22. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. Т. 42. М.: Политиздат, 1974. 536 с.
23. **Арсеньев А.С.** Кризис психологии и творческий путь С.Л. Рубинштейна // Методология и история психологии. 2008. № 4. С. 109–114.
24. **Давыдов В.В.** О понятии личности в современной психологии. // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 22–32.
25. **Асмолов А.Г.** Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
26. **Карицкий И.Н., Петренко В.Ф.** Евразийство и национальная идентичность // Евразийская ментальность / под общ. ред. В.Ф. Петренко, И.Н. Карицкого. М.: Информполиграф, 2012. С. 21–48.
27. **Lewin K.** Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics. N.-Y.: Happer & Brothers publishers, 1948. 289 p.
28. **Buber M.** Ich und Du. Köln: Verlag Jacob Henger, 1966. 160 S.
29. **Spranger E.** Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkei. Tübingen: Max Niemeyer, 1966. 450 S.
30. **Леонтьев Д.А.** Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. 2010. № 3. С. 120–140.
31. **Психодиагностика.** Личностные и профессиональные качества / авт.-сост. О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. Ростов на/Д: Феникс, 2012. 495 с.
32. **Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.** Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2013. № 1. С. 55–81.

REFERENCES

1. **Zinchenko V.P.** [*Wandering in broad daylight or Personal melancholy*]. Saarbruecken, LAMBERT Academic Publishing, 2016, 144 p. (In Russian)
2. **Mironenko I.A.** [Subject and personality: on the correlation of concepts]. *Methodology and history of psychology*, 2010, no. 1, pp. 149–155. (In Russian)
3. **Ananiev B.G.** [*Man as a subject of knowledge*]. St. Petersburg: Piter Publ., 2002, 288 p. (In Russian)
4. **Marx K.** [*Economic manuscripts of 1857–1861: in 2 hours*]. Moscow: Politizdat Publ., 1980, part 1, 564 p. (In Russian)
5. **Marx K.** [*Floor plans of the critique of political Economy*]. Berlin: Dietz Verlag Publ., 1953, 1102 p. (In Germany)
6. **Asmolov A. G.** [Historical and evolutionary paradigm of designing the diversity of worlds: activity as existence]. *Questions of psychology*, 2008, no. 5, pp. 3–11. (In Russian)
7. **Zollinger M.** [Struktur psychology]. *Swiss-pedagogical magazine*, 1923, no. 2(33), pp. 44–51. (In Germany)
8. **Leontiev A.N.** [*Problems of development of mentality*]. Moscow: Publishing house of the APN RSFSR Publ., 1959, 496 p. (In Russian)
9. **Shadrin N.S.** [Internal human world as a subject of psychology and some peculiarities of «descriptive» and «understanding» psychology]. *Pedagogy & Psychology. Theory and practice*, 2015, no. 2, pp. 78–82. (In Russian)
10. **Shadrin N.S.** [Life levels of the subject and nature of psychoreality: setting the problem]. *Pedagogy & Psychology. Theory and practice*, 2017, no. 1, pp. 77–80. (In Russian)
11. **Karitskiy I.N.** [Interview to journal «The Unity of Science»]. *The Unity of Science*, 2017, no. 1, pp. 156–158. (In Russian)
12. **Iaroshevskiy M.G.** [*History of psychology*]. Moscow: Mysl Publ., 1985, 575 p. (In Russian)

13. **Shadrin N.S.** [*Lost and found world: on the alienation of a person and its overcoming*]. Saarbruecken: LAMBERT Academic Publishing, Academic Publishing Publ., 2016, 144 p.
14. **Shadrin N.S.** [*Lost and found world: on the alienation of a person and its overcoming*]. Omsk: OmSTU Press Publ., 2014, 124 p. (In Russian)
15. **Rubinstein S.L.** [*Problems of General Psychology*]. Moscow: Pedagogika Publ., 1973, 424 p. (In Russian)
16. **Kabrin V.I.** [Anthropological fate of a subject]. *Methodology and history of psychology*, 2010, no. 1, pp. 52–69. (In Russian)
17. **Leontiev A.N.** [*Activity. Consciousness. Personality*]. Moscow: Politizdat Publ., 1975, 304 p. (In Russian)
18. **Gegel G.V.F.** [*Logics*], vol 2. Moscow: Mysl Publ., 1971, 248 p. (In Russian)
19. **Gaidenko P.P.** [*The newest directions of philosophic problems in Germany*]. Moscow: Nauka Publ., 1978, 368 p. (In Russian)
20. **Plessner Kh.** [Steps of the organic and a human. Introduction into philosophic anthropology]. *Human problem in western philosophy*. Available at: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000877/st000.shtml> (accessed 12.01.2018).
21. **Sartre J.-P.** [*Being and nothingness. Esse ontology phenomenological*]. Paris: Gallimard Publ., 1943, 722 p.
22. **Marx K., Engels F.** [*Compositions*]. Moscow: Politizdat Publ., 1974, vol 42, 536 p. (In Russian)
23. **Arseniev A.S.** [Psychological crisis and creative way of S.L. Rubenstein] *Methodology and history of psychology*, 2008, no. 4, pp. 109–114. (In Russian)
24. **Davydov V.V.** [On the personality in modern Psychology]. *Problems of Philosophy*, 1988, no. 4, pp. 22–32. (In Russian)
25. **Asmolov A.G.** [*Psychology of personality*]. Moscow: Moscow state University Publ., 1990, 367 p. (In Russian)
26. **Karitskiy I.N., Petrenko V.F.** [Eurasian studies and national identity]. *Eurasian menthality*. Moscow: Informopoligraf Publ., 2012, pp. 21–48. (In Russian)
27. **Lewin K.** [*Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics*]. N. Y.: Happer & Brothers publishers Publ., 1948, 289 p.
28. **Buber M.** [*I and You*]. Kln: Verlag Jacob Henger Publ., 1966, 160 p. (In Germany)
29. **Spranger E.** [*Life-Forms. The spirit of scientific psychology and ethics of the Persian lights*]. Tbingen: Max Niemeyer Publ., 1966, 450 p.
30. **Leontiev D.A.** [Personality in an unpredictable world]. *Methodology and history of psychology*, 2010, no. 3, pp. 120–140. (In Russian)
31. [*Psychodiagnosics. Personal and professional qualities*]. AVT-comp. O. N. Istratov, T. V. Exacusto. Rostov on Don: Phoenix Publ., 2012, 495 p. (In Russian)
32. **Osin E.N., Leontiev D.A.** [Differentiated questionnaire of overcoming loneliness: structure and features]. *Psychology. Journal of Higher Economic School*, 2013, no. 1, pp. 55–81. (In Russian)

Информация об авторе

Шадрин Н. С. – доктор психологических наук, профессор, Павлодарский государственный педагогический университет (Павлодар, Казахстан, e-mail: nn_shadrin@mail.ru).

Принята редакцией: 14.01.18

Information about autor

Shadrin N.S. – Doctor of Psychology, Professor Pavlodar State Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan, e-mail: nn_shadrin@mail.ru).

Received: January 14, 2018

РАЗРАБОТКА СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ АГРАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ

DEVELOPMENT OF STRATEGY FOR AGRICULTURAL EDUCATION IN TOMSK REGION

УДК 631.158:658.310

DOI: 10.15372/PEMW20180209

Ю. В. Чудинова

*Томский сельскохозяйственный институт –
филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, Томск,
Российская Федерация, e-mail: nauka_tshi@mail.ru*

О. В. Бутова

*Томский сельскохозяйственный институт –
филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, Томск,
Российская Федерация, e-mail: lfcjkmrj@ukr.net*

Г. В. Шипилина

*Томский сельскохозяйственный институт –
филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, Томск,
Российская Федерация, e-mail: shipg@mail.ru*

В. В. Рождественская

*Томский сельскохозяйственный институт –
филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, Томск,
Российская Федерация, e-mail: christmas86@rambler.ru*

А. В. Гааз

*Томский сельскохозяйственный институт –
филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, Томск,
Российская Федерация, e-mail: gaag85@mail.ru*

И. В. Черданцева

*Томский сельскохозяйственный институт –
филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, Томск,
Российская Федерация, e-mail: cherdan@tomsk.gov.ru*

Аннотация. В статье на основе научно-исследовательских разработок новых подходов к модели развития аграрного образования и для решения задач кадрового обеспечения агропромышленного комплекса рассматривается вопрос, относящийся к созданию стратегии развития аграрного образования в Томской области. Статистические, демографические и другие источники показывают, что от степени согласованности меняющейся потребности отраслей экономики в рабочей силе с масштабами и направлениями развития системы профессионального образования зависят как состояние рынка труда региона, так и реализация стратегии регионального развития. Настоящая стратегия раскрывает долгосрочные

Chudinova, Yu. V.

Tomsk Agricultural Institute (the branch of Novosibirsk State Agricultural University), Tomsk, Russian Federation, e-mail: thefinder@mail.ru

Butova, O. V.

Tomsk Agricultural Institute (the branch of Novosibirsk State Agricultural University), Tomsk, Russian Federation, e-mail: lfcjkmrj@ukr.net

Shipilina, G. V.

Tomsk Agricultural Institute (the branch of Novosibirsk State Agricultural University), Tomsk, Russian Federation, e-mail: shipg@mail.ru

Rogdestvenskaia, V. V.

Tomsk Agricultural Institute (the branch of Novosibirsk State Agricultural University), Tomsk, Russian Federation, e-mail: christmas86@rambler.ru

Gaag, A. V.

Tomsk Agricultural Institute (the branch of Novosibirsk State Agricultural University), Tomsk, Russian Federation, e-mail: gaag85@mail.ru

Cherdantseva I. V.

Tomsk Agricultural Institute (the branch of Novosibirsk State Agricultural University), Tomsk, Russian Federation, e-mail: cherdan@tomsk.gov.ru

Abstract. The paper uses research methods on development of new approaches to the model of agricultural education development and to solutions of staff problems in agribusiness. The article explores the problem relating to the strategy of agricultural education development in Tomsk region. The authors use statistic and demographic resources and speak that directions in professional education influence the labour market in the region and strategy of regional development. The current strategy reveals the long-term goals, tasks and directions of staff training in agribusiness of Tomsk region for sustainable rural development.

цели, задачи и направления развития современной системы подготовки профессиональных кадров для агропромышленного комплекса Томской области, обеспечения устойчивого развития сельских территорий.

Ключевые слова: сельское хозяйство, кадровое обеспечение, специалисты, профессиональное образование.

Для цитаты: Чудинова Ю.В., Бутова О.В., Шипилина Г.В., Рождественская В.В., Гааг А.В., Черданцева И.В. Разработка стратегии развития аграрного образования в томской области // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1822–1828.
DOI: 10.15372/PEMW20180209

Keywords: agriculture, human resources, professionals, professional education.

For quote: Chudinova, Ju.V., Butova, O.V., Shipilina, G.V., Rogdestvenskaya, V.V., Gaag, A.V., Cherdantseva, I.V. Development of strategy for agricultural education in Tomsk region. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1822–1828.
DOI: 10.15372/PEMW20180209

Введение. Преобразования, происходящие в системе АПК, связаны с выбором инновационного пути развития, призваны обеспечить переход к непрерывному индивидуализированному образованию для каждого обучающегося, а также способствовать развитию образования, ориентированного на использование лучших достижений мировой и отечественной аграрной науки, формирование творческой социально ответственной личности, обладающей современными компетенциями. Это требует разработки новых подходов к созданию современной системы аграрного образования и кадровому обеспечению сельского хозяйства.

Постановка задачи. Необходимо выявить противоречия между подготовкой кадров региональной системой профессионального образования и наличием кадровых потребностей в соответствии с направлениями развития региона, предложенными в Стратегии социально-экономического развития Томской области, долгосрочной целевой программе «Развитие сельскохозяйственного производства в Томской области на 2013–2020 годы». От степени согласованности меняющейся потребности отраслей экономики в рабочей силе с масштабами и направлениями развития системы профессионального образования зависят как состояние рынка труда региона, так и реализация стратегии регионального развития.

Методы и подходы в исследовании. Стратегия развития аграрного образования Томской области на основе создания новой модели структуры агрообразования в регионе разработана согласно государственному контракту № 20 от 31.07.2015 г. «Выполнение научно-исследовательской работы по предмету “Разработка новых подходов к модели развития аграрного образования в Томской области”».

Результаты. Стратегия раскрывает долгосрочные цели, задачи и направления развития современной системы подготовки профессиональных кадров для агропромышленного комплекса Томской области, обеспечения устойчивого развития сельских территорий. Стратегия предназначена для использования в работе образовательных организаций, органов государственной власти регионального уровня, муниципальных органов власти, предприятий аграрного сектора экономики, общественных организаций, других заинтересованных сторон, в том числе для применения при разработке и корректировке их планов и программных документов.

Цели настоящей стратегии – разработка новой модели аграрного образования, позволяющей формировать компетенции постиндустриального человека, создание условий для улучшения аграрного образования, направленного на обеспечение непрерывности и повышения качества подготовки специалистов АПК и сельских территорий, отвечающего требованиям инновационного социально-экономического развития Томской области.

Для достижения намеченных целей потребуется решить следующие задачи:

- усовершенствовать структуру сети аграрных образовательных учреждений в регионе;
- сформировать агрообразовательный контент обучения;
- развить кадровый потенциал высшего и среднего профессионального образования;

- организовать научную и инновационную деятельность в аграрных образовательных учреждениях;

- развить профориентационную работу в регионе.

При разработке стратегии выявлены следующие негативные моменты в кадровом обеспечении сельского хозяйства Томской области [1–8]:

- 13% специалистов и 43% рабочих не имеют профессионального образования и соответствующей подготовки в своей деятельности;

- 43% руководителей и специалистов не повышали квалификацию за последние 3 года;

- 8% работающих в сельском хозяйстве области – люди пенсионного возраста;

- доля молодежи в возрасте до 30 лет не превышает 20% занятых в сельском хозяйстве Томской области;

- обеспеченность кадрами сельскохозяйственного производства составляет 94%.

Эти тенденции характерны не только для Томской области, но и для сельскохозяйственного производства России в целом. Как специфическую черту АПК Томской области можно отметить наличие крупных предприятий по производству мяса птицы и свинины и развитие малых форм хозяйствования.

Решению выявленных проблем кадрового обеспечения АПК Томской области, преодолению негативного влияния как субъективных, так и объективных факторов будут способствовать следующие мероприятия:

- создание научно-методических основ для планирования и прогнозирования потребности в кадрах для АПК и сельских территорий;

- профессиональное обучение несельскохозяйственным видам деятельности (сельский туризм, торговля, ремесла, заготовка и переработка дикоросов);

- многопрофильная подготовка специалистов и рабочих, обучение дополнительным профессиям;

- обеспечение кадрами, владеющими новыми технологиями и знаниями производственных процессов;

- повышение профессионального уровня руководителей и специалистов в области экономики, бизнеса и управления;

- допрофессиональная подготовка и обучение рабочим профессиям обучающихся средних школ;

- профессиональное обучение безработных, содействие самозанятости;

- подготовка и повышение квалификации служащих органов местного самоуправления и органов управления АПК;

- подготовка специалистов для консалтинговых, инжиниринговых центров, сферы обслуживания сельского хозяйства;

- кадровое обеспечение территориально-отраслевых кластеров (молочный кластер, кластер возобновляемых природных ресурсов);

- привлечение населения к организации собственного бизнеса в сельском хозяйстве.

Практически каждое названное мероприятие должно опираться на новую, разрабатываемую нами действенную модель аграрного образования, способную подготовить высококвалифицированного специалиста, обладающего компетенциями, не только соответствующими требованиям потенциальных работодателей, но и дающими возможность обеспечить инновационное развитие АПК, устойчивое развитие сельских территорий.

Структура системы аграрного образования Томской области охватывает все этапы образования, однако ее элементы разобщены, вступают в прямое противоречие, в результате не происходит объединения усилий и ресурсов для формирования единого образовательного пространства, и, следовательно, существующая модель не может обеспечить формирование требуемых компетенций, соблюдения баланса подготовки специалистов [9–13].

Анализ ресурсного обеспечения аграрных образовательных учреждений показал, что состояние их материально-технической базы не отвечает современным требованиям проведения учебных и практических занятий. Оборудование во многих учебных заведениях устаревшее, не везде есть учебно-производственные хозяйства с современными машинами и оборудованием. Предлагаем

рассмотреть вопрос о строительстве в Томской области «учебной фермы», ресурсами которой будут пользоваться все участники единого образовательного пространства.

Подготовленность педагогических кадров не всегда отвечает современным требованиям универсальности педагогической работы: преподавателям-практикам, хорошо знающим производственный процесс, зачастую не хватает знаний методик преподавания; напротив, на качестве учебного процесса, осуществляемого преподавателями, не имеющими производственного опыта работы, сказывается их недостаточный уровень владения практическими навыками работы. Следовательно, очевидна необходимость разработки новой модели аграрного образования в регионе, которая устраняла бы выявленные противоречия и дисбаланс.

Результат деятельности аграрных образовательных учреждений, а именно: выпуск обучающихся, определяется рядом объективных, не зависящих от системы образования факторов: демографического, факторов снижения уровня жизни сельского населения, неразвитости сельской инфраструктуры и соответственно роста непривлекательности профессий аграрного профиля и др. Сказывается и влияние субъективных факторов, присущих системе аграрного образования: недостаточная степень внедрения новых форм и методов обучения, слабая связь теоретической подготовки с приобретением практических навыков, неэффективная профориентационная работа и др. Результаты деятельности системы аграрного образования Томской области показали, что действующая модель аграрного образования не может обеспечить подготовку специалиста постиндустриального общества с требуемым набором компетенций.

Нами определены следующие вызовы (проблемы) системы аграрного образования Томской области, которые требуют решения путем создания новой модели:

- разбалансировка системы подготовки кадров по основным агротехнологическим направлениям в образовательных учреждениях аграрного профиля (дублирование);
- разобщенная система высшего и среднего профессионального аграрного образования;
- несформированность компетентностной модели современных руководителей и специалистов в АПК;
- непрестижность традиционных специальностей АПК;
- недостаточная практическая подготовка кадров АПК;
- неудовлетворительный уровень материально-технической базы учреждений аграрного образования;
- отсутствие эффективной системы непрерывного образования работников АПК;
- быстрое устаревание методик подготовки кадров для системы аграрного образования в условиях инновационного развития общества;
- быстрое устаревание знаний в условиях ускорения НТП.

Новая модель аграрного образования Томской области должна формировать как профессиональные, так и надпрофессиональные компетенции «постиндустриального человека»: это системное мышление, междотраслевая коммуникация, коммуникабельность, управление проектами, широкое применение ИТ-технологий, работа в условиях неопределенности, предпринимательское мышление, владение профессиональным иностранным языком, широкий кругозор и достаточная подготовка по специальности, желание и умение учиться, готовность пополнять знания и повышать квалификацию, умение применять на практике полученные знания, целеустремленность [14; 15].

Ключевым направлением совершенствования сети аграрных образовательных учреждений является создание агротехнологического образовательного кластера на основе сетевого взаимодействия Томского сельскохозяйственного института, Биологического института НИ ТГУ, Томского института переподготовки кадров, учреждений среднего профессионального образования: Томского аграрного колледжа, Промышленно-коммерческого техникума, Кривошеинского агропромышленного техникума, Кожевниковского техникума агробизнеса, Томского экономико-промышленного колледжа, а также 10 базовых организаций АПК. Структурная схема кластера представлена на рисунке.

Таким образом, суть агротехнологического кластера состоит в формировании ключевых драйверов роста региональной инновационной экономики АПК, кардинальной трансформации и достижении таких качественных характеристик работы по всем направлениям, которые обе-

спечат в 2020 г. и в дальнейшем его стабильное позиционирование среди ведущих региональных инновационно-образовательных центров АПК.

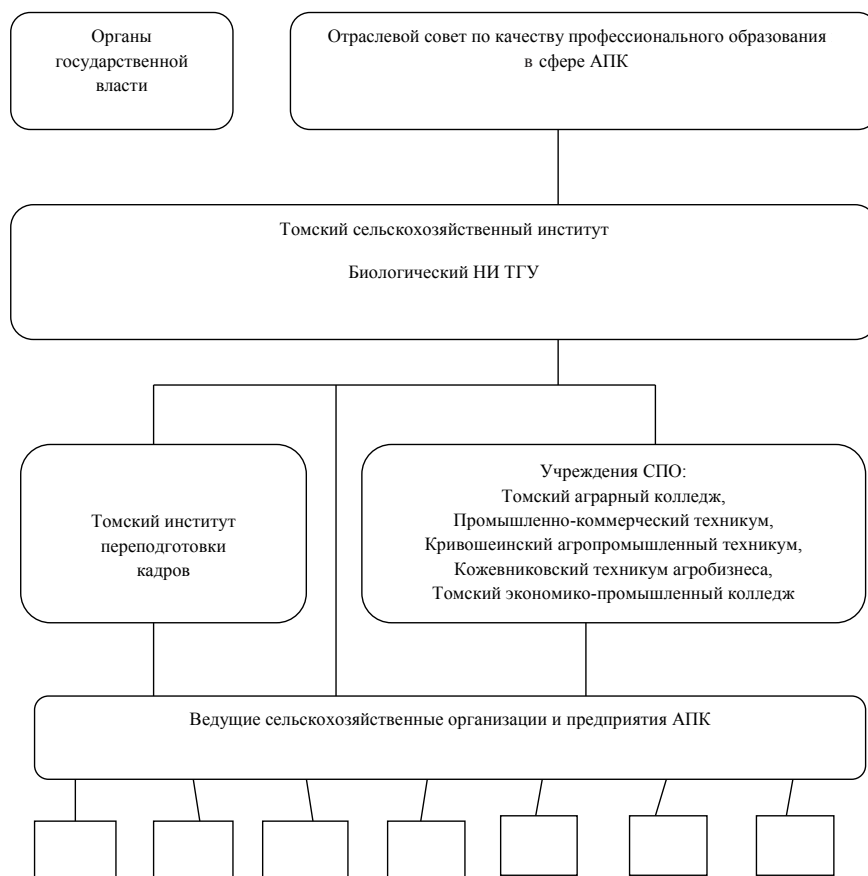


Рис. Структурная схема агротехнического образовательного кластера Томской области

Выводы. В результате реализации предлагаемой стратегии будет сформирована новая модель подготовки кадров высшей квалификации, ядром которой станет отраслевой совет по качеству профессионального образования в сфере АПК. Кроме того, будет увеличена доля образовательных программ, обеспечены высокая доступность качественного профессионального образования, гибкость организации учебного процесса, в которых используются дистанционные образовательные технологии, востребованность выпускников на региональном и межрегиональном рынках труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации** [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/499034090>. (дата обращения: 04.08.2016).
2. **Инновационная Россия – 2020** (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года) [Электронный ресурс] // Министерство экономического развития Российской Федерации. URL: http://economy.gov.ru/wps/wcm/connect/06a77680453f0daa9dce9d4dc8777d51/proekt_strategii_innovacionnogo_razvitiya.doc?MOD=AJPERES&CACHEID=06a77680453f0daa9dce9d4dc8777d51 (дата обращения: 02.09.2015).
3. **Сельское хозяйство Томской области. Буклет АПК Томской области 2015 г.** [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.agro.tomsk.ru/upload/iblock/82f/%D0%B1%D1%83%D0%BA%D0%BB%D0%B5%D1%82%D0%90%D0%9F%D0%A2%D0%9E%202015%D0%B3.pdf>. (дата обращения: 04.10.2016).
4. **Сельское хозяйство Томской области 2009–2014 гг.: статистический сборник.** Томск, 2015. 7 с.
5. **Некрасов С. И., Позднякова Ю. А.** Кадровые приоритеты для современного села [Электронный ресурс] // Профессиональное образование. Столица. 2013. Вып. 12. С. 38–40. URL: http://m-profobr.com/files/-12-2013_.pdf (дата обращения: 15.10.2015).
6. **Ведомственная целевая программа «Кадровое и информационное обеспечение агропромышленного комплекса»** [Электронный ресурс] // Департамент по социально-экономическому развитию села Томской области. URL: <http://dep.agro.tomsk.ru/> (дата обращения: 07.09.2015).

7. **Аналитическая** информация Департамента по социально-экономическому развитию села Томской области. Кадровое обеспечение АПК и аграрное образование Томской области. Состояние, проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. URL: <http://dep.agro.tomsk.ru>. (дата обращения: 04.08.2016).
8. **Томская** область в цифрах 2016. Краткий статистический сборник [Электронный ресурс]. URL: http://tmsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmsk/resources/56adda804c905823a8c5bb7dff7d05ed/%D0%A2%D0%BE%D0%BC%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F+%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C+2016.pdf. (дата обращения: 09.08.2016).
9. **Федеральная** служба государственной статистики. Регионы России. Основные характеристики субъектов Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru>. (дата обращения: 08.08.2016).
10. **Департамент** по социально-экономической политике Томской области [Электронный ресурс]. URL: http://dep.agro.tomsk.ru/doc_eaa/statistics/pasport_regiona_%202014.xls. (дата обращения: 04.08.2016).
11. **Стратегия** устойчивого развития сельских территорий Томской области до 2025 года (проект), 2014 [Электронный ресурс]. URL: http://dep.agro.tomsk.ru/region/agriculture/fzp_to/regionalnye_programmy/ustoychivoe-razvitie-sela-2020/ (дата обращения: 04.08.2016).
12. **Территориальный** орган Федеральной службы государственной статистики по Томской области [Электронный ресурс]. URL: http://tmsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmsk/ru/statistics/ (дата обращения: 09.08.2016).
13. **Стратегия** развития образования до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: <http://nii.smdp.ru/strategiya/#1> – Сайт НИИ инновационных стратегий развития общего образования (дата обращения: 02.10.2016).
14. **Бодрова Т.Е.** Формирование социально-трудовых компетенций учащихся в многопрофильном учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006. 26 с.
15. **Стратегии** развития российских вузов: ответы на новые вызовы / под науч. ред. Н.Л. Титовой. М.: МАКС Пресс, 2008. 668 с.

REFERENCES

1. [*Electronic Fund legal and normative-technical documentation*]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/499034090> (accessed August 04, 2016). (In Russian)
2. [*Innovative Development Strategy in the Russian Federation for the period up to 2020*]. *The Ministry of Economic Development of the Russian Federation*. Available at: http://economy.gov.ru/wps/wcm/connect/06a77680453f0daa9dce9d4dc8777d51/proekt_strategii_innovacionnogo_razvitiya.doc?MOD=AJPERES&CACHEID=06a77680453f0daa9dce9d4dc8777d51 (accessed February 09, 2015). (In Russian)
3. [*Agriculture in Tomsk region in 2009–2014*]. Leaflet of Tomsk region, Tomsk, 2015, 7 p. (In Russian)
4. [*Agriculture of Tomsk region*]. Leaflet of Tomsk region, Tomsk, 2015 Available at: <http://lib.agro.tomsk.ru/upload/iblock/82f/%D0%B1%D1%83%D0%BA%D0%BB%D0%B5%D1%82%20%D0%90%D0%9F%D0%9A%20%D0%A2%D0%9E%202015%20%D0%B3.pdf>. (accessed October 4, 2016). (In Russian)
5. **Nekrasov S.I.** [Staff priorities for the modern village]. *Vocational Education. Capital*, 2013, vol. 12, pp. 38–40. Available at: http://m-profobr.com/files/-12-2013_.pdf (accessed October 15, 2015). (In Russian)
6. [*Target program «Staff and information support in agribusiness»*]. Available at: <http://dep.agro.tomsk.ru/> (accessed September 07, 2015). (In Russian)
7. [*Analytical information of the Department of social and economic development in rural areas of Tomsk region*. Staff support in agribusiness and agricultural education in Tomsk region. Situation, problems and outlooks]. Available at: <http://dep.agro.tomsk.ru>. (accessed August 04, 2016). (In Russian)
8. [*Tomsk region in figures*]. Available at: [Http://tmsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmsk/resources/56adda804c905823a8c5bb7dff7d05ed/%D0%A2%D0%BE%D0%BC%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F+%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C+2016.pdf](http://tmsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmsk/resources/56adda804c905823a8c5bb7dff7d05ed/%D0%A2%D0%BE%D0%BC%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F+%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C+2016.pdf). Tomsk, 2016.– 252 p. (accessed September 8, 2016). (In Russian)
9. [*Federal State Statistics Service*. Regions of Russia. The main characteristics of the Russian Federation] Available at: <http://www.gks.ru>. (accessed August 8, 2016). (In Russian)
10. [*The Department of Economic and Social Policy of the Tomsk region*]. http://dep.agro.tomsk.ru/doc_eaa/statistics/pasport_regiona_%202014.xls. (accessed August 4, 2016). (In Russian)
11. [*Strategy for sustainable development of rural areas in Tomsk region up to 2025 (draft)*]. 2014. Available at: http://dep.agro.tomsk.ru/region/agriculture/fzp_to/regionalnye_programmy/ustoychivoe-razvitie-sela-2020/ (accessed August 4, 2016). (In Russian)
12. [*Regional organization of Federal Service for State Statistics in Tomsk region*]. Available at: http://tmsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmsk/ru/statistics/ (accessed August 9, 2016). (In Russian)

13. [*Strategy of education development up to 2030*]. Available at: <http://nii.smdp.ru/strategiya/#1> – Website Research Institute of innovative strategies for the development of general education (accessed February 10, 2016). (In Russian)

14. Bodrova T.E. [*Social and labour competencies of students in institution of additional education*]: Cand. ped. sci. thesis. Samara, 2006, 26 p. (In Russian)

15. [*Strategy of Russian higher institutions development: New Challenges*]. Moscow: MAKSPress Publ., 2008, 668 p. (In Russian)

Информация об авторах

Чудинова Юлия Валерьевна – доктор биологических наук, профессор кафедры агрономии и технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции, заместитель директора по научной работе, Томский сельскохозяйственный институт – филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ (634009, Томск, ул. К. Маркса, 19, тел. (3822)512440, e-mail: nauka_tshi@mail.ru).

Бутова Ольга Васильевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента, Томский сельскохозяйственный институт – филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ (634009, Томск, ул. К. Маркса, 19, e-mail: lfcrlkmrj@ukr.net).

Шипилина Галина Вячеславовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры агрономии и технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции, Томский сельскохозяйственный институт – филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ (634009, Томск, ул. К. Маркса, 19, e-mail: shipg@mail.ru).

Рождественская Валентина Владимировна – старший преподаватель кафедры экономики и менеджмента, специалист по менеджменту качества, Томский сельскохозяйственный институт – филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ (634009, Томск, ул. К. Маркса, 19, e-mail: christmas86@rambler.ru).

Гаг Андрей Викторович – кандидат экономических наук, директор, Томский сельскохозяйственный институт – филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ (634009, Томск, ул. К. Маркса, 19, тел. (3822)515705, e-mail: gaag85@mail.ru).

Черданцева Ирина Васильевна – кандидат экономических наук, доцент, научный сотрудник кафедры экономики и менеджмента, Томский сельскохозяйственный институт – филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ (634009, Томск, ул. К. Маркса, 19, e-mail: cherdan@tomsk.gov.ru).

Принята редакцией: 07.02.2018

Information about the authors

Iulia V. Chudinova – Doctor of Biological Sc., Professor at the Chair of Agronomy and Technology of Agricultural Production Processing, Deputy Director for Science at Tomsk Agricultural Institute (the branch of Novosibirsk State Agrarian University (19 K. Marx Str., 634009 Tomsk, Russian Federation, tel (3822) 512440, e-mail: thefinder@mail.ru).

Olga V. Butova – Candidate of Economics, Associate Professor at the Chair of Economics and Management Tomsk Agricultural Institute (the branch of Novosibirsk State Agrarian University (19 K. Marx Str., 634009, Tomsk, Russian Federation, e-mail: lfcrlkmrj@ukr.net).

Galina V. Shipilina – Candidate of History, Associate Professor at the Chair of Agronomy and Technology of Agricultural Production Processing Tomsk Agricultural Institute (the branch of Novosibirsk State Agrarian University (19 K. Marx Str., 634009 Tomsk, Russian Federation, e-mail: shipg@mail.ru).

Valentina V. Rozhdestvenskaia – Senior Lecturer at the Chair of Economics and Management, Quality Management Specialist at Tomsk Agricultural Institute (the branch of Novosibirsk State Agrarian University (19 K. Marx Str., 634009 Tomsk, Russian Federation, e-mail: christmas86@rambler.ru).

Andrey V. Gaag – Candidate of Economics, Director of Tomsk Agricultural Institute (the branch of Novosibirsk State Agrarian University (19 K. Marx Str., 634009 Tomsk, Russian Federation, e-mail: gaag85@mail.ru).

Irina V. Cherdantseva – Candidate of Economics, Associate Professor, Research Fellow at the Chair of Economics and Management at Tomsk Agricultural Institute (the branch of Novosibirsk State Agrarian University (19 K. Marx Str., 634009 Tomsk, Russian Federation, e-mail: cherdan@tomsk.gov.ru).

Received February 7, 2018

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ РОССИЙСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

CHARACTERISTIC FEATURES OF CONTEMPORARY MANAGEMENT OF RUSSIAN EDUCATION

УДК 13+37.0

DOI: 10.15372/PEMW20180210

Ю. И. Казанцев

Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: kazantsev@sibstrin.ru

Аннотация. В статье отмечается, что управление образованием в стране осуществляется на основании Закона «Об образовании в Российской Федерации». Последняя его редакция от 29.07.2017 г. четко определяет принципы, на которых должна выстраиваться вся система управления. В ст. 89 данного Закона подчеркнуто, что «управление системой образования строится на принципах демократии, ...информационной открытости, ...учета общественного мнения и носит государственно-общественный характер». Однако законодательное закрепление, вмененное в обязанность в первую очередь Федеральным органам исполнительной власти, которые определяют государственную политику и нормативно-правовое регулирование в сфере образования, организации широкого привлечения научно-педагогической общественности к обсуждению основных направлений развития образования в стране, явно игнорируется. Без преувеличения важнейшими недостатками современного управления образованием можно назвать закрытость, самоуверенность и пренебрежительное отношение чиновников к общественному мнению и взглядам научно-педагогических работников. Основной характерной чертой современного управления российским образованием стала безудержная бюрократия. Кроме того, в системе управления российским образованием к настоящему времени проявилось множество противоречий. Центральным из них является изолированность управленцев от научно-педагогической общественности страны. В силу данных обстоятельств реформирование российского образования на протяжении четверти века осуществляется исключительно сверху, практически без учета общественного мнения и настроений научно-педагогических работников.

Ключевые слова: управление образованием, характерные особенности современной системы

Kazantsev, Y. I.

Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: kazantsev@sibstrin.ru

Abstract. In the article proposed to the reader, it is noted that the management of education in the country is carried out on the basis of the Law «On Education in the Russian Federation». The last version of it, dated July 29, 2017, clearly defines the principles on which the entire management system should be built. In Article 89 of this Law, it is emphasized that «the management of the education system is built on the principles of democracy, ...information openness, ...public opinion accounting and has a state-social character». However, the legislative consolidation and imputed primarily to the federal executive authorities, which determine the state policy and regulatory and legal regulation in the field of education, the organization of a broad involvement of the scientific and educational community to discuss the main directions of the development of education in the country is clearly ignored. The main characteristic feature of the modern management of Russian education was an unrestrained bureaucracy. In the system of management of Russian education, to this day there have been many contradictions. Central among them is the isolation of managers from the scientific and pedagogical community of the country. Due to these circumstances, the reform of Russian education over a quarter of a century is carried out exclusively from the top, with little regard for public opinion and the sentiments of scientific and pedagogical workers.

Keywords: management of education, the characteristics of modern management system, the contradictions

управления, противоречия в системе управления образованием. *in the education management system.*

Для цитаты: Казанцев Ю. И. Характерные особенности современного управления российским образованием // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1829–1835. DOI: 10.15372/PEMW20180210

For quote: Kazantsev, Y. I. Characteristic features of contemporary management of russian education. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1829–1835. DOI: 10.15372/PEMW20180210

Введение. Российское образование уже четверть века переживает сложный период многомерных трансформаций, в основу которых положен отказ от традиций и наработок советской школы. Без сомнения, российское образование должно модернизироваться, развиваться и совершенствоваться, обретать черты современной, эффективной, основанной на последних достижениях мирового опыта системы. В то же время опыт развитых стран убеждает в том, что успехи в этой сфере во многом определяются уровнем менеджмента и совершенством системы управления образованием. Под системой управления в нашем случае понимается целенаправленная деятельность субъектов управления федерального, регионального и муниципального уровней по организации эффективной работы системы образования. Вся система управления представляет собой сложный и многоуровневый механизм, а его участники наделены масштабным набором управленческих решений, начиная от выработки стратегии развития образования до осуществления контроля его качества. Но на этом пути появляется соблазн для тех, кто управляет образованием, оставить за собой всю полноту управленческих функций, исключив влияние научно-педагогической общественности на процессы управления. В силу данных обстоятельств реформирование российского образования на протяжении четверти века осуществляется исключительно сверху, практически без учета общественного мнения и настроений научно-педагогических работников. Если и прорывается голос педагогов в такой системе управления, то он звучит в форме открытых писем в адрес Министерства образования и руководства страны. Однако эти письма остаются без внимания, хотя представляют собой форму проявления открытого недовольства педагогов положением дел в сфере современного российского образования.

Постановка задачи. Таким образом, мы выходим на одну из важнейших проблем управления – участие научно-педагогических работников и общественности в управлении российским образованием.

Основные результаты. Управление образованием в стране осуществляется на основании Закона «Об образовании в Российской Федерации», принятом в конце декабря 2012 г. Последняя его редакция от 29.07.2017 г. четко определяет принципы, на которых должна выстраиваться вся система управления. В ст. 89 данного Закона подчеркнуто, что «управление системой образования строится на принципах демократии, ...информационной открытости, ...учета общественного мнения и носит государственно-общественный характер» [1].

Как сильно сказано! Это положение Федерального закона трудно трактовать двояко или многомерно. Закон предельно ясно обязывает все три уровня системы управления образованием: федеральный, региональный и муниципальный – учитывать общественное мнение при принятии управленческих решений. Законодатель определил, что сложная система управления должна быть делом не только государственных служащих, но и общества, без учета мнения граждан которого не будут успешными проводимые реформы.

В европейских государствах накоплен большой положительный опыт такой работы. Например, в Германии с 1990-х гг. существует и успешно действует Федеральное министерство образования и исследований, которое решает принципиальные и координирующие задачи, формирует целостную систему государственно-общественного управления образованием на государственном, региональном и местном уровнях. На общенациональном уровне в Федеральном родительском совете родители представляют интересы учеников и студентов, преподаватели через комитет Федерального института профессионального образования оказывают существенное влияние на развитие образовательного пространства в стране [2].

В Российской Федерации, к сожалению, делаются лишь первые робкие попытки осознать масштабы проблемы разумного сочетания государственного и общественного начал в управлении,

намечаются пути формирования целостной системы государственно-общественного управления образованием на всех уровнях [3].

Законодательное закрепление, вмененное в обязанность в первую очередь Федеральным органам исполнительной власти, которые определяют государственную политику и нормативно-правовое регулирование в сфере образования, организацию широкого привлечения научно-педагогической общественности к обсуждению основных направлений развития образования в стране, явно игнорируется или остается без должного внимания со стороны чиновников. Но ведь это не просто чиновничий произвол, это прямое попрание российских законов, которое не может оставаться незамеченным со стороны государства. В противном случае возникает устойчивое мнение, что российский чиновник сферы образования стоит над законом, а не подчиняется ему.

Традиции жесткого администрирования в образовании явно не соответствовали развитию демократических принципов управления, культивируемых реформаторами до начала 2000-х гг. Один из участников многочисленных совещаний ректоров российских вузов, на которых предполагалось обсуждение перспектив реформирования образования, заметил, что эти совещания оставили у него «...ощущение плохо скрытого насилия. Это проявлялось уже в том, что набор документов объемом в десятки страниц всякий раз нам вручали во время регистрации участников за 20–30 минут до начала заседания» [4]. В дальнейшем эта практика становилась нормой в управлении. Ни один из министров образования РФ за период подготовки и действия Закона «Об образовании в Российской Федерации» не вынес на суд научно-педагогической общественности ни одного важного вопроса, связанного с обновлением содержания образования, в том числе и высшего.

Основным поводом к открытой дискуссии мог стать вопрос: какое образование нужно современной России? А обсуждать было что – выбор вектора движения образования от советского, основной чертой которого была фундаментальность, к западному образцу. Отличия этих двух систем министры определяли четко. Так, министр образования РФ (2004–2012 гг.) А.А. Фурсенко заявлял: «Недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатом творчества других». Министр образования РФ (2012–2016 гг.) Л. В. Ливанов вторил своему предшественнику: «Перед нами стоит задача изменения содержания технического образования. Готовить надо не разработчиков технологий, а специалистов, которые могут адаптировать заимствованные технологии» [5].

Понятно, что такие кардинальные перемены всей системы можно было и обсудить с профессионалами, занятыми в сфере образования. Другой вопрос, насколько целесообразным такое обсуждение считали государственные чиновники. Закрытость в управлении системой образования в период принятия судьбоносных для страны решений должна была принести вполне ожидаемые результаты. Без преувеличения важнейшими недостатками управления образованием можно назвать закрытость, самоуверенность и пренебрежительное отношение чиновников к общественному мнению и взглядам научно-педагогических работников. Такая система управления не стимулировала, а сдерживала инициативность и творческий поиск педагогических работников. Между субъектом и объектом управления появились взаимное недоверие и неудовлетворенность, что вполне объяснимо: насаждение новаций сверху нигде и никогда не приводили к успеху дела. Следовательно, в первую очередь необходимо обеспечить опережающее развитие самой системы управления, сменив жесткий централизм на демократические принципы. Недостатки в управлении превратились в основной фактор, сдерживающий развитие самой системы образования.

Характерная черта современного управления российским образованием – безудержная бюрократия, которая стимулирует неизбежный рост бумаг, сопровождающих систему образования. Научно-педагогические работники большую часть рабочего времени тратят на составление программ, планов работы и отчетов. Неужели управленцы до сих пор не осознали простой истины, что в России бумаги живут сами по себе, а люди с их делами – сами по себе! Чего только стоит экспертиза и государственная аккредитация учебных заведений. В развитых странах мира, на которые обычно кивают российские управленцы, давно отказались от этой глупой затеи. Так, в Германии основным является внутренний контроль: проведение экзаменов, зачетов, прием лабораторных работ, проверка рефератов возлагается на профессора университета, то есть делается ставка на личность и профессионализм самого преподавателя. Преподавателю доверяют, ему верят [6].

Но нет, это не для нашей системы управления образованием. Где еще можно проявить такую имитацию бурной деятельности по повышению качества образования? Управленцы намеренно ввели тысячи формальных требований, которым должна отвечать каждая рабочая программа, каждый фонд оценочных средств знаний обучающихся, да вообще всякая бумажка, которая имеет к образованию опосредованное отношение. Неужели в Министерстве образования РФ всерьез думают, что, тиражируя бумаги, они занимаются полезным и нужным делом государственного масштаба?

А чего стоит анкетирование профессорско-преподавательского состава, которое проводят эксперты, представляющие Рособрнадзор? Один из профессоров, отвечая на вопросы анкеты, указал, что не удовлетворен качеством аудиторного фонда вуза. Эксперт настоятельно посоветовал «изменить» свое мнение, иначе целое направление подготовки специалистов в вузе могут закрыть! Вот это и есть бюрократический стиль управления. Вместо того чтобы выделить хотя бы небольшое финансирование на ремонт обветшалых аудиторий, профессора заставили «изменить мнение» о качестве аудитории, в которой он работает со студентами. Удивительно быстро и без дополнительных затрат удалось повысить качество аудиторного фонда вуза, а заодно и качество образования в стране в целом. Казалось бы, Федеральный центр заинтересован в объективной, правдивой и полной информации о положении дел на местах. Нет, чиновники образования озабочены получением «хороших» отчетов. Ну это ли не верх бюрократического стиля управления образованием? М. Вебер понимал под бюрократией замкнутый слой высших чиновников, противопоставляющих себя обществу, ...монополизирующих властные функции в обществе с целью реализации своих интересов. Это точно о российских управленцах в образовании! Более того, М. Вебер делил всю бюрократию на западную рациональную и восточную иррациональную, в которой инструкции, приказы и другие формальные атрибуты власти становятся самоцелью [7].

Государственные, бюджетные федеральные образовательные учреждения высшего образования по статусу обязаны подчиняться Федеральному центру, так как они зависят от него в первую очередь финансово. Трудно понять, почему негосударственные учебные заведения, которые не получают от государства средств для развития, приравнены степени ответственности к государственным? Автор уже поднимал эту проблему в одной из своих публикаций [8]. Одной из центральных проблем негосударственного сектора высшего образования в регионах было отсутствие финансовых средств для становления и развития. Вместо финансовой поддержки негосударственный сектор образования по принципам управления и контроля их деятельности оказался полностью приравнен к государственным учебным заведениям. Конечно, все это должно было закончиться провалом масштабной затеи. Управление не сумело адаптироваться к меняющимся экономическим условиям при развитии частного и платного образования, и оно оказалось практически свернутым. Российская бюрократия оказалась сильнее рыночных начал в сфере образования.

Не секрет, что система управления образованием в разные исторические периоды выстраивалась под определенные стратегические задачи. Советское руководство страны ставило перед управленцами задачу последовательного развития и наращивания потенциала образовательной сферы как одной из главных и общественно значимых. С уровнем образования и воспитания новых поколений государство связывало большие надежды. В период так называемых рыночных реформ в образовательное пространство «вкатился» рынок. Федеральный центр если не поощрял, то уж точно не препятствовал открытию новых специальностей в государственных вузах, а частный сектор высшего образования развивался практически стихийно. Складывалось устойчивое впечатление, что во время приватизации и дележа собственности государственным чиновникам сфера образования была не интересна, поэтому она оставалась без активного вмешательства правительства. Осознание результатов такой бездеятельности пришло в начале 2000-х гг. Министерство образования РФ начало менять принципы управления, осуществляя целенаправленную политику по наведению порядка в образовательной сфере. От невмешательства, граничившего с попустительством, перешли к тотальному контролю, что, конечно, должно было закончиться ликвидацией «фабрик по выдаче дипломов» и резким сокращением численности высших учебных заведений в стране.

Глава Рособрнадзора С. Кравцов на встрече с журналистами в марте 2016 г. сообщил, что в 2015 г. в результате проведенных данным ведомством проверок, было закрыто около 600 высших учебных заведений, а за 2015–2016 гг. было ликвидировано всего 1100 вузов. Если на 1 сентября 2013 г. в России было 2,5 тысячи высших учебных заведений и их филиалов, то по состоянию на

начало марта 2016 г. в стране осталось 499 головных государственных вузов и 533 филиала, негосударственных вузов осталось 255, они имели 142 филиала [9].

В начале февраля 2018 г. данные о численности закрытых вузов и филиалов были откорректированы и опубликованы. Несомненно, что приведенные выше данные можно перепроверять и уточнять, при этом разница в цифрах составляет малую долю погрешности. Управление образованием сумело реализовать основную стратегическую программу и к концу 2016 г. завершило зачистку «высшего образования от вузов и филиалов, которые не дают качественного образования». Были выполнены планы, предусматривавшие сокращение вузов на 40%, а их филиалов на 80%. Нет сомнения в том, что такая зачистка образовательного пространства была делом вынужденным и принесла определенную пользу, избавив сохранившиеся вузы от недобросовестных конкурентов. Как нам представляется, было сделано самое простое из того, что можно было сделать для повышения качества высшего образования. Ректор Московского педагогического университета справедливо замечает: «В рамках существующей нормативно-правовой базы в сфере высшего образования Рособрандзор сделал немало, однако сам по себе механизм вузовской аккредитации устарел, оцениваются формальные требования, которые не могут говорить о качестве образования в целом. В Рособрандзоре понимают, что требуется кардинальная перестройка системы оценивания» (цит. по: [10]).

Однако на этом этапе управленческая практика столкнулась с новой проблемой – устаревшей правовой базой. Для существенных перемен в системе управления образованием требуются новые законодательные акты и новая нормативно-правовая база. Ожидалось, что такие документы появятся в конце 2017 г., но пока этого не произошло, и система управления остается прежней, несмотря на то, что уже период массовой ликвидации слабых вузов и их филиалов в основном пройден. Так, появилась острая потребность в создании современной нормативно-правовой основы для опережающего развития системы управления образованием, без чего затруднительно получить положительную динамику в системе образования страны. Эту проблему можно отнести к разряду стратегических задач.

Для усовершенствования оперативного управления образованием в последние годы Федеральный центр интенсивно вводит электронный документооборот. Дело новое и вроде перспективное, а главное – такая система позволяет чиновникам видеть полную картину работы учебного заведения в режиме реального времени. Это и движение контингента обучающихся с момента их поступления в вуз до отчисления в связи с окончанием учебного заведения; штатное расписание и распределение учебной нагрузки среди преподавателей каждой кафедры, уровень заработной платы профессорско-преподавательского состава и др.

Для унификации электронного документооборота в высших учебных заведениях была установлена программа «1С». Еще пару лет назад владения данной программой требовали в основном от претендентов на вакантные должности бухгалтера. Возможно, в бухгалтерской работе эта программа является незаменимой. Теперь опыта бухгалтерских навыков потребовали от научно-педагогических работников вуза. Индивидуальный план работы ННР, объем учебной нагрузки, вторая половина рабочего дня, итоги выполнения индивидуального плана преподаватель обязан внести в систему «1С». Заведующий кафедрой, в свою очередь, обязан разместить рабочие программы всех дисциплин, преподавание которых обеспечивает коллектив, а опыт показывает, что на кафедре в среднем от 400 до 800 таких программ, причем каждая из них ежегодно должна обновляться, переутверждаться и вновь выставляться на всеобщее обозрение. Появляется законный вопрос: зачем? Может быть, абитуриенты проявляют интерес к содержанию учебных программ при выборе будущей профессии? Может быть, потенциальные студенты внимательно изучают содержание, вникая в глубину их смысла и сути, или студенты-старшекурсники обращают свои взоры на выставленные на всеобщее обозрение документы. Да полно обманываться! Все эти трудозатраты преподавателей вузов нужны лишь для «чиновничьего надзора» за работой учебных заведений, больше этими электронными ресурсами не интересуется никто. И это нормально. Качество образования следует искать не в отчетах, а в аудиториях, там, где профессура самоотверженно преодолевает индифферентное отношение студентов к знанию. Следовательно, наступает пора менять приоритеты и в системе оперативного управления образованием. От управления бумагами следует переходить к управлению процессами, которые осуществляются людьми.

Нам представляется, что в современных условиях в управлении образованием должны доминировать вопросы качества работы преподавателей в аудитории. Акцент следует сместить в сторону контроля качества лекционных и практических занятий. Это объясняется тем, что с переходом на бакалавриат срок обучения в вузе сократился на год. При этом только одна треть отведенного на изучение дисциплины времени отдана на аудиторные занятия, а две трети времени отводятся на самостоятельную работу студента. Профессор ограничен временными рамками живого общения со студентами. Отведенное для лекций и семинаров время должно использоваться с максимальной пользой для дела. Здесь могут оказать существенную помощь преподавателю современные «педагогические технологии» [11]. Но для их реализации необходимо сформировать обновленную стратегию развития высшего образования, восстановить гармонию самоорганизации высших учебных заведений страны как живого саморегулирующего организма. Следовательно, со стороны управленцев должно появиться больше доверия к деятельности научно-педагогических работников и существенно снизится административный прессинг. В свою очередь преподавательский состав, избавленный от мелочной опеки и администрирования, обретет уверенность, самостоятельность и ответственность, которых сегодня так не хватает в сфере образования.

Выводы. В системе управления российским образованием к настоящему времени проявилось множество противоречий. Центральным из них является изолированность управленцев от научно-педагогической общественности страны. Общественно-государственный характер управления образованием зафиксирован в Законе об образовании в РФ. Система управления образованием призвана отражать волю российских граждан, так как от этого зависит развитие всего российского общества. На практике локальная группа бюрократии присвоила право безраздельно диктовать свою волю научно-педагогическому сообществу. Так, оказался извращенным объективно общественный характер всей системы управления. К сожалению, управление образованием остается преимущественно централизованным и административным, и тенденция к ужесточению администрирования только нарастает. Этот важный недостаток в системе управления становится фактором, в наибольшей мере влияющим на стабильность системы образования. Необходимо опережающее развитие системы управления, без чего невозможно получить положительную динамику современного образования в стране. Необходима демократизация управления образованием, без чего невозможно преодоление бюрократии восточного типа с ее стремлением к безудержной имитации бурной деятельности чиновников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Федеральный закон** «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9e09da309d852702013d258064647142a3ed53d7/ (дата обращения: 28.09.2017).
2. **Система** государственно-общественного управления образованием в Германии. 2002–2009 [Электронный ресурс]. URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1193316900&archive=1196815145&start_from=&ucat=& (дата обращения: 15.09.2017).
3. **Борщевская Е. О.** Государственное и общественное управление образованием. Управление высшим образованием. Ч. 1. Понятийный аппарат. Методы. Модели: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2006. 170 с.
4. **Ильинский И. М.** Какая реформа образования нужна России? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ilinskiy.ru/publications/stat/refobr.php> (дата обращения: 28.09.2017).
5. **Капица Сергей.** Советское образование опережало иностранное [Электронный ресурс]. URL: <http://alexey43.livejournal.com/2926967.html> (дата обращения: 02.10.2017).
6. **Обзор** систем высшего образования стран ОЭСР – 2004. Системные требования [Электронный ресурс]. URL: http://www.hse.ru/data/2010/03/05/1231448513/oecd_1_Irel.pdf. (дата обращения: 29.04.2017).
7. **Бюрократия** по М. Веберу [Электронный ресурс]. URL: www.grandars.ru/college/sociologiya/ponyatie-byurokratii.html (дата обращения: 26.10.2017).
8. **Казанцев Ю. И.** Негосударственный сектор высшего образования Западной Сибири // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 1. С. 871.
9. **Рособрнадзор** закрыл более тысячи вузов за два года [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/society/20160309/1387374147.html> (дата обращения: 21.02.2018).

10. **Макеева А.** В России отчислили половину вузов. За три года прекратили существование более тысячи учебных заведений // Гражданская инициатива. 05.02.2018.

11. **Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие** / авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова, Е. А. Кагакина, О. М. Колупаева, Г. Г. Солодова, И. В. Тимонина; отв. ред. Н. Э. Касаткина. Кемерово: КРИПО, 2011. 237 с.

REFERENCES

1. [*Federal law «On education in the Russian Federation»*] at 29.12.2012 No 273-FZ (latest version). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9e09da309d852702013d258064647142a3ed53d7/ (accessed September 28, 2017). (In Russian)
2. [*The system of state-public management of education in Germany. 2002–2009*]. Available at: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1193316900&archive=1196815145&start_from=&ucat=& (accessed September 15, 2017). (In Russian)
3. **Borshchevskaya E. O.** [*State and public management of education. Management of higher education*]. Part 1. Conceptual apparatus. Methods. Models: Proc. allowance. St. Petersburg: Publishing house of Polytechnic University Publ., 2006. 170 pp. (In Russian)
4. **Ilyinsky I. M.** [*What kind of education reform is needed in Russia?*] Available at: <http://www.ilinskiy.ru/publications/stat/refobr.php> (accessed September 28, 2017). (In Russian)
5. **Kapitsa Sergey.** [*Soviet education was ahead of foreign*]. Available at: // <http://alexey43.livejournal.com/2926967.html> (accessed October 02, 2017). (In Russian)
6. [*Review of higher education systems in OECD countries – 2004.*] Available at: http://www.hse.ru/data/2010/03/05/1231448513/oecd_1_Irel.pdf. (accessed April 29, 2017). (In Russian)
7. [*Bureaucracy by M. Weber*]. Available at: www.grandars.ru/college/sociologiya/ponyatie-byurokratii.html (accessed October 26, 2017). (In Russian)
8. **Kazantsev Yu. I.** [*Private sector of higher education in Western Siberia*]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no. 1, pp. 871.
9. [*Rosobrnadsor closes more than thousand universities in two years*]. Available at: <https://ria.ru/society/20160309/1387374147.html> (accessed February 21, 2018). (In Russian)
10. **Makeyev A.** Rossi was expelled half of the universities. For three years, more than a thousand schools ceased to exist. *Civic initiative*, February 05, 2018. (In Russian)
11. **Modern educational technologies in the educational process of the University: Handbook.** Ed.-comp. N. E. Kasatkina, T. K. Gradusova, T. A. Zhukova, E. A. Kahikina, O. M. Kolupaev, G. G. Solodova, I. V. Timonina; resp. ed. N. E. Kasatkina. Kemerovo: CRICO Publ., 2011, 237 pp. (In Russian)

Информация об авторе

Юрий Ильич Казанцев – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и философии, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (630008, Новосибирск, ул. Ленинградская, 113, (3832)66–42–82, e-mail: kazantsev@sibstrin.ru).

Принята редакцией: 08.11.17

Information about the authors

Yuri I. Kazantsev – Doctor of historical sciences, Professor Department Chairman of the National History Chair, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (113 Leningradskaya, Novosibirsk, 630008, e-mail: kazantsev@sibstrin.ru).

Received: November 8, 2017

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ

EDUCATIONAL MANAGEMENT

УДК 37.014

DOI: 10.15372/PEMW20180211

Р. Р. Закиева

Казанский государственный энергетический
университет, Казань, Российская Федерация,
e-mail: Rafina@bk.ru

Zakieva, R.R.

Kazan State Energy University, Kazan,
Russian Federation, e-mail: Rafina@bk.ru

Аннотация. Изменения, произошедшие в экономике России, вызвали необходимость проведения корректировок во всей системе управления и образования. Поэтому в настоящее время многим организациям приходится создавать новые условия для того, чтобы обрести возможность достойно конкурировать на рынке труда: необходимо не только оснащать свои организации современным техническим оборудованием, но и иметь достойный персонал. В статье дается анализ особенностей и закономерностей разработки и внедрения систем менеджмента качества в высших образовательных учреждениях. Рассмотрено понятие образовательного менеджмента и его составляющие. Выявлены особенности и даны характеристики управляющей и управляемой подсистем учреждения высшего профессионального образования. Раскрыты сущность и задачи менеджмента высшей школы. Показана роль образовательного менеджмента в инновационном развитии вуза. Выяснено, что менеджмент в сфере образования и воспитания имеет такие особенности, как непосредственное и лично включенное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса; необходимость дифференциации и индивидуализации образовательных услуг; зависимость функционирования организации от поведения потребителей; сложность определения параметров качества; необходимость владения совершенными навыками работы с потребителями.

Ключевые слова: образование, аттестация персонала, аттестация оборудования, качество, управление.

Для цитаты: Закиева Р. Р. Образовательный менеджмент // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1836–1843.
DOI: 10.15372/PEMW20180211

Abstract. The changes that have occurred in the Russian economy have brought about significant changes in its structure. Because of these changes, it becomes necessary to make adjustments throughout the system of management and education. Therefore, at present, many organizations have to come up with some new conditions for the opportunity to competently compete in the labor market. In this regard, firms need to equip their organizations not only with technical equipment, but also have decent staff. This article provides an analysis of specific features and patterns of development and implementation of quality management systems in higher educational institutions. The concept of educational management and its components are considered. The features and characteristics of the managing and managed subsystems of the institution of higher professional education are revealed. The essence and tasks of management of the higher school are revealed. The role of educational management in the innovative development of the university is shown. It was found out that management in the sphere of education and upbringing has such specific features as direct and personally included interaction with all subjects of the educational process; the need for differentiation and individualization of educational services; the dependence of the functioning of the organization on the behavior of consumers; the complexity of determining the quality parameters; the need to own the perfect skills to work with consumers.

Keywords: education, personnel certification, equipment certification, quality, management.

For quote: Zakieva, R.R. Educational management. Professional education in the modern world, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1836–1843.
DOI: 10.15372/PEMW20180211

Введение. Формирование системы гарантии качества высшего образования является актуальной проблемой для любой страны. Усиление конкуренции вузов на рынке образовательных услуг,

изменение государственной политики в области образования, массовая доступность образования, вступление России в общее европейское образовательное пространство вызывают необходимость развития, продвижения и внедрения систем гарантии качества на более высокий уровень. Внутри-вузовские системы гарантии качества являются значимым внутренним атрибутом деятельности современного образовательного учреждения высшего образования. Удовлетворение требований к повышению качества подготовки студентов и, следовательно, педагогического контроля, поиск лучших средств и методов его экономичности, оптимизации являются основополагающими целями системы образования [1, с. 29]. Особую значимость приобретает разработка педагогического инструментария, позволяющего объективно и эффективно осуществлять процесс непрерывного и всеохватывающего контроля процесса и результатов обучения.

Наиболее распространенным методом оценки персонала и оборудования в России является аттестация. Аттестация актуальна для большинства предприятий. Любая организация, существующая в современном мире, не может обойтись без различных видов оценок, которые позволяют определить эффективность работы самой организации, оценить ее внутренние составляющие. Актуальность темы обусловлена заинтересованностью любой компании в компетентном штатном составе и исправном оборудовании, на формирование которого влияет процесс аттестации.

Постановка задачи. В современной теории образовательного менеджмента происходит переосмысление сущности образовательных организаций, способов их научного представления. Если ранее такие организации рассматривались как объект, которым управляют, то сегодня ведущие концепции образовательного менеджмента видят в них своеобразный субъект управления и самоуправления. Это в полной мере относится и к современному вузу.

Высокое качество образовательных услуг предполагает:

- соответствие содержания основных профессиональных образовательных программ требованиям заказчиков и образовательным стандартам;
- высокую удовлетворенность заинтересованных сторон (работодателей, студентов преподавателей и др.) качеством образовательных услуг;
- положительное влияние на общество, повышение общей культуры и образованности его членов.

Для того чтобы решить задачу повышения качества подготовки выпускников, необходимо это качество спланировать, обеспечить в учебном процессе, подтвердить и таким образом гарантировать его внедрение. Планирование, обеспечение и подтверждение качества – это традиционные задачи построения систем качества, соответствующие нормам международных стандартов. Согласно Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г. современная педагогика в качестве ведущих задач видит создание и приумножение высококвалифицированного профессионального кадрового потенциала, способного к продуктивной интеллектуальной деятельности [2, с. 14; 3, с. 10]. Востребованными сегодня становятся кадры, могущие решать сложные профессиональные задачи и нести персональную ответственность за их решение, выстраивать стратегию собственного профессионально-личностного роста, готовые быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям производственно-хозяйственной деятельности [4, с. 6]. Эффективно возникает необходимость модернизации профессиональной подготовки будущих специалистов, направленной на повышение их конкурентоспособности на рынке труда. Целью статьи является изучение теоретических аспектов аттестации персонала и оборудования в организации и описание их этапов, задачами – рассмотрение понятия образовательного менеджмента и поиск путей повышения его эффективности в области высшего образования.

Методология и методика исследования. Основополагающие требования к качеству менеджмента образования представлены в ряде документов, среди которых – Закон РФ «Об образовании» (принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г., одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.), Концепция модернизации российского образования на период до 2020 г. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 декабря 2009 г. № 743), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 апреля 2015 г. № 36765).

Менеджмент высшей школы – это система управления вузом, направленная на обеспечение его высокой конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынках образовательных услуг за счет высокого качества образовательного процесса и подготовки специалистов, высокого уровня их профессиональных знаний, навыков и умений, принципиальной гражданской позиции и высоких морально-нравственных качеств.

Менеджмент высшей школы включает управление различными видами деятельности вуза (образовательной, научно-исследовательской, производственной, предпринимательской, финансово-хозяйственной); оперативное управление и координацию деятельности различных структурных подразделений; стратегическое планирование и управление; разработку политики в области качества высшего образования, развитие менеджмента качества и его интеграцию с общим управлением вузом; развитие персонала и повышение квалификации; обеспечение социальной защиты и поддержку преподавателей, сотрудников и студентов вуза.

Сегодня понятие «образовательный менеджмент» можно рассматривать и трактовать как новое социальное явление, как организацию воспитания, развития, обучения и формирования управленческой компетенции представителей власти в системе государственного и муниципального управления. От того, насколько успешно организовано управление образовательным учреждением, зависит эффективность его деятельности. В условиях реформирования образования, когда «для образовательных систем характерна высокая степень неустойчивости» [5, с. 5], задача повышения эффективности образовательного менеджмента выходит на первый план. Все более актуальным становится также менеджмент качества образования.

Б. М. Биймурсаева определяет менеджмент как «человеческие возможности, с помощью которых лидеры используют ресурсы для достижения стратегических и тактических целей организации» [6, с. 78]. Образовательный менеджмент является одной из новых отраслей менеджмента, начавших развиваться лишь с переходом России на капиталистическую систему управления, то есть в последние два десятилетия. В качестве синонима понятия «образовательный менеджмент» употребляется термин «педагогическое управление», которое М. Н. Крылова квалифицирует как «комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов воздействия на компоненты педагогической системы, имеющий целью повышение результативности её функционирования» [7, с. 55].

М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури рассматривают образовательный менеджмент как «умение добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект, мотивы поведения других людей», как аттестацию, управление, функция, вид деятельности по руководству людьми в самых разнообразных организациях и как «область человеческого знания, помогающего осуществить эту функцию» (цит. по: [8, с. 224]). Таким образом, слово «менеджмент» (в пер. англ. яз. «управление») рассматривается и в значении вида деятельности, и в значении области знания.

В кратком терминологическом словаре под редакцией В. В. Азарьевой, О. А. Горленко, В. М. Григорьева под аттестацией персонала подразумевается процесс определения уровня профессионализма, навыков, опыта, практических знаний и умений сотрудников, и установления их соответствия занимаемым рабочим местам, должностям, выявление их скрытого потенциала. Отличительной чертой аттестации является ее официальный статус [9, с. 18]. Как показывает опыт развития ведущих организаций и корпораций, формирование эффективного управления в рамках применения теории и практики образовательного менеджмента позволяет ориентировать образовательный потенциал не только на усвоение универсальных знаний, умений и навыков, но и на развитие личности, способной творчески применить полученные знания в практической деятельности, совершенствовать свою профессиональную культуру.

Аттестация кадров, как и любая управленческая процедура, имеет свои цели и задачи. Целями являются повышение основных качеств кадрового состава, оценка соответствия работника должности, выявление необходимости обучения персонала, служебный рост сотрудников, создание штатного резерва, логичное использование возможностей работников организации [10, с. 569].

Задачи, решаемые при аттестации персонала:

- оценить деятельность сотрудников достоверно и объективно;
- организовать компетентный штатный состав;
- предоставить возможность развития персонала;

- применять в полной мере возможности работников;
- воздействовать на повышение производительности труда всей организации;
- способствовать квалификационному росту персонала;
- определить размер заработной платы сотрудника согласно результатам аттестации.

Аттестация персонала выполняет следующие функции:

- 1) функцию контроля – осуществление контроля над способностями работников и итогами их трудовой деятельности;
- 2) коммуникативную функцию – обеспечение контакта между сотрудниками и руководителем;
- 3) оценочную функцию – анализ итогов профессиональной деятельности персонала и их качеств;
- 4) стимулирующую функцию – содействие мотивации работников;
- 5) функцию отбора – отбор опытных работников, исключая некомпетентных сотрудников, несоответствующих требованиям должности;
- 6) организационную функцию – регулирование работы персонала в компании.

Однако аттестация кадров не может выполнять свои функции, если не соблюдаются принципы объективной оценки, общедоступности, периодичности, обязательности, непрерывности обучения, демократизма, систематизации требований к аттестуемому сотруднику.

При разработке и внедрении системы аттестации важно соблюдать юридические нормы, закрепленные в Трудовом кодексе РФ и иных нормативно-правовых документах.

Процедура аттестации персонала на соответствие занимаемой должности проводится в несколько этапов (рис. 1).

По мнению С.А. Степановой, «аттестация оборудования – это определение нормированных точностных характеристик оборудования, их соответствия требованиям нормативно-технической документации и установление пригодности этого оборудования к эксплуатации» [11, с. 8]. При проведении аттестации оборудования должны применяться средства измерений утвержденных типов, экземпляры средств измерений должны быть поверены, методики выполнения измерений аттестованы. Аттестация оборудования может быть первичной, периодической и повторной. В соответствии с требованиями нормативных документов оборудование подлежит аттестации перед началом эксплуатации и периодически в процессе его применения [12, с. 224].

Программы и методики аттестации оборудования регламентируют порядок выполнения испытаний [13, с. 108], который должен выполняться в обязательном порядке. Разработкой методик и программ аттестации для испытаний занимаются изготовители либо разработчики оборудования, а также специализированные организации, занимающиеся испытаниями при участии собственных метрологических служб [14, с. 22].



Рис. 1. Структура аттестации персонала

Изучив документы, можно сделать вывод, что процедуру аттестации оборудования можно разделить на три этапа: подготовительный, этап проведения и итоговый (рис. 2).



Рис. 2. Структура аттестации оборудования

Таким образом, можно выделить основные принципы, на которых должна строиться любая система качества в вузе:

1) *принцип системности*. Система менеджмента качества должна отвечать требованиям системного и процессного подходов к организации процессов управления на всех уровнях деятельности университета;

2) *принцип адаптивности*. Система менеджмента качества должна быть наглядной, понятной, удобной и доступной для внедрения в любом образовательном учреждении; достаточно легко адаптироваться к новым требованиям, выдвигаемым заинтересованными сторонами;

3) *принцип соотнесения возможностей*. Система менеджмента качества должна соответствовать ресурсным возможностям образовательного учреждения;

4) *принцип всесторонности*. Система менеджмента качества, построенная на определенной модели, должна охватывать все уровни и отвечать требованиям всех заинтересованных сторон (студенты, руководство вуза, работодатели, государство, общество) [15, с. 105].

Очевидно, что ведущая роль в образовательном менеджменте как повседневной практике отводится руководителю образовательного учреждения, а именно: той философии и мотивации руководства, на основе которой он организует свою деятельность. Следовательно, руководитель образовательного учреждения должен быть лидером в своей организации. Выделяют несколько типов лидерства, необходимых руководителю образовательного учреждения, для того чтобы его организация считалась успешной:

1) *техническое* лидерство: руководитель успешен и признан в планировании, организации, координации, составлении бюджета, учебного расписания;

2) *человеческое* лидерство: руководитель хорошо контактирует с людьми, может оказывать поддержку и управлять конфликтами, влияет на формирование моральных устоев и нравственных ценностей, способствует развитию творчества, использует тактику совместного принятия решений [16, с. 47];

3) *образовательное* лидерство предполагает успешность руководителя в диагностике проблем вуза; образовательный лидер успешен в составлении учебного плана и структурировании программы обучения [17, с. 239];

4) *символическое* лидерство: руководитель становится символом образовательного учреждения, он председательствует на церемониях и собраниях.

Для успешного обеспечения целостного образовательного процесса руководитель должен умело сочетать в себе и своей работе различные типы лидерства, внедрять опыт разностороннего построения образовательной действительности.

Выводы. Таким образом, научный анализ отечественных и зарубежных источников позволил охарактеризовать образовательный менеджмент в качестве целостного многоаспектного феномена, что дает возможность его рассматривать:

- как коммуникативный процесс, решающий задачи развития сотрудников и самой организации, а также формирования эффективной рыночно-ориентированной отрасли образовательных услуг;
- как функцию, связанную с выполнением определенных действий: с планированием, организацией, мотивацией и контролем за развитием образовательных систем и образовательных процессов;
- как науку управления, имеющую специфический предмет, методологию, методы и подходы к решению проблем управления средствами образования;
- как искусство управления, требующее от людей, решающих управленческие задачи в сложных мало предсказуемых ситуациях, мастерства применения научных знаний и использования передового опыта;
- как профессионально управляющие организации и субъекты управления с использованием образовательных ресурсов;
- как аппарат управления, придающий организации целостность и позволяющий устанавливать связи, координировать и развивать деятельность ее субъектов для эффективного достижения поставленных целей.

Следовательно, образовательный менеджмент можно определить как науку, искусство и деятельность по мобилизации интеллектуальных, материальных и финансовых ресурсов в целях эффективного и действенного функционирования организации. Результат образовательной деятельности субъектов менеджмента – чрезвычайно важная и сложная составляющая базовых понятий теории, методики и практики педагогического менеджмента. Система качества описывает фактическое выполнение требований на разных уровнях. Без этого эффективно не сможет работать ни одно образовательное учреждение, поскольку вуз является сложной структурой, объединяющей в себе такие процессы, как образовательная деятельность, научная деятельность, финансово-экономическая деятельность, социальная деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Всемирная** декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» // Альма Матер (Вестник высшей школы). 2003. № 3. С. 29–35.
2. **Национальная** доктрина образования в Российской Федерации // Народное образование. 2000. № 2. С. 14–18.
3. **Закиева Р.Р.** Подготовка квалифицированных рабочих в учреждениях профессионального образования // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 11–12(15–16). С. 10–14.
4. **Соколова И.И., Пискунова Е.В., Сергиенко А.Ю.** Готовность молодого педагога к профессиональной деятельности в контексте требований стандартов // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования: сб. науч. ст. III Всерос. науч.-практ. конф. 2015. С. 6–13.
5. **Мухаметзянова Ф.Ш.** Задачи образовательного менеджмента в период реформирования образования // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2015. № 2. С. 5–7.
6. **Биймурсаева Б.М.** Менеджмент качества образования // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 1, № 3. С. 78–83.
7. **Крылова М.Н.** Педагогика как искусство управлять: учим будущих педагогов управлению // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 3. С. 55–61.
8. **Рыжиков С.Н.** Стратегическое управление профессиональной образовательной организацией. Методы и модели. М.: Русайнс, 2017. Т. 1. 269 с.
9. **Краткий** терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования / под ред. В.В. Азарьевой, О.А. Горленко, В.М. Григорьева и др. Санкт-Петербург, 2006. 44 с.
10. **Старыгина С.Д., Нуриев Н.К.** Дидактическая инженерия как метрико-ориентированная методология инженерного образования // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17, № 3. С. 569–582.

11. **Хадиуллина Р.Р., Мухаметшин Р.Р.** Структура электронных курсов в виртуальной обучающей среде MOODLE для студентов, обучающихся в вузах физической культуры // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2013. № 8–3 (15). С. 123–125.
12. **Закиева Р.Р., Леонтьев А.В.** Экспресс-тестирование как эффективный метод оценки качества подготовки студентов технических вузов // *Казанская наука*. 2014. № 12. С. 223–225.
13. **Зеленецкая Т.О.** Формирование компетентностей: Размышления над книгой // *Высшее образование в России*. 2005. № 6. С. 108–111.
14. **Черных С.И., Паршиков В.И., Панарин В.И.** Конкурентоспособность российского образования на мировом рынке образовательных услуг // *Профессиональное образование в современном мире*. 2014. № 3(14). С. 22–31.
15. **Квачев В.Г., Дивильковский И.М.** Социальные ресурсы модернизации // *Государственное управление: Российская Федерация в современном мире: материалы XIII Междунар. конф.*. 2015. С. 105–109.
16. **Гапсаламов А.Р., Султанова А.И., Тухбатшина А.Р., Козырева К.П.** Развивающее обучение и возможность его применения в образовательном процессе высшего учебного заведения // *Мир науки*. 2017. Т. 5, № 1. С. 47–51.
17. **Шенцова О.М.** Организация образовательной среды и ее влияние на качество профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Архитектура» // *Архитектура. Строительство. Образование*. 2012. № 1. С. 239–240.

REFERENCES

1. [World declaration on higher education in XXI century: approaches and practical measures] *Alma Mater*, 2003, no. 3, pp. 29–35. (In Russian)
2. [National doctrine of education in Russia]. *People's education*, 2000, no. 2, pp. 14–18. (In Russian)
3. **Zakieva R.R.** [Training of high-qualified workers in vocational schools]. *St. Petersburg Bulletin of education*, 2017, no. 11–12, pp. 10–14. (In Russian)
4. **Sokolova I.I., Piskunova E.V., Sergienko A. Yu.** [Abilities of junior teachers to professional activity in concerns of Federal State Educational Standards]. *Proceedings of III Russian sci. conf. «Innovative activity of a teacher in concerns of Federal State Educational Standards of compulsory education»*, 2015, pp. 6–13. (In Russian)
5. **Mukhametzianova F. Sh.** [Tasks of educational management when reforming education]. *Modern problems of social sciences and humanities*, 2015, no 2, pp. 5–7. (In Russian)
6. **Biymursayeva B.M.** [Education quality control]. *Success of modern science and education*, 2016, vol. 1, no. 3, pp. 78–83. (In Russian)
7. **Krylova M.N.** [Pedagogics as a management art: we train future teachers to manage the team]. *Modern scientific research and innovations*, 2014, no. 3, pp. 55–61. (In Russian)
8. **Ryzhikov S.N.** [Strategic management in educational institution. Methods and models]. Moscow: Rusayns Publ., 2017, vol. 1, 269 p. (In Russian)
9. [Brief terminology dictionary in the field of higher education and vocational education quality control]. Ed. V.V. Azaryeva, O.A. Gorlenko, V.M. Grigorieva and other. St. Petersburg, 2006, 44 p.
10. **Starygina S.D., Nuriev N. K.** [Didactic engineering as a metrics oriented methodology of engineering education]. *Education technologies and society*, 2014, vol. 17, no. 3, pp. 569–582. (In Russian)
11. **Khadiullina R.R., Muhametshin R. R.** [Structure of e-courses in electronic educational space. MOODLE for students at physical training institutions]. *International research journal*, 2013, no. 8–3(15), pp. 123–125. (In Russian)
12. **Zakieva R.R., Leontiev A.V.** [Express test as an efficient method of evaluation of students' abilities in technical institutions]. *Science in Kazan*, 2014, no. 12, pp. 223–225. (In Russian)
13. **Zelenetskaya T.O.** [Formation of competencies: considerations]. *Higher education in Russia*, 2005, no. 6, pp. 108–111. (In Russian)
14. **Chernykh S.I., Parshikov V.I., Panarin V.I.** [Competitiveness of Russian education in the world market of educational services]. *Professional education in the modern world*, 2014, no. 3(14), pp. 22–31. (In Russian)
15. **Kvachev V.G.** [Social resources of modernization] *Proceedings of XIII Internat.sci.conf. «Governmental management. The Russian Federation in the modern world»*, 2015, pp. 105–109. (In Russian)
16. **Gapsalamov A.R., Sultanova A.I., Tuhbatshina A.R., Kozyreva K. P.** [Scaffolding and possibility of its application in higher education]. *Scientific world*, 2017, vol. 5, no. 1, pp. 47–51. (In Russian)
17. **Shentsova O.M.** [Organization of educational environment and its impact on students' training quality]. *Architecture, building and education*, 2012, no. 1, pp. 239–240. (In Russian)

Информация об авторе

Закиева Рафина Рафкатовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Промышленная электроника», Казанский государственный энергетический университет (420034, Республика Татарстан, Казань, ул. Красносельская, д. 51, e-mail: Rafina@bk.ru)

Принята редакцией: 23.12.17

Information about the authors

Zakieva Rafina Rafkatovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department «Industrial Electronics», Kazan State Energy University (Krasnoselskaya St., 51, Kazan, 420034, Republic of Tatarstan, e-mail: Rafina @ bk.ru)

Received: December 23, 2017

II. ПЕДАГОГИКА

II. PEDAGOGICS

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

RESEARCH LABORATORY AS A FORM RESEARCH ORGANIZATION IN HIGHER INSTITUTION

УДК 378: 001.891

DOI: 10.15372/PEMW20180212

Л. Н. Жуковская

*Сибирский федеральный университет, Красноярск,
Российская Федерация, e-mail: jln@kraslib.ru*

Zhukovskaya, L.N.

*Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian
Federation, e-mail: jln@kraslib.ru*

С. В. Костылев

*Сибирский федеральный университет, Красноярск,
Российская Федерация, e-mail: profikost@mail.ru*

Kostylev, S.V.

*Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian
Federation, e-mail: profikost@mail.ru*

О. Ф. Морозова

*Сибирский федеральный университет, Красноярск,
Российская Федерация, e-mail: ofmorozova@mail.ru*

Morozova, O.F.

*Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian
Federation, e-mail: ofmorozova@mail.ru*

Е. А. Ноздренко

*Сибирский федеральный университет, Красноярск,
Российская Федерация, e-mail: elena.nozdrenko@mail.ru*

Nozdrenko, E.A.

*Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian
Federation, e-mail: elena.nozdrenko@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена описанию деятельности научно-исследовательской лаборатории «Креативные технологии социокультурной практики», которая создана на базе кафедры рекламы и социально-культурной деятельности Гуманитарного института Сибирского федерального университета. Осуществляется рефлексивный анализ деятельности лаборатории, определяются возможные перспективы создания новых направлений. Научно-исследовательская лаборатория представлена как структурное образование высшего учебного заведения, функционирующее на основе задач, предъявляемых к содержанию и организации учебного и воспитательного процессов. Авторы статьи, опираясь на имеющийся в России и за рубежом опыт создания и функционирования подобных лабораторий, делятся своими выводами относительно возможностей оптимизации исследовательской деятельности в лаборатории. В статье предла-

Abstract. The article describes the activity of the research laboratory «Creative technologies of social and cultural practice», which is founded on the basis of the Chair of Advertisement and Social and Cultural Activities of the Institute of Humanities at Siberian Federal University. The paper analyses laboratory activity and possible prospects of new directions development. The research laboratory is reviewed as a department of higher institution which runs on the basis of the tasks to the contents and organization of education. The authors use the existing experience in Russia and abroad in foundation and operation of such laboratories; make their own conclusions about the possibilities of making laboratory research activities efficient. The paper formulates goals and tasks, discusses laboratory functions and its activities and defines the ways of research activity enhancement. The authors highlight the status of laboratory in the system of higher education. This allows to introduce innovations in the educational process, modifying the contents of research in

гаются формулировки целей, задач, обсуждаются функции лаборатории, описывается организация ее работы; определяются пути совершенствования исследовательской деятельности. Определен статус лаборатории в системе высшего образования, что позволяет вводить необходимые инновации в образовательный процесс, модифицировать содержание исследований в соответствии с потребностями социокультурной практики региона. Особое внимание уделяется концептуальной, смысловой определенности научной деятельности участников лаборатории. В поле внимания попадает феномен «культурный код региона», парадигмальное осмысление которого становится системообразующим фактором для исследовательской практики. Переосмысливаются методологические основы деятельности исследовательских лабораторий, осуществляются прогнозы ее развития. Авторы приходят к выводу, что создание научно-исследовательских лабораторий в вузе имеет значительные перспективы в плане осмысления и исследования идейно-смысловых оснований изучаемых объектов, формулирования новых методологических регулятивов, нормативов предметной и профессиональной деятельности, адаптации познавательного опыта к условиям практики. В статье сделан акцент на возможностях применения иерархического подхода к исследовательской деятельности, что открывает возможность привлечения к совместной работе ученых, аспирантов, студентов и практиков, способствует совершенствованию исследовательского поиска и профессиональному росту сотрудников вуза.

Ключевые слова: лаборатория, научно-исследовательская лаборатория, научная школа, исследовательский коллектив, рефлексивный анализ, парадигма, социокультурные практики, профессионализм, компетентностное развитие, научно-методическое обеспечение.

Для цитаты: Жуковская Л. Н., Костылев С. В., Морозова О. Ф., Ноздренко Е. А. Научно-исследовательская лаборатория как форма организации научной деятельности в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1844–1852.
DOI: 10.15372/PEMW20180212

accordance with social requirements of the region. The authors focus on the conceptual and semantic certainty of laboratory activity of the laboratory participants; they consider the phenomenon of «regional cultural code», which paradigm understanding becomes a system-forming factor for research practice. The authors reconsider the methodological bases of the research laboratory activity and forecasts its development. The authors make conclusion that foundation of research laboratories in the University has significant prospects in terms of understanding and research of ideological and semantic bases of the studied objects, the formulation of new methodological regulations, standards of subject and professional activity and adaptation of cognitive experience to the conditions of practice. The article focuses on the possibilities of applying a hierarchical approach to research, which gives the possibility to attract scientists, graduate students, students and teachers to collaborate; this approach contributes to improvement of research work and professional growth of University staff.

Key words: laboratory, research laboratory, scientific school, research group, reflection, paradigm, socio-cultural practices, professionalism, competency-based development, research and methodological support.

For quote: Zhukovskaya, L.N., Kostylev, S.V., Morozova, O.F., Nozdrenko, E.A. Research Laboratory as a form of research organization in higher institution. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1844–1852.
DOI: 10.15372/PEMW20180212

Введение. Непреложными требованиями к подготовке специалистов в высшем учебном заведении являются внедрение новых форм научной деятельности в образовательный процесс, формирование научной культуры. Актуальность поставленных задач детерминирована необходимостью повышения компетентности и конкурентоспособности будущих специалистов, формирования потребности в постоянном профессиональном совершенствовании и модификации образовательного пространства.

В связи с этим активизируется научно-исследовательская деятельность учебных заведений, целью которой являются, с одной стороны, формирование теоретических и методических компетенций педагогов, разработка и внедрение собственной научно-методической продукции в образовательный процесс, а с другой – создание единого пространства научной деятельности, в котором могли бы проявить себя все работающие и обучающиеся в вузе.

Общепризнано, что участие в научной деятельности способствует развитию интеллектуального потенциала, творческого мышления, навыков самостоятельного анализа и рационального использования информации [1–3]. В современных условиях в учреждениях высшего профессионального образования организована соответствующая работа: формируются научные направления, происходит становление и развитие научных школ, которые выступают в роли хранителей лучших традиций вуза, передавая их всему научному сообществу [4; 5]. По устоявшейся традиции такая «школа есть не что иное, как форма контактной группы совместно работающих ученых, сконцентрированных вокруг творческой личности» [6, с. 236]. Наш опыт показывает, что речь должна идти не только о наличии творческой личности, что само по себе чрезвычайно важно, но и о создании команды единомышленников. Необходимо, чтобы научно-исследовательские лаборатории способствовали созданию современных научных школ, согласованности проводимых исследований, создавали условия для обобщения и внедрения полученных результатов. Деятельность научно-исследовательских лабораторий, обсуждение их различных структурных и функциональных моделей находит отражение в публикациях ученых и специалистов учреждений высшего профессионального образования [7; 8].

Постановка задачи. В настоящее время накоплен богатый эмпирический материал, описывающий деятельность научно-исследовательских лабораторий. Его предварительная систематизация позволяет выделить основные направления их работы как внутри, так и вне вуза:

- деятельность по исследованию актуальных практических и теоретических проблем,
- научно-методическая работа,
- деятельность по организации исследований,
- научно-издательская деятельность,
- повышение квалификации научно-педагогических кадров,
- интеграция учебного процесса с научной и практической деятельностью студентов,
- проведение и участие в проведении научных форумов по специальной тематике в регионе.

Как видно, направления работы лабораторий разнообразны и охватывают значительное поле деятельности, которое дифференцируется согласно требованиям вуза, региона и отрасли. Научно-исследовательские лаборатории специализируются в соответствии с предметами исследования, с субъектами исследовательской деятельности и т.д. [9]. Но вместе с тем сохраняется ощущение незавершенности, порожденное мозаичностью и фрагментарностью исследовательского поиска, невозможность преодоления которых, по нашему мнению, связана с отсутствием рефлексивного анализа функционирования лабораторий и должного уровня осмысления их деятельности.

Цели статьи – рефлексивно-методологический анализ деятельности лаборатории и определение путей совершенствования ее работы.

Из всего многообразия направлений в рамках статьи мы выделяем два аспекта деятельности научно-исследовательской лаборатории: 1) формирование содержания, предметно-проблемного поля исследовательской деятельности в связи с практическими задачами (содержательный аспект); 2) структурно-функциональные характеристики лаборатории.

Методология и методика исследования. Учитывая поставленные цели авторы статьи строят исследование в русле синергетического подхода, обнаруживающего механизмы самоорганизации научной деятельности с применением положений парадигмы социальной активности личности. Системный подход позволяет рассматривать научно-исследовательскую лабораторию как особое структурное подразделение в системе пространства науки, структурно-функциональный подход дает возможность четко определить функции лаборатории, логический подход открывает перспективы развития лабораторий. Ведущим методом становится контент-анализ, его неформализованный и формализованный типы. В русле формализованного вида контент-анализа применяется анализ содержания отчетов, планов работы научно-исследовательских лабораторий, анализ уже имеющейся статистической и текстовой информации [10].

Результаты. С учетом опыта работы научно-исследовательских лабораторий в различных регионах России была создана научно-исследовательская лаборатория «Креативные технологии социокультурной практики» на кафедре рекламы и социально-культурной деятельности в Гуманитарном институте Сибирского федерального университета для формирования научного направления «Креативные и культуuroобразующие технологии как фактор развития национального самосознания». Перед лабораторией были поставлены следующие задачи:– *научно-исследовательская деятельность* – исследование сущности процесса социально-культурной деятельности, ее специфики в современных российских условиях; выявление практически важных культурологических проблем управленческого процесса; анализ существующих и разработка инновационных технологий социально-культурной деятельности;

– *организационная работа и предваряющий ее мониторинг* – оценка комплекса теоретико-методологических, технологических, методологических и эвристических возможностей администрации и профессорско-преподавательского Гуманитарного института; исследование комплекса проблем содержания среднего профессионального, высшего и послевузовского образования конкурентоспособной личности, рациональных форм их интеграции в концепции непрерывного полиступенчатого образования; разработка практических мер и рекомендаций по интеграции внутривузовских структур Гуманитарного института в научно-учебный комплекс профессионального образования специалистов в области социально-культурной деятельности;

– *координация научно-исследовательской, учебно-методической и организационной деятельности профессорско-преподавательского состава и студентов Гуманитарного института* – создание оснований для объединения научно-исследовательских групп и специалистов в области социально-культурной деятельности в целях осуществления совместных научно-практических действий; содействие подготовке, переподготовке, повышению квалификации в обозначенных областях знаний студентов, соискателей, аспирантов, преподавателей. Привлечение к научной работе наиболее способных студентов, развитие их творческого потенциала с целью формирования мотивации к дальнейшему обучению в системе послевузовского образования (аспирантура и соискательство);

– *издательская деятельность* – подготовка тезисов, статей, материалов по итогам работы лаборатории к публикации в сборниках научных работ, включая публикации в научных изданиях библиографической и реферативной базы данных «Scopus», «Web of Science»;

– *внешняя деятельность* – организация обсуждения актуальных проблем по избранной тематике научных исследований в рамках проблемных семинаров, выступлений с докладами, сообщениями на внутривузовских и межвузовских конференциях; участие сотрудников лаборатории и студентов в конкурсах научно-исследовательских работ и грантов, проведение симпозиумов, конференций; организация и проведение консалтинговых мероприятий усилиями профессорско-преподавательского состава Гуманитарного института и внештатных сотрудников;

– *экспертная деятельность* – участие в экспертизе докладов участников научно-практических конференций, симпозиумов, социокультурных проектов Всероссийского конкурса молодежных проектов; осуществление экспертной поддержки конкурса на получение государственной поддержки творческих инициатив в сфере культуры Красноярского края и др.

Содержательный аспект деятельности лаборатории. Поскольку социально-культурная деятельность в целом – довольно сложный объект исследования, первоначальным шагом деятельности лаборатории стало своеобразное «картирование» актуальных практических проблем социокультурного локуса – Красноярского края – и анализ потенциальных возможностей научно-исследовательской лаборатории. По результатам была издана монография «Методология социально-культурной деятельности и современные социокультурные практики» [9]. Здесь предлагалась характеристика социально-культурной деятельности как вида духовного производства, обращалось внимание на недостаточность узкопедагогического восприятия данного вида деятельности. С нашей точки зрения, социально-культурная деятельность призвана трансформировать социум средствами культурного воздействия.

В процессе описания распространенных социокультурных практик обнаружилась потребность обратить особое внимание на связь модернизации социокультурной сферы, задач устойчивого развития социально-культурной среды урбанизированной территории и организации досуговой деятель-

ности. Сотрудники лаборатории приняли участие в подготовке монографии «Интеллектуальный досуг как фактор устойчивого развития социально-культурной среды урбанизированной территории (на материалах Красноярского края)» представлены результаты исследований 2014–2015 гг. в рамках научного проекта, поддержанного ФБГУ «Российский гуманитарный научный фонд» и КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» [11]. В предлагаемом фундаментальном исследовании проведен глубокий теоретический анализ досуговой деятельности как фактора развития социально-культурной среды Красноярского края, предложены результаты маркетингового исследования «Качество культуры как фундаментальная составляющая качества жизни населения Красноярского края» и определены ключевые механизмы формирования интеллектуальных форм досуговой деятельности.

В процессе работы сотрудниками лаборатории была отмечена потребность в формировании новых познавательных стратегий, в анализ выявленных противоречий «между диверсифицированными и формирующимися стихийно практиками организации интеллектуального досуга и необходимостью целенаправленного воздействия на процесс формирования досуговой сферы; между новыми потенциальными возможностями досуговой деятельности и непроработанностью технологических аспектов; ...между эмпирическими и теоретическими уровнями знания..., необходимостью концептуализации феномена интеллектуального досуга и отсутствием комплексной, базирующейся на междисциплинарном синтезе методологии» [11, с. 11]. Сегодня мы обращаем внимание на наличие концептуального, идейно-смыслового ядра научной деятельности, структурно-функционального оформления деятельности лаборатории. Так, в поле внимания попадает понятие «культурный код», которое становится системообразующим для теории и практики. Появилась новая идея – на конкретном примере исследования социокультурной практики продемонстрировать не только взаимосвязь между эмпирическими основами, теоретическими обобщениями, но и принципиально новое видение уровней теоретического анализа.

В качестве объекта выбран арт-менеджмент как системообразующий фактор арт-сферы, поскольку он содержит значительный инновационный потенциал процесса управления арт-сферой, демонстрирует возможности сотрудничества сферы искусства с институтами социокультурной деятельности, конкретизирует представления о современном уровне управленческой культуры и обнаруживает новые аспекты совершенствования процесса подготовки специалистов. Но самое главное – это возможность принять активное участие в решении практических задач по разработке и реализации стратегического развития социума и культуры города Красноярска и Красноярского края, формирования и развития организационной культуры предприятий города, мотивирования и стимулирования кадрового состава работников социокультурной сферы, создания благоприятных условий, ориентированных на эффективное достижение целей и задач культурной политики [12]. Арт-менеджмент представлен в разработанном сотрудниками лаборатории пособии как технология формирования арт-сферы, новая учебная дисциплина и наука третьего тысячелетия. В конечном счете, он «ориентирован на осуществление оперативного, тактического и стратегического управления в интересах общества, государства и личности, включая постановку социально значимых целей, формирование технологий их достижения, планирование и организацию деятельности для получения максимально возможных результатов в пространстве культуры, искусства и художественной практики» [12, с. 7]. Поэтому учебное пособие стало элементом не просто традиционной методической, а научно-методической работы, которая состоит не только в овладении специальными знаниями, но и в исследовании методов внедрения имеющегося профессионального опыта. Мы стремились к тому, чтобы научно-методическая деятельность превратилась в неотъемлемый компонент профессионально-педагогической деятельности, позволяющий по-новому увидеть образовательный процесс, сформировать новый уровень компетенций и профессионально-личностных качеств участников работы в лаборатории. Для этого в основу изложения материала об арт-менеджменте положен парадигмальный подход [13; 14].

Таким образом, содержание предметно-проблемного поля деятельности лаборатории приобрело устойчивую структуру:

- разработка теоретических идеализированных конструктов, формулировка принципов исследовательской деятельности;
- смысловая интерпретация научно-практических проблем и гипотез;

– дедуктивное выведение следствий и формирование двуединства теории и практики.

Структурно-функциональный аспект деятельности лаборатории. Возникая как особое структурное подразделение вуза, научно-исследовательская лаборатория формирует сеть коммуникаций-взаимодействий внутри учебного заведения, обеспечивает формирование теоретико-методологических и организационно-технологических оснований для оптимизации работы Гуманитарного института. Создание данной сети-системы обязывает руководителя лаборатории обратить внимание на деятельность в правовом и экономическом поле. Важным является взаимодействие с государственными и общественными организациями города и региона – министерством культуры Красноярского края, Главным управлением культуры администрации города Красноярска. Сотрудники лаборатории не могут работать без взаимодействия с муниципальными органами управления культуры, учреждениями культуры, образования, молодежной политики, краевыми отделениями творческих союзов, что позволяет увеличить практическую значимость деятельности лаборатории в русле региональной культурной политики, повысить эффективность решения задач популяризации культурного наследия.

Научная деятельность сегодня «замыкается» в рамках вуза, поэтому лабораторией планируется проведение и участие в проведении научных форумов по специальной тематике в регионе. Для этого организуется изучение социально-экономических и демографических факторов, влияющих на социокультурное развитие региона, мониторинг результатов реализации управленческих программ по совершенствованию социокультурного развития. Для оптимизации коммуникаций вуза в регионе участниками лаборатории проводится научное консультирование по вопросам социокультурных исследований.

В целях усиления практической доминанты сотрудники лаборатории активно применяют программный подход, который предполагает анализ существующих программ социокультурного развития региона и предложений оптимизации решения актуальных задач. Такой программный синтез базируется на содержании бюджетно-программных документов и «сквозном» целеполагании, что открывает возможность детализации конструирования будущих тенденций социокультурного развития.

Появление новых задач в социокультурной сфере способствовало выделению социально-культурного проектирования в одно из разновидностей социальных технологий, направленных на достижение общественно значимой цели. С помощью проектирования достигается необходимый уровень сформированности единого образовательного пространства вуза, науки и социокультурных организаций на основе интеграции информационных потоков, в котором возможно продуктивное использование новых идей, методов и технологий, их передача из одних сфер в другие.

Социально-культурное проектирование развивается как научно-практическая деятельность, которая выражается в планировании и реализации мероприятий социально-культурной направленности. Одним из механизмов поддержки деятельности нашей лаборатории стал конкурс социокультурных проектов. Конкурс проводится КГБУК «Центр культурных инициатив» при поддержке министерства культуры Красноярского края и направлен на выявление инновационных социально значимых проектов в области культуры и искусства, инициируемых социально ориентированными некоммерческими организациями. Сотрудники лаборатории принимали участие в разработке, консалтинге и реализации ряда проектов, при этом стремились к тому, чтобы активизировать создание благоприятных социокультурных условий для развития и позиционирования творчества, особенно в молодежной среде, сформировать среду взаимного уважения к национальным традициям и обычаям, дальнейшее развитие духовно-культурного обмена и использование исторического опыта взаимовлияния народов России и Красноярского края, воспитывать у молодого поколения интерес, любовь и уважение к культурному наследию, формировать мотивацию к занятиям художественным творчеством учащейся молодежи, их социально-творческой активности.

Научная деятельность сотрудника лаборатории предполагает множество коммуникативных контактов с коллегами. Научные коммуникации становятся необходимым условием распространения научного знания об объекте, коммуникативность превращается в механизм деятельности педагога вуза [15]. В процессе деятельности лаборатории формируются безличные и межличностные, непосредственные и опосредованные, устные и письменные коммуникации, налаживается взаимодействие с предметно-цикловыми комиссиями. На конференциях, симпозиумах плодотворными и эвристически значимыми становятся дискуссии, обмен мнениями представителей культурологии,

социокультурного менеджмента, педагогики, социологии, практиков различных направлений [16]. Например, чтобы конкретизировать предметные области арт-менеджмента привлекаются теоретические изыскания по истории и теории культуры, искусствоведения, теории социально-культурной деятельности, социологии, теории права, психологии, истории, философии, этики и др.

В процессе научных коммуникаций важную эвристическую роль играет неформальный, складывающийся на добровольных началах исследовательский коллектив – научная школа. Мы склонны рассматривать создание академического сообщества как особого рода среду, объединяемую не только общими идеями, целями и задачами, но и формированием социокультурных практик [17]. Исследовательский коллектив должен предписывать каждому участнику научно-исследовательской деятельности соответствующие основному направлению его деятельности проблемы, позиции и правила общения. Однако при всей значимости формирование научных школ недостаточно изучено.

Научная школа не может обходиться без постоянного повышения квалификации научно-педагогических кадров вуза, в нашем случае – сотрудников учреждений культуры города и края. Для этого продумывается обеспечение необходимых условий, учитывающих индивидуально-личностный потенциал сотрудников кафедры, аспирантов и магистрантов, способствующий развитию их интеллектуальных и творческих способностей.

Неотъемлемыми звеньями являются интеграция учебного процесса с научной и практической деятельностью студентов [18], образование новых форм партнерского взаимодействия преподавателя и студента. Нашими каждодневными задачами стали формирование познавательного интереса к исследовательской и научно-практической деятельности у студентов в области социокультурной деятельности и привлечение студентов к активной научно-исследовательской работе, к проектированию. Мы полагаем, что без этого невозможно повысить уровень обучения конкурентоспособной личности [19]. Системообразующую роль здесь выполняют общие исследовательские цели. С их помощью создается модель совместной деятельности, становятся очевидными критерии значимости научной работы, обеспечивается соответствие между развивающимися потребностями личности, рынком образовательных услуг и рынком труда. Этому подчиняется и научно-издательская деятельность лаборатории, которая позволяет познакомить заинтересованную публику с результатами научных изысканий участников лаборатории, обеспечить внедрение научно-методической продукции в образовательный процесс и социокультурный [20].

Выводы. По итогам рефлексивного анализа деятельности лаборатории приходим к следующим выводам:

1. Научно-исследовательская лаборатория вуза является структурным подразделением, позволяющим увеличить эффективность внедрения науки в образовательный процесс, поскольку синтезирует три вектора: научно-исследовательскую, научно-методическую, организационную работу сотрудников.

2. Статус лаборатории позволяет вводить необходимые инновации в образовательный процесс, модифицировать содержание исследований в соответствии с потребностями социокультурной практики региона и интересами участников.

3. Многоступенчатость исследовательской деятельности открывает возможность образования научных школ, привлечения к совместной работе достаточно широкого контингента: специалистов, аспирантов, магистрантов, студентов, практиков, что способствует совершенствованию исследовательского поиска и профессиональному росту сотрудников.

4. Развитие научно-исследовательской лаборатории имеет значительные перспективы в плане конкретизации идейно-смысловых оснований исследования объекта, новых методологических регулятивов, нормативов предметной и профессиональной деятельности, адаптации познавательного опыта к условиям практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шукшина Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2. С. 13–18.
2. Об организации научно исследовательской работы в университете // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 90–97.

3. **Полозова И.** Научная реальность – метафора? // Высшее образование в России. 2002. № 5. С. 71–78.
4. **Зербино Д. Д.** Научная школа как феномен. Киев: Наук. думка, 1994. 134 с.
5. **Мирская Е. З.** Научные школы: история, проблемы и перспективы // Науковедение и новые тенденции в развитии российской науки. М.: Логос, 2005. 308 с.
6. **Школы в науке:** сб. статей. М.: Наука, 1977. 522 с.
7. **Рябова Н. В., Гамаюнова А. Н.** Роль научной лаборатории в организации научно-исследовательской деятельности в вузе // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 77–81.
8. **Социально-культурная деятельность: поиски, проблемы, перспективы:** сб. науч. ст. / Науч.-исслед. лаборатория социокультур. инноваций; отв. ред. Ю. А. Стрельцов]. М.: МГУКИ, 2005. 189 с.
9. **Андреева А. В., Жуковская Л. Н., Костылев С. В., Морозова О. Ф., Ноздренко Е. А.** и др. Методология социально-культурной деятельности и современные социокультурные практики. Красноярск: СФУ, 2014. 129 с.
10. **Отчет** о научно-исследовательской, научно-методической и художественно-творческой работе Московского государственного института культуры за 2014 год. М.: МГИК, 2015. 48 с.
11. **Андреева А. В., Лузан В. С., Морозова О. Ф.** и др. **Интеллектуальный** досуг как фактор устойчивого развития социально-культурной среды урбанизированной территории (на материалах Красноярского края): монография / под ред. Е. А. Ноздренко. Красноярск: СФУ, 2015. 482 с.
12. **Жуковская Л. Н., Костылев С. В., Лузан В. С., Морозова О. Ф., Ноздренко Е. А.** Арт-менеджмент: учеб. пособие. Красноярск, 2016. 188 с.
13. **Morozova O.F., Nozdrenko E.A., Zhukovskaya L.N., Kostylev S.V.** Theoretical and conceptual model of art manager's personality and alethology principles // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 10, № 4. С. 544–556.
14. **Морозова О. Ф., Ноздренко Е. А., Жуковская Л. Н., Костылев С. В.** Менеджмент и арт-менеджмент: грани концептуального взаимодействия // Економічний часопис – XXI. 2016. Т. 158, № 3–4. С. 61–65.
15. **Ноздренко Е. А., Карлова О. А., Пантелеева И. А., Карлов И. А.** и др. Креативная лаборатория: диалог творческих практик (коллективная монография). М.: Академ. проект, 2009. 476 с.
16. **Интеллектуальный** досуг: актуальные проблемы и перспективы материалы Второго регионального симпозиума. Сибирский федеральный университет / отв. ред. Е. А. Ноздренко. 2014. 74 с.
17. **Ноздренко Е. А., Морозова О. Ф., Пантелеева И. А.** Социокультурный модус человеческого капитала // Економічний часопис – XXI. 2015. Т. 1, № 7–8. С. 102–105.
18. **Martin Herold, Birgit Landherr.** Selbst organisiertes Lernen. Stuttgart, 2003. 20. Koch, P. Selbst Organisiertes Lernen (SOL) – Schule ohne Lehrer? // Bildung und wissenschaft (b&w), April 2003.
19. **Шмуратко Д. В.** Участие студентов в фундаментальных научных исследованиях // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 37–40.
20. **Шестак Н. В., Астанина С. Ю.** Роль научных школ в подготовке молодых ученых [Электронный ресурс]. URL: // <http://www.liveinternet.ru/users/puti/post116458375> (дата обращения: 13.02.2018).

REFERENCES

1. **Shukshina T. I.** [Development of research activity in pedagogical university]. *Humanities and education*, 2012, no. 2, pp. 13–18. (In Russian)
2. **[On organization** of research work in university]. *Higher education in Russia*, 2014, no. 12, pp. 90–97. (In Russian)
3. **Polozova I.** [Scientific reality: whether it is a metaphor?]. *Higher education in Russia*, 2002, no. 5, pp. 71–78. (In Russian)
4. **Zerbino D. D.** [Scientific school as a phenomenon]. Kiev: Nauk. dumka Publ., 1994, 134 p. (In Russian)
5. **Mirskaya E. Z.** [Scientific schools: history, problems and outlooks]. *Science and new tendencies in the development of Russian science*. Moscow: Logos Publ., 2005, 308 p. (In Russian)
6. **[Scientific schools]**. Moscow: Nauka Publ., 1977, 522 p. (In Russian)
7. **Riabova N. V., Gamaiunova A. N.** [The role of research laboratory in organization of research activity in university]. *Higher education in Russia*, 2013, no. 4, pp. 77–81. (In Russian)
8. **[Social and cultural activity: search, problems and outlooks]**. Ed. Iu. A. Streltsov Moscow, 2005, 189 p. (In Russian)
9. **Andreeva A. V., Zhukovskaia L. N., Kostylev S. V., Morozova O. F., Nozdrenko E. A.** and others [Methodology of social and cultural activity and modern sociocultural practices]. Krasnoyarsk: SFU Publ., 2014, 129 p. (In Russian)

10. [Report on research, methodological and creative work of Moscow State Institute of Culture in 2014]. Moscow, 2015, 48 p. (In Russian)
11. Andreeva A.V., Luzan V.S., Morozova O.F., Nozdrenko E.A. [Intellectual rest as a factor of sustainable development of sociocultural environment in urban area (example of Krasnoyarsk Territory)]. Krasnoyarsk: SFU Publ., 2015, 482 p. (In Russian)
12. Zhukovskaia L.N., Kostylev S.V., Luzan V.S., Morozova O.F., Nozdrenko E.A. [Art-management]. Krasnoyarsk, 2016, 188 p. (In Russian)
13. Morozova O.F., Nozdrenko E.A., Zhukovskaya L.N., Kostylev S.V. Theoretical and conceptual model of art manager's personality and alethiology principles. *Journal of Siberian Federal University. Series: Humanities*, 2017, vol. 10, no. 4, pp. 544–556. (In Russian)
14. Morozova O.F., Nozdrenko E.A., Zhukovskaya L.N., Kostylev S.V. Management and art management: facets of conceptual interaction. *Economic journal – XXI*, 2016, vol. 158, no. 3–4, pp. 61–65.
15. Nozdrenko E.A., Karlova O.A., Panteleeva I.A., Karlov I.A. [Creative laboratory: creative dialogue]. Moscow: Akademicheskiiy proekt Publ., 2009, 476 p. (In Russian)
16. [Intellectual rest: relevant problems and outlooks]: *Proceedings of the Second Regional Symposium*. Ed. E.A. Nozdrenko. Krasnoyarsk: Siberian Federal University Publ., 2014, 74 p. (In Russian)
17. Nozdrenko E.A., Morozova O.F., Panteleeva I.A. [Sociocultural modus of human capital assets]. *Economic peak*, 2015, vol. 1, no. 7–8, pp. 102–105. (In Russian)
18. Martin Herold, Birgit Landherr. Selbst organisiertes Lernen. Stuttgart, 2003.
19. Shmuratko D.V. [Students participation in fundamental research]. *Higher education in Russia*, 2013, no. 11, pp. 37–40. (In Russian)
20. Shestak N.V., Astanina S. Iu. *The role of scientific school in training young researchers*. Available at: <http://www.liveinternet.ru/users/puti/post116458375> (accessed January 3, 2018). (In Russian)

Информация об авторах

Жуковская Людмила Николаевна – доцент кафедры рекламы и социально-культурной деятельности, Сибирский федеральный университет (660041, Российская Федерация, Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: jln@kraslib.ru).

Костылев Сергей Валерьевич – старший преподаватель кафедры рекламы и социально-культурной деятельности, Сибирский федеральный университет (660041, Российская Федерация, Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: profikost@mail.ru).

Морозова Ольга Федоровна – доктор культурологии, профессор кафедры рекламы и социально-культурной деятельности, Сибирский федеральный университет (660041, Российская Федерация, Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: ofmorozova@mail.ru).

Ноздренко Елена Анатольевна – кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой рекламы и социально-культурной деятельности, Сибирский федеральный университет (660041, Российская Федерация, Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: elena.nozdrenko@mail.ru).

Принята редакцией: 23.01.2018

Information about the authors

Liudmila N. Zhukovskaia – Associate Professor at the Chair of PR and Socio-cultural activity at Siberian Federal University (79 Svobodnyy Av., 660041 Krasnoyarsk, the Russian Federation; e-mail: jln@kraslib.ru).

Sergei V. Kostylev – Senior Teacher at the Chair of PR and Socio-cultural activity at Siberian Federal University (79 Svobodnyy Av., 660041 Krasnoyarsk, the Russian Federation; e-mail: profikost@mail.ru).

Olga F. Morozova – Doctor of Culturology, Professor at the Chair of PR and Socio-cultural activity at Siberian Federal University (79 Svobodnyy Av., 660041 Krasnoyarsk, the Russian Federation; e-mail: ofmorozova@mail.ru).

Elena A. Nozdrenko – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Head of the Chair of PR and Socio-cultural activity at Siberian Federal University (79 Svobodnyy Av., 660041 Krasnoyarsk, the Russian Federation; e-mail: elena.nozdrenko@mail.ru).

Received: January 23, 2018

РЕШЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ЗАДАЧ В ФОРМАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОИЗВОДСТВА

SOLVING OF WORK-STUDY TASKS BY MEANS OF INTERACTION BETWEEN INSTITUTION AND ENTERPRISE

УДК 378.4

DOI: 10.15372/PEMW20180213

Н. О. Ваганова

*Сибирский университет путей сообщения,
Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: silkina@stu.ru*

Н. В. Силкина

*Сибирский государственный университет путей
сообщения, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: ntgt_ur@mail.ru*

В. М. Лопаткин

*Алтайский государственный педагогический
университет, Барнаул, Российская Федерация,
e-mail: lopatkin_vladimir@mail.ru*

Vaganova, N.O

*Siberian State University of Transport,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: silkina@stu.ru*

Silkina, N.V.

*Siberian State University of Transport,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: ntgt_ur@mail.ru*

Lopatkin, V.M.

*Altai State Pedagogical University,
Barnaul, Russian Federation,
e-mail: lopatkin_vladimir@mail.ru*

Аннотация. Цель статьи – обосновать применение учебно-производственных задач в конкурсах профессионального мастерства для студентов организаций профессионального образования. Используются следующие методы: теоретические – получение научной информации об учебно-производственных задачах, решаемых в конкурсах профессионального мастерства как формах взаимодействия организации профессионального образования и предприятий железнодорожного транспорта; сбор данных об учебно-производственных задачах и конкурсах профессионального мастерства; эмпирические – анализ, сопоставление полученных данных. На основе исследований приведена классификация учебно-производственных задач, собран фактический материал о конкурсах профессионального мастерства, проводимых организациями среднего профессионального образования и предприятиями железнодорожного транспорта. Решение учебно-производственных задач предполагает освоение образовательной программы и формирование профессиональных компетенций в условиях производства в рамках конкретной профессии. Предложенный подход вносит вклад в изучение оценочной деятельности учебных достижений обучающихся, в методологию контроля текущих и итоговых результатов подготовки кадров для промышленного сектора экономики. Применение учебно-производственных задач в конкурсах профессионального мастерства способствует

Abstract. The purpose of the article is to determine application of educational and industrial problems in students' competitions of professional skill. The authors used the following theoretical methods: obtaining scientific information on educational-production tasks which can be solved in competitions of professional skill as forms of interaction and organization of railway transportation enterprises; the collection of data on training and production tasks and competitions of professional skill; empirical: analysis, comparison of data. The results are as follows: on the basis of research classification educational-production tasks, collected factual material about the competitions of professional skill, secondary professional education organizations and enterprises of railway transport. Solving of work-study tasks assumes capturing the educational program and the formation of professional competences in terms of production within a profession. The scientific novelty implies that the proposed approach contributes to the study of valuation activities educational achievements of students, current monitoring methodology and outcomes of training for the industrial sector of the economy. The practical significance. The application of teaching and production tasks in competitions of professional skill contribute to the need for collaboration among all actors of the educational processes with a view to improving the quality of training of specialists and workers frames.

установлению потребности во взаимодействии между всеми субъектами образовательных процессов с целью повышения качества подготовки специалистов и рабочих кадров.

Ключевые слова: *практикоориентированность, рынок труда, среднее профессиональное образование, подготовка кадров.*

Для цитаты: Ваганова Н. О., Силкина Н. В., Лопаткин В. М. Решение учебно-производственных задач в формах взаимодействия образовательной организации и производства // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1853–1858.
DOI: 10.15372/PEMW20180213

Keywords: *practice-oriented approach, labor market, vocational education, staff training.*

For quote: Vaganova, N.O., Silkina, N.V., Lopatkin, V. M. Solving of work-study tasks by means of interaction between institution and enterprise. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1853–1858.
DOI: 10.15372/PEMW20180213

Введение. Вопросы профессионального обучения в современных условиях модернизации экономики приобретают особую значимость и решаются не только в образовании, но и на предприятиях сектора экономики, что вызывает необходимость взаимодействия организаций профессионального образования и производства [1]. В разработке содержания подготовки, методов и форм контроля проявляются следующие важнейшие факторы, влияющие на перспективы развития системы профессионального образования и обучения в Российской Федерации и усиливающие интеграционные процессы в образовании на основе механизма взаимодействия рынка труда и организаций профессионального образования:

- соответствие содержания образования и квалификационных требований работодателя к рабочим профессиям;
- инновационное развитие производственных и педагогических технологий;
- профессиональная компетентность кадрового состава образовательных организаций.

Постановка задачи. Присоединение России к всемирному движению WorldSkills в 2012 г. и создание «Агентства развития профессиональных сообществ и рабочих кадров “Ворлдскиллс Россия”» (Распоряжение Правительства РФ от 8 октября 2014 г. № 1987-р) стало началом нового этапа в решении проблем модернизации профессиональных отечественных стандартов в соответствии с мировыми тенденциями.

Основная деятельность движения WorldSkills – проведение конкурсов, которые представляют собой одну из форм контроля готовности обучающихся к выполнению производственных задач в рамках образовательной программы профессионального образования. В связи с этим проблемы выработки подходов к созданию оценочных средств для подобных конкурсов, а также особенности взаимодействия образовательной организации и производства в подготовке специалистов остаются актуальными [2; 3].

Методология и методика исследования, результаты. Конкурсы профессионального мастерства включают содержание, обеспечивающее формирование профессиональных и общих компетенций специалистов, а также постановку и решение производственных задач в рамках квалификационных требований конкретной профессии:

- ориентирование на требования рынка труда;
- обеспечение комплексного подхода к оценке результатов подготовки.

Учет требований работодателей к содержанию образования и его результатам меняет педагогические подходы к формам и содержанию заданий. Приоритетными становятся продуктивные комплексные задачи по применению профессиональных компетенций (знаний и умений) в условиях, максимально приближенных к производственным [4].

Рассмотрение вопросов взаимодействия образовательной организации и производства в постановке перед обучающимися учебно-производственных задач основано на деятельностном подходе, при котором учебный материал становится образовательной средой для самостоятельной деятельности обучающихся [5]. В этом случае процесс подготовки специалистов рассматривается с позиции теории деятельности [6; 7].

В психолого-педагогической литературе деятельность рассматривается:

- как система действий (умственных и практических), осуществление которых обеспечивает усвоение знаний, овладение умениями и навыками, применение их к решению различных задач [8];
- активная форма учения, изменение поведения обучающегося в зависимости от результатов своих собственных действий [9].

По мнению ученых, вся учебная деятельность представлена в виде системы учебных задач, которые даются в определенных учебных ситуациях и предполагают выполнение определенных учебных действий [10; 11]. Опираясь на исследования педагогической науки о неразрывной связи задачи с деятельностью, приведем определения понятия «задача»:

- результат осознания субъектом деятельности цели деятельности, условий деятельности и проблемы деятельности [12];
- многоплановая дидактическая категория, представляющая собой единство некоторого предписания и указания на объект, относительно которого имеет место данное предписание [13].

Мы рассматриваем понятие «задача» как одно из основных средств, при помощи которого обучающиеся в процессе образовательной деятельности овладевают необходимыми профессиональными компетенциями.

Ученые выделяют задачи по виду деятельности:

- учебные задачи [12];
- профессиональные задачи [14].

Учебная задача – конкретное задание для обучающегося, которое имеет цель и определенные условия. Суть задания заключается в изменении субъекта, производящего действие [15; 16]. Понятие «профессиональная задача» в научно-педагогической литературе в логике компетентного подхода определяется как единица содержания профессиональной подготовки специалистов. Содержание профессиональных задач обусловлено содержанием трудовой деятельности работников конкретной профессии, которое заключается:

- в отработке навыков работы;
- выполнении действий по техническому обслуживанию, наладке, управлению и ремонту оборудования;
- обслуживании производственных процессов в соответствии с технологическими инструкциями и установленным регламентом.

В зависимости от стадии профессионального становления выделяются следующие задачи:

- профессионально-ориентированные;
- профессионально-образовательные;
- творческие и проблемные задачи, заданные условиями конкретного производства [17; 18].

При подготовке рабочих и специалистов среднего звена используются преимущественно стереотипные и диагностические задачи в связи с тем, что деятельность специалистов среднего звена – это деятельность по заданному сложному алгоритму без конструирования или с частичным конструированием решения [19].

Кадровая политика железнодорожного транспорта предусматривает проведение конкурса «Лучший по профессии» для решения следующих задач:

- получение независимой объективной информации о полноте и качестве предоставляемых образовательных услуг;
- определение соответствия содержания, уровня и качества подготовки студентов требованиям работодателя;
- формирование у образовательной организации и работодателя единых требований к выпускникам;
- внесение корректировок в учебный процесс [20].

В мае 2017 г. в подмосковном городе Ожерелье состоялся заключительный этап Всероссийского конкурса «Лучший по профессии» среди образовательных организаций, промышленных предприятий в сфере железнодорожного транспорта, в котором приняли участие победители региональных конкурсов Приволжского региона, Крыма, Урала, Воронежской области, Сибири и Дальнего Востока. Регион Сибири и Дальнего Востока представлял студент специальности «Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог» Новосибирского техникума железно-

дорожного транспорта – структурного подразделения Сибирского государственного университета путей сообщения, победитель в номинации «Лучший слесарь по ремонту подвижного состава».

9 сентября 2017 г. в подмосковном городе Щербинке на полигоне Экспериментальной кольцевой железной дороги АО «ВНИИЖТ» состоялся федеральный этап Всероссийского конкурса профессионального мастерства в номинации «Лучший монтер пути». Омскую, Новосибирскую, Кемеровскую, Томскую области и Алтайский край также представлял студент Новосибирского техникума железнодорожного транспорта (специальность «Строительство железных дорог, путь и путевое хозяйство»), занявший призовое (второе) место.

Финал конкурсов проходил в два этапа: теоретический – в виде компьютерного тестирования – и практический, в котором участники демонстрировали умения в решении профессиональных задач: разборке и сборке автосцепки, смене тормозной колодки и измерении параметров колесных пар. Осуществляя определенный алгоритм действий по конкретному заданию, соответствующему трудовым функциям определенной профессии, студенты решали учебно-производственные задачи, которые являются комплексными, творческими, эвристическими.

В обоих конкурсах деятельность участников при решении учебно-производственных задач оценивало жюри, в состав которого входили ведущие специалисты железнодорожных предприятий и представители образовательных организаций.

Выводы. По нашему мнению, результативность использования учебно-производственных задач в конкурсах профессионального мастерства определяется следующими критериями:

- содержание задач отражает реальную профессиональную деятельность;
- решение задач осуществляется в образовательном процессе и сопровождается методическим, информационным, программным, техническим обеспечением;
- оценка решения задачи вырабатывается в процессе взаимодействия работников образовательной организации и представителей производства.

Анализ содержания заданий показал, что учебно-производственные задачи отличаются следующими функциональными особенностями:

- закреплением, совершенствованием и расширением профессиональных знаний, умений и навыков (компетенций);
- освоением приемов и способов выполнения работ, характерных для содержания труда работника конкретной профессии и уровня квалификации в производственных условиях.

Опрос участников конкурса дал возможность отметить, что мотивация решения учебно-профессиональных задач определяется потребностью в продолжении профессионального образования и профессиональном самоопределении.

Наблюдение за работой обучающихся в ходе конкурса позволило выявить влияние совместной деятельности образовательной организации и представителей производства на этапах организации конкурса, разработки и контроля решения учебно-производственных задач на успешную адаптацию выпускников в начале профессиональной деятельности.

Уровень готовности студентов к решению подобных задач свидетельствует о наличии в образовательной организации профессионального образования (в данном случае – в Новосибирском техникуме железнодорожного транспорта) условий (кадровых, материальных, интеллектуальных и др.), которые способствуют успешной реализации программы подготовки специалистов среднего звена, а также обеспечению предприятий железнодорожного транспорта квалифицированными работниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ваганова Н. О. К вопросу о понятии «взаимодействие» // Школа будущего. 2015. № 6. С. 143–148.
2. Мирошин Д. Г., Костина О. В. Модульный подход к организации корпоративной подготовки рабочих кадров // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 86–92.
3. Силкина Н. В., Ваганова Н. О. Особенности образовательной среды в сетевом взаимодействии образовательной организации с производством // Образование и наука. 2015. № 6. С. 63–76.
4. Онищенко Н. А. Решение аэрокосмических задач в формировании инженерной компетентности специалистов: монография. М., 2007. 154 с.

5. Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. 2003. № 8. С. 107–115.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия. 2005. 352 с.
7. Шукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение. 1986. 144 с.
8. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь. 1996. 96 с.
9. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения / пер. с чешского Р.Е. Мельцера. М.: Прогресс. 1970. 685 с.
10. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.: ил.
11. Hamblin D. Teaching Study Skills. Oxford, 1981.
12. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач. М: Рос. пед. агентство. 1997. 173 с.
13. Уман А. И. Учебные задания и процесс обучения. М.: Педагогика, 1989. 56 с.
14. Батышев С. Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации. М.: Педагогика. 1979. 223 с.
15. Новиков А. М. Методология образования. М.: Эгвес. 2002. 320 с.
16. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания / под ред. Г. С. Костюка, П. Р. Чаматы. Киев. 1961. 244 с.
17. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс. 1996. 512 с.
18. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности.. Екатеринбург. 2002. 126 с.
19. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа. 1991. 224 с.
20. Ваганова Н. О., Лопаткин В. М. Подготовка кадров для предприятий железнодорожного транспорта // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 2, № 2 С. 59–62.

REFERENCES

1. Vaganova N.O. [Revisiting the concept of interaction]. *Future school*, 2015, no. 6, pp. 143–148. (In Russian)
2. Miroshim D.G., Kostina O.V. [Modular approach to corporate education]. *Modern problems of science and education*, 2014, no. 1, pp. 86–92. (In Russian)
3. Silkina N.V., Vaganova N.O. [Peculiarities of education environment in networking of an institution and enterprise]. *Education and science*, 2015, no. 6, pp. 63–76. (In Russian)
4. Onishchenko N.A. [Solving aerospace tasks in formation of engineering competencies of specialists]. Moscow: ZAO, 2007, 154 p. (In Russian)
5. Khutorskoy A.V. [Activity as education contents]. *People's education*, 2003, no. 8, pp. 107–115. (In Russian)
6. Leontiev A.N. [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Akademiya Publ., 2005, 352 p. (In Russian)
7. Shchukina G.I. [The role of activity in education]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1986, 144 p. (In Russian)
8. Iakimanskaia I.S. [Student-centered approach in education]. Moscow, 1996, 96 p. (In Russian)
9. Lingardt J. [Process and structure of human study]. Moscow: Progress Publ., 1970, 685 p. (In Russian)
10. Ball G.A.B. [Theory of study tasks]. Moscow: Pedagogika Publ., 1990, 184 p.
11. Hamblin D. Teaching Study Skills. Oxford, 1981. (In Russian)
12. Spirin L.F. [Theory and technology of pedagogical tasks solving]. Moscow: Rossiyskoe pedagogicheskoe agentstvo Publ., 1997, 173 p. (In Russian)
13. Uman A.I. [Education tasks and the process of education]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989, 56 p. (In Russian)
14. Batyshev S.Ia. [Important problems of training high-qualified workers]. Moscow: Pedagogika Publ., 1979, 223 p. (In Russian)
15. Novikov A.M. [Methodology of education]. Moscow: Egves Publ., 2002, 320 p. (In Russian)
16. Elkonin D.B. [Psychological issues of education activity in younger schoolchildren]. *The problems of education psychology and upbringing*. Kiev, 1961, 244 p. (In Russian)
17. Klimov E.A. [Psychology of professional self-determination]. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 1996, 512 p. (In Russian)
18. Zeer E.F. [Professional and educational space of a person]. Yekaterinburg, 2002, 126 p. (In Russian)
19. Lednev V.S. [Contents of education: nature, structure and outlooks]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1991, 224 p. (In Russian)
20. Vaganova N.O., Lopatkin V.M. [Training of students for railway transport industry]. *Success of modern science and education*, 2017, vol. 2, no. 2, pp. 59–62. (In Russian)

Информация об авторе

Ваганова Наталья Октябревна – кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебной работе, Новосибирский техникум железнодорожного транспорта – структурное подразделение федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский государственный университет путей сообщения» (630068, Новосибирск, Лениногорская ул., 80, e-mail: ntgt_ur@mail.ru).

Силкина Надежда Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, Сибирский университет путей сообщения (630049, Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, 191, e-mail: silkina@stu.ru).

Лопаткин Владимир Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет (656031, Алтайский край, Барнаул, ул. Молодежная, 55, e-mail: lopatkin_vladimir@mail.ru).

Принята редакцией: 10.11.17

Information about the authors

Natalia O. Vaganova – candidate of pedagogical Sciences, Deputy Director on educational work, Novosibirsk technical school of railway transport – a structural subdivision of the Federal state budgetary educational institution of higher professional education «Siberian state University of communications» (Leninogorskaya, 80, 630068, Novosibirsk, e-mail: ntgt_ur@mail.ru)

Nadezhda V. Silkina – doctor of pedagogical sciences, Professor, University in the Siberian railways (Dusi Kovalchuk, 191, 630049, Novosibirsk, e-mail: silkina@stu.ru).

Vladimir M. Lopatkin – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Altai State pedagogical University (Molodezhnaya str., 55, 656031, Barnaul, e-mail: Lopatkin_vladimir@mail.ru).

Received: November 10, 2017

ПРОБЛЕМА РЕСУРСОБЕСПЕЧЕННОСТИ СОЗДАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

THE PROBLEM OF RESOURCE PROVISION FOR THE ESTABLISHMENT AND FUNCTIONING OF EFFICIENT INTERNAL SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT

УДК 37.013.78

DOI: 10.15372/PEMW20180214

Ю. С. Ивина

*Институт управления образованием Российской
академии образования, Москва, Российская
Федерация, e-mail: iulia_ivina@mail.ru*

Ivina, Yu.S.

*Institute of education management, Russian Academy
of education, Moscow, Russian Federation,
e-mail: iulia_ivina@mail.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования проблемы ресурсообеспеченности (материальной и нематериальной) образовательных организаций по эффективному созданию и функционированию внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО). Актуальность данной проблемы подтверждена широким кругом исследований, каждое из которых уникально в выборе методики и подходов, инструментов и показателей, объектов и предметов, способов формирования выборки, ее границ и т.д. В статье не только раскрыто понятие качества образования, но и дана краткая характеристика современного состояния единой системы оценки качества образования Российской Федерации. Значительная часть работы посвящена постановке цели, вопросов, задач и определению объекта исследования, а также раскрытию его методики и методологии, обоснованию выбора его инструментов и способов обработки полученных результатов. В рамках методологии исследования был проведен экспертный онлайн-опрос директоров и заместителей директоров общеобразовательных организаций, специалистов центров оценки качества образования и институтов развития образования, а также руководителей отделов управления образованием. В качестве результата исследования получена информация о текущей степени ресурсообеспеченности образовательных организаций для эффективной реализации целей внутренней системы оценки качества образования. Определены наиболее и наименее дефицитные ресурсы, на основе чего составлен рейтинг дефицитности ресурсов для создания и функционирования внутренней системы оценки качества образования в образовательной организации. В заключение отмечена возможность дальнейшего развития

Abstract. This article presents the results of a study of problems of resource supply (tangible and intangible) works of educational institutions for the effective establishment and functioning of the internal system of education quality assessment (SOCO). The relevance of this problem is confirmed by a wide range of studies, each of which is unique in the selection of methods and approaches, tools and indicators, objects, methods of sampling and its borders, etc. The work not only explores the concept of quality education, but also gives a brief description of the current state of the uniform system for the evaluation of quality of education of the Russian Federation. Much of the work is devoted to the formulation of goals, issues, tasks and object of study, and also reveal his techniques and methodology, the rationale for the selection of its tools and methods of processing the obtained results. In the methodology this study was conducted by the expert online survey of Directors and Deputy Directors of educational institutions, specialists of the centers of education quality assessment and development institutions of education and heads of departments of management education. As a result of research obtained information about the current extent of resource provision of educational institutions for the effective implementation of the objectives of the internal system of education quality assessment. Identifies the most and least scarce resources on the basis of which the rating of the scarcity of resources for the establishment and functioning of the internal system of education quality assessment in educational organizations. In conclusion, the paper notes the possibility of further development of the conducted research through scale to other research facilities and expansion of the sample coverage.

проведенного исследования посредством его масштабирования на другие объекты исследования и расширения охвата выборки.

Ключевые слова: качество образования, внутренняя система оценки качества образования, дефицитность ресурсов, экспертное мнение.

Для цитаты: Ивина Ю. С. Проблема ресурсообеспеченности создания и функционирования эффективной внутренней системы оценки качества образования // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1859–1867. DOI: 10.15372/PEMW20180214

Key words: the quality of education; intra-school system of education quality assessment; the scarcity of resources; expert opinion.

For quote: Ivina, Yu.S. The problem of resource provision for the establishment and functioning of efficient internal system of education quality assessment. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1859–1867. DOI: 10.15372/PEMW20180214

Введение. В последние десятилетия наметилась устойчивая тенденция к развитию системы управления качеством образования. В соответствии с определением, принятым в статье 2 ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», под качеством образования понимается комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Начиная с внутриклассного оценивания и заканчивая участием России в международных исследованиях качества образования, отечественная система образования пришла к формированию Единой системы оценки качества образования (ЕСОКО). Систематический подход к управлению качеством образования сегодня реализуется не только внешними экспертами на региональном и муниципальном уровнях, но и внутренними на уровне образовательной организации. Однако в ней, как и в любой развивающейся системе управления, существуют недостатки. Так, имеет место быть точка зрения, согласно которой возникающие проблемы по организации внутренней системы оценки качества образования связаны с недостаточной обеспеченностью соответствующими ресурсами материального и нематериального характера. Данная проблема действительно актуальна, что вызывает неутраченный интерес к ней со стороны научно-педагогического сообщества [1, с. 13–26; 2, с. 73–79; 3, с. 55–60; 4, с. 5–20].

Внутренняя система оценки качества образования является одним из видов оценочных процедур, реализуемых в рамках современной образовательной политики Российской Федерации. Наряду с данным видом проводятся международные мониторинговые и национальные исследования, а также государственные (национальные) экзамены [5, с. 26].

Отечественные исследователи выделяют ряд проблем, связанных с процессом создания и функционирования ВСОКО в России. Определенный негативный эффект имеет характер подхода к оценке качества образования. Как правило, оценивание основывается на результатах образовательной деятельности. Однако для комплексной оценки качества образования необходимо учитывать «условия осуществления, содержание и организацию образовательной деятельности, качество управленческой структуры и ее функции» [2, с. 73–79].

Как правило, на практике педагогические и административно-управленческие работники сталкиваются со следующими проблемами реализации механизма оценки качества образования:

- 1) недостаточным уровнем обращения к объективным научным методикам и статистически обработанным данным мониторинговых исследований;
- 2) недопониманием механизмов оценки качества образования;
- 3) дефицитом в разработке качественных контрольно-измерительных материалов [3, с. 55–60].

Некоторыми специалистами отмечаются проблемы, фиксируемые с финансовой точки зрения, выражающиеся в неудовлетворенности педагогов уровнем их заработной платы и престижем выбранной ими профессии [6, с. 74]. Также следует отметить низкий уровень правовой обоснованности оценки качества образования в высших учебных заведениях. На сегодняшний день состояние

нормативной базы высшего образования РФ на каждом уровне управления и организации действует, в меньшей степени ориентируясь на проблематику качества высшего образования [7, с. 5].

В зарубежные исследования данной проблемы отмечается, что картина дефицитности ресурсов ВСОКО наблюдается как в развитых, так и в развивающихся странах. По утверждению американских исследователей, одним из наиболее дефицитных ресурсов является нехватка квалифицированных педагогических кадров. Это негативно сказывается на успеваемости школьников США, что в свою очередь приводит к их отставанию от зарубежных сверстников [8, с. 169]. Дефицитным они также считают такой ресурс, как инструментальное сопровождение управления ВСОКО. Это проявляется в недостаточном снабжении администрации школ информацией об уровне качества подготовки учеников в соответствии со стандартами. По мнению представителей педагогического сообщества США, для повышения педагогических стандартов необходимо расширить территорию использования информационных систем, дающих обратную связь по прогрессу в обучении школьников [8, с. 162–164].

Аналогичные выводы сделаны нидерландскими специалистами относительно мониторинга образования и обучения: пул дефицитных ресурсов для развития ВСОКО возглавляет кадровое обеспечение педагогического состава образовательных организаций. Они выявили, что корень проблемы находится в изначально низком спросе среди абитуриентов на обучение по программам педагогической подготовки. Столкнувшись с данной проблемой, нидерландские органы управления образованием приняли всевозможные меры для повышения качества педагогического образования и карьерных возможностей для учителей, однако это не привело к значительному росту интереса поступающих к специальностям педагогического направления.

Чуть более благоприятная ситуация с востребованностью профессии педагога и повышением статуса учителя складывается в Швеции. Конкурс на педагогические специальности здесь в среднем составляет один человек на место [9, с. 153].

К числу основных проблем развития оценки качества образования в Польше относятся следующие:

- 1) недостаточное финансирование;
- 2) несовершенные управленческие механизмы в части системы назначения на руководящие должности;
- 3) кадровые проблемы;
- 4) плохая адаптация к требованиям рынка труда [10, с. 126–129].

Немецкими исследователями образования в Германии названы следующие центральные проблемы достижения оптимального уровня качества образования в стране: старение преподавательского состава в общеобразовательных организациях и высших учебных заведениях, а также значительная нехватка педагогических кадров [11, с. 128–130].

С кадровой проблемой приходится сталкиваться и управляющим органам системы образования Норвегии: значительная доля учителей начальной и средней школ осуществляют образовательную деятельность, не имея соответствующей квалификации [12, с. 176].

Центральное место среди недостающих ресурсов для развития ВСОКО в Китае на данный момент занимает проблема последиplomного педагогического образования. Китайские школы, развивающиеся в режиме широкомасштабного внедрения инноваций, как никогда нуждаются в совершенствовании и обновлении механизмов повышения квалификации педагогических работников. Современному китайскому учителю необходимо уметь «качественно решать новые задачи образования, эффективно и творчески работать в новых условиях современной педагогической действительности» [13, с. 4]. Кроме того, на снижении качества образования в Китае сказалась коммерциализация высшего образования. Данный процесс стал катализатором для активизации контроля эффективности функционирования учебных заведений. Однако несмотря на это, вопросы оценки и повышения качества образования отставлены на второй план, что привело к значительному отставанию китайских вузов в конкурентной борьбе с зарубежными образовательными организациями высшего уровня по показателям набора иностранных студентов [14, с. 5].

В качестве дефицитного ресурса функционирования системы оценки качества высшего образования в Италии выделяется финансирование [15, с. 93–99]. К данному обстоятельству привело

решение об урезании средств, выделяемых из бюджета страны менее успешным университетам, что является индикатором слабых сторон образовательной политики Италии [16, с. 235–245].

Определенный ряд трудностей вызывает несовершенство системы стандартизированного тестового контроля качества образования в провинциях Канады. Канадские учителя стали больше заикливаться на подготовке к процедурам стандартизированной внешней оценки, в то время как внутриклассное оценивание осталось без должного внимания. Таким образом, административно-педагогический состав школ Канады сфокусирован на целях подотчетности больше, чем на обучающих целях [17, с. 2].

Ситуация дефицитности различных ресурсов для создания и эффективного функционирования ВСОКО обнаруживается и в странах, причисляемых к Содружеству независимых государств (СНГ).

Низкий уровень методической поддержки педагогических кадров отмечается исследователями Азербайджана. Современное состояние азербайджанских методических кабинетов в районных отделениях образования характеризуется неспособностью выполнять свои функции на качественном уровне [18, с. 11–14].

В проблемное поле развития качества общего образования республики Армения входят:

- 1) неполноценность учебных программ;
- 2) несовершенство учебных материалов;
- 3) низкий уровень практической реализованности оценочных мероприятий [19, с. 33–53].

Результаты школьных реформ Белоруссии и Украины привели к низкому уровню результативности системы управления образованием, главным образом за счет слабого научно-методического обеспечения принимаемых решений и моделей реформирования. В свою очередь это стало причиной незаинтересованности украинских и белорусских граждан в непоследовательных и иррациональных изменениях, а также нежелания поддерживать псевдодемократический характер реформационных процессов [20, с. 60].

Согласно исследованиям ученых Казахстана проблемным местом в сфере контроля качества образования является низкий уровень подготовки педагогических кадров, более того, значительная доля педагогов начальной школы работает, не имея педагогического образования [21, с. 14].

Исследователи проблем систематизации оценки качества высшего образования Республики Таджикистан выделяют ряд факторов, негативно влияющих на процесс повышения качества образования [22, с. 201–202]:

- 1) управленческие механизмы:
 - а) слабые механизмы противодействия коррупции;
 - б) низкий уровень материально-технической и учебной базы;
 - в) бюрократизированные механизмы государственной регламентации образовательной деятельности высших учебных заведений;
 - г) отсутствие грамотно выстроенной системы ресурсов (наличие служб с дублирующими функциями);
- 2) финансирование:
 - а) недостаточное государственное финансирование оплаты труда в нестоличных вузах;
 - б) недостаточное государственное финансирование развития информационных средств и технологий;
- 3) преподавательский состав:
 - а) недостаточная квалификация и старение педагогических кадров;
 - б) сниженный общественный статус профессии педагога;
 - в) отсутствие мотивации среди педагогов к внедрению новых информационных технологий;
- 4) приемная кампания:
 - а) небольшое количество студентов (менее 5 тыс. чел.);
 - б) урезание бюджетного и увеличение коммерческого приема студентов;
- 5) отраслевая специализация:
 - а) сниженный спрос на специалистов технического направления;
 - б) введение непрофильных специальностей, утрата отраслевой специализации.

Выявленная дифференциация в характере проблем ресурсообеспеченности ВСОКО европейских стран главным образом обусловлена различиями в «способе политико-административного управления образованием» [23, с. 3].

Таким образом, на основе проведенного анализа дефицитности ресурсов для развития отечественных и зарубежных ВСОКО можно сделать вывод, что в основную массу проблемных зон входят вопросы финансового характера, несовершенности управленческих механизмов и контрольно-диагностического материала, а также квалификационного уровня педагогических работников. В связи с этим возникает вопрос: на каком уровне находится необходимость в ресурсах для эффективного функционирования внутренней системы оценки качества образования в Российской Федерации?

Постановка задачи. Цель исследования – показать степень дефицитности ресурсов образовательных организаций для эффективности создания и функционирования ВСОКО.

Исследовательские вопросы:

1. Какова степень дефицитности ресурсов образовательных организаций, предназначенных для работы ВСОКО?

2. Недостаточность каких ресурсов препятствует эффективной работе ВСОКО в наибольшей степени?

3. Какие ресурсы достаточно обеспечивают эффективность создания и функционирования ВСОКО.

Исходя из цели и исследовательских вопросов, были поставлены следующие задачи:

- раскрыть методологию исследования;
- описать полученные результаты исследования;
- ответить на вопросы исследования и сформулировать выводы.

Методика и методология исследования. Исследование проводилось эмпирическим методом с помощью экспертного онлайн-опроса, относящегося к группе методов-операций [24, с. 100]. Согласно наиболее распространенной классификации онлайн-опросов, выделяются открытые, закрытые и полужакрытые виды. В данном исследовании применялся закрытый онлайн-опрос, который предполагает заранее предусмотренные и не требует своих вариантов ответа.

Выбранный метод имеет достоинства и недостатки. К числу положительных сторон следует отнести:

- быстроту опроса;
- возможность оперативного реагирования;
- организационную гибкость;
- строгую логику проведения опроса;
- широту охвата;
- экономию ресурсов.

Отрицательными сторонами метода можно назвать намеренное искажение данных, возможность враждебных действий, коммуникационные проблемы и т.д. В связи с этим необходимо учитывать неминуемость субъективных искажений информации в сознании опрашиваемых, что может привести к получению данных с определенной долей погрешности.

Опросник состоял из 10 вопросов, посвященных аспектам функционирования внутренней системы оценки качества образования в общеобразовательной организации. В данной статье уделяется внимание такому аспекту, как проблема ресурсообеспеченности общеобразовательной организации для создания эффективной ВСОКО (рис. 1).

4. Какие ресурсы образовательной организации Вы считаете в настоящее время наиболее дефицитными для создания эффективной внутренней системы оценки качества образования? (выбрать не более ТРЕХ подходящих вариантов ответа)
- а) контрольно-измерительные и методические материалы
 - б) квалификация кадров (компетентность в области педагогических измерений)
 - в) заинтересованность педагогов и администрации
 - г) технические средства
 - д) современные информационные технологии и продукты
 - е) инструменты и механизмы управления
 - ж) механизмы общественной экспертизы качества образования
 - з) финансовые средства
 - и) затрудняюсь ответить

Рис. 1. Вопрос опросника, соответствующий рассматриваемой проблеме

В целях исследования была сформирована случайная выборка из 37 человек (из числа экспертов портала Kursobr.ru), представленная экспертами из Абакана, Ижевска, Курска, Москвы, Ростова-на-Дону и Ярославля. Профессиональный состав выборки: директора и заместители директоров общеобразовательных организаций, специалисты центров оценки качества образования и институтов развития образования, а также руководители отделов управления образованием, из них – 92% респондентов женского пола, 8% – мужского.

Обработка результатов экспертного онлайн-опроса состояла из нескольких этапов:

- 1) отбора корректно заполненных анкет;
- 2) определения степени дефицитности ресурса (расчета доли респондентов, указавших конкретный ресурс как дефицитный, в общем количестве респондентов);
- 3) составления рейтинга дефицитности необходимых ресурсов;
- 4) формулирования выводов.

Результаты исследования. По результатам анализа собранной информации была определена степень дефицитности ресурсов, необходимых для эффективного функционирования ВСОКО, среднее значение которой равно 34%. Наиболее дефицитным ресурсом оказалась квалификация кадров: 70% опрошенных отметили недостаточную компетентность в области педагогических измерений; 46% респондентов разделили мнение, что в дефиците находятся контрольно-измерительные и методические материалы для работы ВСОКО, а также недостает практической реализации механизмов общественной экспертизы качества образования. Чуть меньше четверти опрошенных экспертов указали на дефицитность современных информационных технологий и продуктов и финансовых средств. Около одной пятой части респондентов выделили низкий уровень заинтересованности педагогов и администрации образовательных организаций. В качестве положительного результата анализа был зафиксирован отмеченный экспертами высокий уровень эффективности инструментов и механизмов управления (рис. 2.).

Выводы. В среднем дефицитность ресурсов, предназначенных для функционирования ВСОКО, находится на уровне 34%, что является положительным результатом. Однако не следует упускать из внимания высокую степень недостаточности таких ресурсов, как уровень компетентности педагогического состава в вопросах контрольно-измерительного характера и соответствующие методические материалы. Грамотный подход к организации контрольно-измерительных процедур оценки качества образования крайне важен. Некачественный тестовый материал и отсутствие квалифицированных специалистов данной области в равной степени способны оказать отрицательное воздействие на процесс функционирования ВСОКО [25, с. 8].

Актуализация использования такого ресурса повышения качества образования, как общественная экспертиза, произошла еще «на этапе развития масштабных инновационных процессов



Рис. 2. Рейтинг дефицитности ресурсов образовательной организации для создания эффективной внутренней системы оценки качества образования

как в самом образовании, так и в обществе в целом в 1990 – начале 2000-х гг.» [26, с. 3]. Несмотря на это, согласно результатам настоящего исследования, общественная экспертиза качества образования до сих пор не получила широкого применения.

Говоря о позитивных результатах исследования, необходимо отметить высокую эффективность инструментов и механизмов управления ВСОКО, а также неснижающийся интерес к ним со стороны педагогов и администрации.

Теоретическое значение исследования подтверждается тем, что ответы на исследовательские вопросы получены при помощи современных методов и инструментов научного исследования: экспертный онлайн-вопрос и рейтингование.

Перспективами дальнейших научных разработок могут стать исследования дефицитности ресурсов ВСОКО, основанные на опыте других экспертных групп (например, педагогов, членов родительского совета и др.). Каждый ресурс, подверженный изучению в этой работе, может быть рассмотрен в рамках нового отдельного исследования. Особый научный интерес вызывает детальное рассмотрение связи дефицитности квалифицированных педагогических кадров (в вопросах контрольно-измерительного характера) с качеством работы отдельных блоков внутришкольной системы оценки качества образования (мониторинг, государственная регламентация образовательной деятельности, внутришкольный контроль, общественно-профессиональная экспертиза и государственная итоговая аттестация). Также видится возможным посвятить отдельному изучению связь отсутствия широкого применения общественной экспертизы качества образования с результатами государственной итоговой аттестацией.

Не менее актуальную проблему исследования может составить вопрос о качестве контрольно-измерительных материалов, создаваемых с целью внутренней оценки и контроля качества образования. Исследовательскими вопросами в данном случае будут следующие: предпосылки и причины устаревания, связь использования некачественных контрольно-измерительных материалов с результатами всероссийских проверочных работ, международных мониторинговых исследований и др.

Кроме того, не исключено масштабирование методологии и инструментария данного исследования на другие города и регионы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Давыдова Н.Н.** Создание внутренней системы оценки качества в современном общеобразовательном учреждении // Образование и наука. 2009. № 6–2. С. 13–26.
2. **Краснов П.С.** Внутришкольная система оценки качества в образовательной организации // Концепт. 2016. № 11. С. 73–79.
3. **Ильина А.В.** Организация мониторинга образовательной системы учреждения как условие обеспечения качества образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 1(26). С. 55–60.
4. **Галеева Н.Л.** Национальный стандарт системы менеджмента качества как ресурс модернизации управления в школьном образовании // Проблемы современного образования. 2015. № 6. С. 5–20.
5. **Ивина Ю.С.** Развитие внутришкольных систем оценки качества образования // Управление образованием: теория и практика. 2017. № 2(26). С. 25–32.
6. **Рагозинникова Л.Н.** Оценка качества образования глазами обучающихся, родителей и педагогов // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 1. С. 69–75.
7. **Смирнов Д.А., Струсь К.А.** Правовая основа оценки качества образования в высших учебных заведениях: основные подходы и пути оптимизации // Universum: экономика и юриспруденция. 2014. № 1(2). С. 1–5.
8. **Тартарашвили Т.А.** США. Инструменты регулирования качества образования. М.: Новые печатные технологии, 2015. 448 с.
9. **Орлова Л.В., Печинкина О.В.** Современное педагогическое образование в Финляндии и Швеции: структура и содержание // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 3. С. 149–157.
10. **Свекатовски Р.В.** Проблемы развития системы высшего образования в Республике Польше // Экономика и управление. 2012. № 2(76). С. 126–129.
11. **Романова Е.А.** Образование в Германии – «Эффект домино» / под ред. В.Б. Белова. Германия. 2012. Ч. 1. Доклады Института Европы № 294. М.: Ин-т Европы РАН: Рус. Сувенир. 2013. С. 128–130.

12. **Тонян Н.А.** Политика в области образования в странах европейского союза // Инновационная наука. 2015. № 7–2. С. 174–177.
13. **Кекеева З.О.** Учитель в образовательной системе Канады и Китая // Вестник КалмГУ. 2012. № 2(14). С. 67–71.
14. **Шведова И.А.** Интернационализация высшего образования в Китае // Вестник Томского государственного университета. История. 2013. № 1(21). С. 132–138.
15. **Ягудина Л.Р.** Оценка качества высшего образования в Италии // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 9(137). С. 93–99.
16. **Pompili G.** Quality in search of meanings: The case of Italian universities. *Quality in Higher Education*. 2010. Vol. 16, issue 3. pp. 235–245.
17. **Беликова О.С.** Оценка качества школьного образования в России и Канаде // Наука и школа. 2017. № 4. С. 90–97.
18. **Абдулсалимли И.М.О.** Проблема обеспечения качества в образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 11–14.
19. **Багдасарян А.Г.** Становление национальной системы оценки качества образования в Армении // Качество образования в Евразии. 2016. № 4. С. 33–53.
20. **Данилова Л.Н.** Реформирование общего образования в Белоруссии и Украине в постсоветский период // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 54–61.
21. **Кусаинов А.К.** Повышение качества образования в Казахстане // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 1(25). С. 8–14.
22. **Шайбакова Л.Ф., Джураева А.** Теоретические основы повышения качества высшего образования в Республике Таджикистан // Известия УрГЭУ. 2009. № 3(25). С. 200–207.
23. **Калинина Е.Ю.** Современное состояние образования в Европе: вызовы и проблемы // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012. № 2. С. 71–77.
24. **Новиков А.М., Новиков Д.А.** Методология. М.: СИН-ТЕГ, 2007. 668 с.
25. **Ефремова Н.Ф.** Тестовый контроль в образовании: учебное пособие. М.: Универ. книга; Логос, 2005. 368 с.
26. **Конасова Н.Ю.** Общественная экспертиза качества школьного образования: монография. СПб: Каро, 2009. 203 с.

REFERENCES

1. **Davydova N.N.** [Creation of internal quality control in educational institution]. *Education and science*, 2009, no. 6–2, pp. 13–26. (In Russian)
2. **Krasnov P.S.** [Schhol system of quality control]. *The concept*, 2016, no. 11, pp. 73–79. (In Russian)
3. **Ilina A.V.** [Monitoring of educational system as a condition of educational quality]. *Scientific providing for the system of advanced training*, 2016, no. 1(26), pp. 55–60. (In Russian)
4. **Galeeva N.L.** [National standard of education quality control as a resource of modernization of school management]. *Problems of modern education*, 2015, no. 6, pp. 5–20. (In Russian)
5. **Ivina Iu.S.** [Development of school system of education quality control]. *Management of education: theory and practice*, 2017, no. 2(26). pp. 25–32. (In Russian)
6. **Ragozinnikova L.N.** [Education quality assessment by view of students, parents and teachers]. *Innovative projects and programs in education*, 2012, no. 1. pp. 69–75. (In Russian)
7. **Smirnov D.A., Strus K.A.** [Legal regulations of education quality control in higher institutions: main approaches and efficient ways]. *Universum: economics and law*, 2014, no. 1(2), pp. 1–5. (In Russian)
8. **Tartarashvili T.A.** [USA. Instruments for regulating the quality of education]. Moscow: Novye pechatnye tekhnologii Publ., 2015, 448 p. (In Russian)
9. **Orlova L.V., Pechinkina O.V.** [Modern pedagogical education in Finland and Sweden: structure and contents]. *Bulletin of Northern (Arctic) Federal University: Humanities and social sciences*, 2015, no. 3, pp. 149–157. (In Russian)
10. **Svekatovski R.V.** [Problemy razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya v Respublike Pol'she]. *Economics and management*, 2012, no. 2(76), pp. 126–129. (In Russian)
11. **Romanova E.A.** [Education in Germany: effect of dominoes]. *Institute of Europe RAS: Russian souvenir*, 2013, no. 294, pp. 128–130. (In Russian)
12. **Tonian N.A.** [Education policy in EU countries]. *Innovative science*, 2015, no. 7–2, pp. 174–177. (In Russian)
13. **Kekeeva Z.O.** [A teacher in education system of Canada and China]. *KalmGU bulletin*, 2012, no. 2(14), pp. 67–71. (In Russian)

14. **Shvedova I.A.** [Internationalization of higher education in China]. *Bulletin of Tomsk State University. History*, 2013, no. 1(21), pp. 132–138. (In Russian)
15. **Iagudina L.R.** [Education quality assessment in Italy]. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2013, no. 9(137), pp. 93–99. (In Russian)
16. **Pompili G.** [Quality in search of meanings: The case of Italian universities]. *Quality in Higher Education*, 2010, vol. 16, issue 3, pp. 235–245.
17. **Belikova O.S.** [Compulsory education quality assessment in Russia and Canada]. *Science and school*, 2017, no. 4, pp. 90–97. (In Russian)
18. **Abdulsalimli I.M.O.** [Quality support in education]. *Science Vector of Togliatti State University Series: Pedagogy, Psychology*, 2015, no. 1, pp. 11–14. (In Russian)
19. **Bagdasarian A.G.** [Foundation of national system of education quality assessment in Armenia]. *The quality of education in Eurasia*, 2016, no. 4, pp. 33–53. (In Russian)
20. **Danilova L.N.** [Reformation of compulsory education in Belarus and Ukraine in the post-soviet period]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 4, pp. 54–61. (In Russian)
21. **Kusainov A.K.** [Increasing of education quality in Kazakhstan]. *Professional education in Russia and abroad*, 2017, no. 1(25), pp. 8–14. (In Russian)
22. **Shaibakova L.F., Dzhuraeva A.** [Theoretical bases of education quality increasing in Tadzhikistan]. *News UrGEHU*, 2009, no. 3(25), pp. 200–207. (In Russian)
23. **Kalinina E. Iu.** [Situation in education in Europe: challenges and problems]. *Sovremennoe sostoyanie obrazovaniya v Evrope: vyzovy i problemy*. *Universum: Bulletin of the Herzen University*, 2012, no. 2, pp. 71–77. (In Russian)
24. **Novikov A.M., Novikov D.A.** [Methodology]. Moscow: SIN-TEG Publ., 2007, 668 p.
25. **Efremova N.F.** [Test control in education]. Moscow: Universitetskaya kniga; Logos Publ., 2005, 368 p.
26. **Konasova N. Iu.** *Obshchestvennaya ehkspertiza kachestva shkolnogo obrazovaniya* [Public examination of the quality of school education]. St. Petersburg: Karo Publ., 2009, 203 p.

Информация об авторе

Ивина Юлия Сергеевна – научный сотрудник лаборатории управления образовательными системами ФГБНУ «Институт управления образованием», (105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1Б, e-mail: iulia_ivina@mail.ru).

Принята редакцией: 10.11.17

Information about the authors

Yu. S. Ivina – Laboratory of Educational Systems Management Federal state budgetary scientific institution «Institute of education management, Russian Academy of education», Moscow, Russian Federation (105062, Moscow, Makarenko street, 5/16, 1B, e-mail: iulia_ivina@mail.ru).

Received: November 10, 2017

**ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ
И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Я.А. КОМЕНСКОГО
(В КОНТЕКСТЕ СОЗДАНИЯ ПРОСТРАНСТВА
ДОВЕРИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ)**

**FORMATION OF MODERN EDUCATIONAL MODELS AND EDUCATION
PRINCIPLES BY MEANS OF CREATIVITY BY IA.A. KOMENSKII
(THE CONTEXT OF TRUST COMMUNICATION SPACE)**

УДК 373

DOI: 10.15372/PEMW20180215

Е. А. Автандилян

Московский государственный университет имени
М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация,
e-mail: aea8888@yandex.ru

Avtandilian, E.A.

Lomonosov Moscow State University, Moscow,
the Russian Federation, e-mail: aea8888@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются принципы обучения и воспитания в системе Я. А. Коменского в контексте возможности создания пространства доверительной коммуникации в образовательной среде. Автор выделяет следующие основные принципы воспитательно-образовательной системы Я. А. Коменского: принцип высшей ценности знания; целостности обучения и нравственного воспитания; ненасильственности и толерантности; всеобщности и универсальности обучения; однородности среды; социальной коммуникации; непрерывности образования; равенства всех учащихся (субъектов образовательного процесса) и любви. Рассматривается возможность формирования современной образовательной модели на основе изучения идей великого педагога и мыслителя с учетом психологических аспектов обучения при формировании когнитивной модели. Автором предпринята попытка охарактеризовать этапы развертывания когнитивной модели применительно к текстам Я. А. Коменского; делается вывод о том, что применительно к анализу текстов метод моделирования, возможно, обладает неограниченным потенциалом. При этом отмечены возможные проблемы, возникающие в процессе интерпретации: между семантикой как областью значений, задающих «поле» смыслов, дальнейшего понимания и интерпретации, и синтаксисом, понимаемым как сочетание знаков языка, и принципиальной нередуцируемостью семантической составляющей к синтаксису. С неизбежностью «закладывая» в модель семантические характеристики на первом этапе ее создания, в дальнейшем, в процессе верификации, включающей, возможно, анализ статистических

Abstract. The article analyses the principles of training and education in the system of Ia. A. Komenskii in the context of possible creation of the trust communication space in the educational environment. The author highlights the following basic principles of educational system of Ia. Komenskii: the principle of the highest value of knowledge; integrity of education and moral education; nonviolence and tolerance; universality and universality of education; homogeneity of the environment; social communication; lifelong learning; equality of all students (subjects of the educational process) and love. The paper considers the possibility of building modern educational model based on the ideas of the great teacher and thinker, taking into account the psychological aspects of learning when forming the cognitive model. The author attempts to describe the stages of the cognitive model in relation to the texts of Ia. A. Komenskii; he makes conclusion that, concerning text analysis, the modeling method can have unlimited capacities. At the same time, the author highlights the possible problems arising in the process of interpretation: between semantics as an area of values defining the «field» of meanings, further understanding and interpretation, and the syntax understood as a combination of language characters, and the principal non-reducibility of the semantic component to the syntax. Inevitably, «putting» semantic characteristics in the model at the first stage of its creation, in the future, in the process of verification, including, perhaps, the analysis of statistics, we will have to somehow transform the qualitativity of semantic characteristics into formalized syntax characters for their processing. This raises another problem seen as the subjective interpretation of the data by the researcher. After receiving the formal results, it will be necessary to “start” the reverse

данных, нам придется каким-то образом трансформировать качественность семантических характеристик в формализованные синтаксические знаки для их обработки. При этом возникает еще одна проблема – субъективной интерпретации данных со стороны исследователя. После получения результатов формализации необходимо будет «запустить» обратный процесс: «от синтаксиса к семантике». Каким образом можно будет корректно осуществить механизм подобной трансформации в обе стороны, этот вопрос пока остается открытым и требует дальнейшего исследования.

Ключевые слова: образовательная среда, доверительная коммуникация, знание, обучение, язык, сознание, модель, речь, текст, интерпретация.

Для цитаты: Автандилян Е. А. Формирование современных образовательных моделей и принципы обучения в творчестве Я. А. Коменского (в контексте создания пространства доверительной коммуникации) // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С 1868–1875. DOI: 10.15372/PEMW20180215

process – «from syntax to semantics». How it will be possible to correctly implement the mechanism of such transformation in both directions – this question is still open and requires further research.

Keywords: educational environment, trust communication, knowledge, learning, language, consciousness, model, speech, text, interpretation.

For quote: Avtandilian, E.A. Formation of modern educational models and education principles by means of creativity by Ia. A. Komenskii (the context of trust communication space). *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1868–1875. DOI: 10.15372/PEMW20180215

Введение. Согласно последнему докладу Римского клуба патологические черты современного мировоззрения связаны с доминированием редукционистского мышления и фрагментацией знания [1]. В философском аспекте новая модель образования, понимаемая как единый процесс обучения-воспитания, должна привести к фундаментальной трансформации мышления, результатом которой должно стать целостное мировоззрение.

В области образования разделение на множество мелких фрагментов вместо рассмотрения реальности как целого может привести, без преувеличения, к губительным последствиям. Тем ценнее многие идеи о целостности образовательного процесса, неразрывной связи его с воспитанием и формированием особой среды, о непрерывности процесса обучения и т.д., сформулированные классиком педагогической мысли Я. А. Коменским. При этом, как мы отмечали ранее, прошлые знания и достижения не должны быть отброшены, но гармонично включены в новую систему – это наиболее эффективный метод развития знания, апробированный не одним десятком поколений ученых [2].

Методология и методика исследования: *Системный подход* к рассмотрению доверия как синергичной системе «Я – Мир» позволяет понять различные взаимозависимости в области образования, в частности, такую актуальную ее подсистему, как образовательная среда в аспекте доверительной коммуникации. *Междисциплинарный подход* к изучению проблемы интерпретации текстов (в данном случае текстов Я. А. Коменского) создает предпосылки для формирования современной образовательной модели на основе изучения идей великого педагога и мыслителя с учетом психологических аспектов обучения. При реализации принципа междисциплинарности в анализе текстов задействуются данные различных наук: философии, психологии, семиотики и педагогики.

Постановка задачи. Рассмотрим основные характеристики и выделим сущностные параметры и принципы обучения, согласно Я. А. Коменскому (все выдержки из текстов Я. А. Коменского ниже даются по [4; 5] и выделены курсивом), связанные с возможностью создания пространства доверительной коммуникации (далее – ДК).

Результаты. Одним из базовых компонентов формирования толерантной образовательной среды является доверительная коммуникация между всеми участниками данного процесса. Разделяя точку зрения Т. П. Скрипкиной, автор рассматривает доверие с точки зрения «целостного взаимодействия системы “Человек и Мир” [3, с. 3]. По нашему мнению, в трудах Я. Коменского

еще несколько столетий назад были заложены принципы создания доверительной коммуникации в образовательной среде: воспитание, социальная коммуникация, равенство и любовь.

Духовно-нравственные основания для создания пространства ДК в школах. «400-летний диагноз» Я. Коменского о необходимости воспитания (помимо обучения) в толерантной среде: *оставив в стороне древо жизни, мы беспорядочно стремимся к одному только древу познания. В угоду этому беспорядочному стремлению школы до сих пор гнали только за знаниями. Что можно было бы постепенно прививать сознанию, то навязывалось, вдалбливалось и даже вколачивалось насильственно.*

Принцип заботы (попечения), неразрывно связанный с формированием пространства ДК: *попечение о детях есть дело родителей. На помощь им, однако, дают школьные учителя.*

Социальная коммуникация: *школы должны быть общественными местами для юношества.*

Равенство всех учащихся как необходимое условие для создания пространства ДК в образовательном процессе: *в школы следует отдавать не только детей богатых или знатных, но и всех вообще: знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах и местечках, селах и деревнях. А если мы позволим развивать свой ум только некоторым, исключив остальных, то будем несправедливы.*

Любовь как необходимое условие для создания пространства ДК (легкость и мягкость в обучении): *мы любим именно настолько, насколько познаем. Вполне соответствующей своему назначению я называю такую школу, которая являлась бы истинной мастерской людей, в которой, следовательно, умы учащихся озадрялись бы блеском мудрости... Это образование должно происходить весьма легко и мягко, как бы само собою – без побоев и суровости или какого-либо принуждения.*

Принцип всеобщности обучения как необходимое условие для создания пространства ДК: *не будем исключать никого, кроме того, у кого Бог отнял смысл или разум.*

В современной интерпретации этот чрезвычайно актуальный тезис связан в том числе и с проблемой так называемых «особенных детей», то есть, согласно Я. Коменскому, нельзя никого исключать из процесса обучения.

Принцип «легкости» обучения и принцип «массовости» («увеличение удельного веса» социальной среды) как необходимое условие для создания пространства ДК: *это образование не должно требовать больших усилий, а должно быть чрезвычайно легким. Нужно уделять не более четырех часов ежедневно на занятия в школе, и притом так, чтобы было достаточно одного учителя для обучения одновременно хотя бы ста учеников.*

Принцип «минимизации затрат» – не нагружать сверх меры, не давать лишнего, ненужного: *из каждого человека выходит человек, если его не портить.*

Критика насилия в педагогике (как противоположности толерантности и созданию пространства ДК): *обычно каждый учитель берет ученика таким, каким он его находит, и сразу же начинает подвергать его обработке, вытаскивает его, куёт, расчесывает, ткёт, приспособляет к своим образцам и рассчитывает, что тот станет блестяще, как отполированный. Мы не удивляемся, что от подобного образования некоторые уклоняются и бегут от него!*

Критерии учителя, способного создать пространство ДК (три требуемые от наставника вещи): *каждый сам должен быть таким, каким должен делать других, каждый должен владеть искусством делать других такими и быть ревнителем своего дела.*

Принцип всеобщности – учитель должен быть также и учеником: *хороший учитель не пропускает ни одного удобного случая, чтобы научиться чему-либо полезному.*

Пространство ДК необходимо создавать с рождения и на протяжении всех уровней обучения: *от 0 до 6 лет – материнская школа; 6–12 лет – школа родного языка; 12–18 лет – латинская школа или гимназия; 18–24 – академия.*

Реализация принципа нравственного воспитания (ДК неразрывно связана с нравственностью и этикой) в материнской школе: *учение о нравственности должно здесь получить в особенности твердое основание, если мы хотим, чтобы добродетели, так сказать, срослись бы с хорошо воспитанным юношеством.*

Принцип нравственного воспитания в школе родного языка (ДК в однородной социальной среде): *всю молодежь сперва нужно посылать в школу родного языка. Ученики должны усвоить*

учение о нравственности, выраженное в правилах, поясненное примерами сообразно с развитием этого возраста, понимать его и стараться применять на деле.

Принцип нравственного воспитания (ДК неразрывно связана с нравственностью и этикой) в латинской школе: *учащимся придется рассматривать самого человека с действиями его свободной воли как владыку вещей, чтобы они научились наблюдать, что подлежит нашей власти и нашей воле и что нет, каким образом следует приводить все в надлежащий порядок согласно мировым законам и т.п. Этому будут учиться на 4-м году в классе этики.*

Принцип универсальности обучения (университетское образование – добровольное) в академии в отличие от профессиональной специализации на предыдущих этапах (принцип ненасильственности и толерантности) и принцип формирования интеллектуальных элит: *академические работы будут продвигаться вперед более легко и успешно, если, во-первых, мы туда будем посылать только избранные умы, цвет человечества, а остальных направим к плугу, ремеслам и торговле, смотря по их природной склонности. Натуры высокоразвитые надо поощрять ко всему.*

Принцип непрерывности образования как реализация ДК (на каждом уровне своя относительно однородная среда как возможность создания пространства ДК): *школа рождения – школа для родителей, школа младенчества – материнская школа, школа детства – школа родного языка, школа отрочества – гимназия, школа молодости – академия, школа зрелости – размышления, путешествия, деятельность, школа старости – «как правильно завершать дела и наслаждаться прожитой жизнью».*

В качестве примера – однородная среда в школе старости как возможность создания пространства ДК: *в школе старости надо учить и учиться тому, каким образом старые люди должны иметь возможность, уметь и хотеть, – правильно наслаждаться плодами проведенной жизни, правильно проводить остаток жизни, правильно завершать всю свою земную жизнь и радостно переходить в жизнь вечную.*

Философские предпосылки для осуществления ДК. Согласно Я. Коменскому, «мир» – вовне нас, разум и дух – внутри нас, откровение – до нас. Эти три взаимосвязанных компонента – *настоящая и полная библиотека всего, что на земле и в вечности надобно человеку 1) знать, 2) во что верить, 3) что делать, 4) на что надеяться.*

Человек должен учиться, чтобы быть владыкой вещей, наводить порядок и приготавливаться к жизни вечной.

Я. Коменский выделяет следующие аспекты коммуникативной деятельности:

- опыт (исследование причин);
- познание вещей;
- практическая деятельность.

Итак, очевидно, что даже в такой «узкопрофильной» сфере исследований, как доверительная коммуникация, гений Я. Коменского позволяет выделить множество работающих принципов обучения, которые еще ждут своей реализации в отечественной образовательной среде.

Перспективы создания когнитивной модели на основе исследования трудов Я.А. Коменского и возможные проблемы интерпретации текстов. Об актуальности психологических аспектов обучения при формировании когнитивной модели Д. Чалмерс высказался следующим образом: «Создавая модель каузальной динамики когнитивных процессов можно объяснить продуцирование поведения когнитивным агентом; это позволяет хорошо объяснить такие психологические феномены, как обучение, память, восприятие... На основании этой модели мы можем понять то, как осуществляются определенные функции, и это все, что нам нужно объяснить для объяснения обучения» [6, с. 147].

Попытаемся вкратце охарактеризовать этапы развертывания когнитивной модели применительно к текстам Я.А. Коменского (ранее мы уже касались этой темы в отношении текстов ведийского канона (см.: [7]). Одним из возможных алгоритмов для создания возможной рабочей модели, предложенных отечественными исследователями – философами, является следующий:

1. Формулировка проблемы и выбор прототипа. Проблема – возможность применения методов познания, сформулированных Я.А. Коменским для формирования образовательной среды (обучения студентов и школьников). Прототип – тексты Я.А. Коменского.

2. Выявление онтологических *допущений* (общезначимых образов бытия или гипотез существования, задающих базовую структуру реальности), представленных в текстах Я.А. Коменского, их описание. Фиксирование *пресуппозиций*, то есть априорных тезисов, принимаемых до всякого когнитивного опыта:

а) *холизм*. Принцип целостности и единства всего сущего (доктрина холизма) – *Мир – вовне нас, разум и дух – внутри нас, откровение – до нас... – настоящая и полная библиотека всего, что на земле и в вечности надобно человеку* [4];

б) *подобие*. Целостные объекты могут порождать подобные целостные объекты. Разделяя точку зрения В.С. Меськова, автор полагает, что никакие известные операции над целостными объектами невозможно производить без потерь для представления о них. Исключение составляют операции подобия: целостные объекты могут порождать подобные объекты, сохраняющие целостность и неделимость [9]. В этом контексте предложим следующую интерпретацию слов Я.А. Коменского: «Человек должен *учиться* (здесь и далее курсив мой – Е.А.), чтобы быть владыкой вещей, наводить порядок и приготовляться к жизни *вечной*» [4]. Человек создан по образу и *подобию*, сущностной характеристикой которого является способность к познанию;

в) *принцип незлиминируемости субъекта*. Субъект не только незлиминируем из любого процесса инфомира, но и иницирует его, пытаясь осуществить цикл трансформации, что является выражением его внутренней мотивации – воли к самотрансценденции [8]. В этом контексте в текстах Я.А. Коменского рассматривается стремление любого человеческого существа к *внутренней трансформации*, то есть к *духовному развитию*;

г) *принцип высшей ценности знания*, представленный во второй главе «Пампедии» Я.А. Коменского: Надо сделать так, чтобы никто не жалел о своем появлении на свет. Но как достичь этого? Во-первых, добившись, чтобы всякий человек жил не как бессловесная тварь, а по *велению разума*. Светом его наделены все, да не все умеют пользоваться тем, что у каждого есть, если не обучены. Значит, их надо *обучить* [4]. В современной трактовке это означает, что совместная когнитивная деятельность человеческого сообщества становится основным доступным ресурсом, за счет которого будет происходить развитие человечества, уже в силу того, что остальные ресурсы планеты, в отличие от когнитивных, конечны или будут не востребуемы уже в ближайшее время [6].

Далее следует (пошагово):

- описание принципов анализа онтологических допущений;
- задание прототипа как следствие описания пресуппозиций, допущений и принципов (в качестве прототипа могут быть использованы, в том числе выявленные выше принципы воспитания и обучения в системе Я. Коменского, способствующие установлению доверительной коммуникации в образовательной среде);
- создание модели в образовательной среде на базе заданного прототипа на основании принципа подобия, описание среды (в контексте реализации идей, заложенных в текстах Я. Коменского, это могли бы быть экспериментальные как школьные, так и вузовские площадки, на которых «отрабатывалась» бы заданная версия модели);
- исследование (апробация) модели известными рациональной науке методами;
- верификация как перенос результатов исследования обратно на прототип согласно принципам изоморфности и гомоморфности (в данном случае результаты обучения и успеваемости на экспериментальных образовательных площадках должны быть подвергнуты сравнительному анализу с точки зрения корреляции и соответствия изначальным принципам, заданным в системе Я. Коменского);
- фиксация подобия как доказательство того, что модель является рабочей, и формулировка новой технологии решения проблемы.

После апробации и коррекции модели, возможна ее экстраполяция на другие среды, формируемые по принципу подобия [8].

Применительно к анализу текстов метод моделирования, возможно, обладает неограниченным потенциалом: «В отличие от высказывания текст не имеет фиксированной прагмасемантики, он не зависит от определенного коммуникативного контекста. При этом текст предполагает семантизацию применительно к множественным областям референции (возможным мирам). Это предполагает описание семантики текста как такого отношения (функции) между множеством воз-

можных миров и множеством возможных контекстов, при котором высказывания конститuentы истинны. *Тем самым текст выступает как своеобразный аналог понятия модели или модельной структуры С. Крипке.* Это операция, соотносящая пропозиции и возможные миры внутри той модельной структуры, которая формируется самим текстом, а также путем соотнесения с возможными контекстами его актуализации. Л. Толстой прекрасно метафорически выразил эту идею: «бесконечный лабиринт сцеплений». Текст мультисемантичен, и эта метафора показывает, что его семантика не может быть сведена пусть и к весьма сложной линейной структуре. Семантика текста должна пониматься именно как бесконечное множество возможных интерпретаций – межмировых отношений» [10, с. 18].

Вместе с тем при создании когнитивной модели мы можем столкнуться с проблемой, характерной для когнитивизма (понимаемого в данном случае как возникшая во второй половине XX в. альтернатива бихевиоризму), описанной американским философом Дж. Серлом [11], а именно: определенным противоречием между семантикой (областью значений, задающих «поле» смыслов, дальнейшего понимания и интерпретации), синтаксисом (понимаемым как сочетание знаков языка) и принципиальной нередуцируемостью семантической составляющей к синтаксису.

С неизбежностью «закладывая» в модель семантические характеристики на первом этапе ее создания, в дальнейшем, в процессе верификации, включающей, возможно, анализ статистических данных, нам придется каким-то образом трансформировать качественность семантических характеристик в формализованные синтаксические знаки для их обработки. При этом возникнет еще одна проблема – субъективной интерпретации данных со стороны исследователя. После получения результатов формализации необходимо будет «запустить» обратный процесс: «от синтаксиса к семантике». Каким образом можно будет корректно осуществить механизм подобной трансформации в обе стороны? Этот вопрос пока остается открытым и требует дальнейшего исследования. Помимо этого существуют вопросы соотношения синтаксиса, семантики и прагматики, а также соответствия и редукционизма – все эти проблемы ждут своего решения.

Выводы. Несмотря на обозначенные проблемы, данный алгоритм, как представляется, может служить структурным основанием для детального анализа текстов Я.А. Коменского в современной трактовке с дальнейшей перспективой их использования при формировании различного рода когнитивных моделей. Эти модели могли бы быть использованы как в плане создания комфортной образовательной среды в целом, так и при обучении студентов, специализирующихся непосредственно в области педагогики, исследовании различных образовательных парадигм.

Резюмируем некоторые основные принципы воспитательно-образовательной модели Я. Коменского:

- 1) принцип высшей ценности знания;
- 2) принцип целостности обучения и нравственного воспитания;
- 3) принцип ненасильственности и толерантности;
- 4) принцип всеобщности и универсальности обучения;
- 5) принцип однородности среды;
- 6) принцип социальной коммуникации;
- 7) принцип непрерывности образования;
- 8) принцип равенства всех учащихся (добавим – всех субъектов образовательного процесса)

и любви.

Бесспорной заслугой Я. Коменского перед человечеством явилось то, что, что еще несколько веков назад вопрос о человеке и его природе, традиционно находящийся в «ведении» философии в силу высокого уровня абстракции изучаемых проблем, был рассмотрен им в контексте целей образовательного и воспитательного процессов. В России подобный подход был уже в XX в. реализован С.И. Гессеном (подр. об этом см.: [12]).

В заключение хотелось бы акцентировать внимание на *взаимозависимости любви и познания*, которую постулирует великий педагог и которая является, на наш взгляд, основой целостного мировосприятия и мировоззрения как ученика, так и педагога (преподавателя). Поскольку «мы любим именно настолько, насколько познаем», *любовь изначально включена в процесс обучения*, так как для учащихся важно, чтобы «сердца насыщались бы божественной любовью и до того *проникались бы ею...*», что дети «уже на земле приучились бы жить небесною жизнью» [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Официальный сайт Римского Клуба** [Электронный ресурс]. URL: //http://www.clubofrome.org (дата обращения: 13.02.2018).
2. **Автандилян Е.А. Ж. Ж.** Руссо и новая методология образовательных процессов. Отечественная и зарубежная педагогика. Спецвыпуск. М., 2012.
3. **Скрипкина Т.П.** Психология доверия. М.: Академия, 2000. 264 с.
4. **Коменский Я.А.** Пампедия [Электронный ресурс]. URL: //jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Pampedia_izbr.htm (дата обращения: 13.02.2018).
5. **Коменский Я.А.** Великая дидактика [Электронный ресурс]. URL: //jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm (дата обращения: 13.02.2018).
6. **Чалмерс Д.** Сознание и ум: в поисках фундаментальной теории. М.: Либроком, 2015. 512 с.
7. **Автандилян Е.А.** Тринитарная модель постнеклассической методологии как экспликация индуизма. 2015. № 4(46). С. 14–19.
8. **Меськов В.С., Мамченко А.А.** Образование для обществ знания: постнеклассическая модель образовательных процессов // Ценности и смыслы. 2010. № 2(5). С. 17–49.
9. **Меськов В.С.** Методология тринитарности // Вопросы философии. 2013. № 2. С. 66–76.
10. **Золян С.Т.** «Бесконечный лабиринт сцеплений»: семантика текста как многомерная структура // Критика и семиотика. 2013. № 1(18). С. 18–44.
11. **Серл Дж.** Как можно решить проблему «сознание – тело»? М.: Идея-Пресс, 2014. 108 с.
12. **Автандилян Е.А.** С.И. Гессен и гуманизация российского образования в контексте возврата к духовным и общекультурным ценностям // Научный альманах. 2015. № 8(10). С. 1425–1429.
13. **Barlo D.K.** The process of Communication. An Introduction to Theory and Practice. N.Y., 1960.
14. **Bugental J. F. T.** Talking: The fundamentals of humanistic professional communication. Santa Rosa, CA: Author, 1980.
15. **Bugental J. F. T.** Seek a wild god. AHP Perspective. 1980. March. P. 8.
16. **Greeting and Maintaining Trust** // Training and development. 1995. December.
17. **Lahno B.** Trust, Reputation and Exit in Exchange Relationships // J. of Conflict Resolution. 1995. Vol. 39(3).
18. **May R.** Love and will. New York: Norton, 1969.

REFERENCES

1. [Official website of the club of Rome]. Available at: //http://www.clubofrome.org (accessed February 13, 2018).
2. **Avtandilian E.A.** [J.J. Rousseau and the new methodology of educational processes. National and foreign pedagogics]. Moscow, 2012. (In Russian)
3. **Skripkina T.P.** [Psychology of trust]. Moscow: Akademiya Publ., 2000, 264 p. (In Russian)
4. **Komenskii Ia.A.** [Pampady]. Available at: //jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Pampedia_izbr.htm (accessed February 13, 2018). (In Russian)
5. **Komenskii Ia.A.** [GreatDidactics]. Available at: //jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm (accessed February 13, 2018). (In Russian)
6. **Chalmers D.** [Conscious mind: searching for fundamental theory]. Moscow: Librokom Publ., 2015, 512 p. (In Russian)
7. **Avtandilian E.A.** [Trinitarian model of post-nonclassical methodology as an explication of Hinduism]. Megapolis Management, 2015, no. 4(46), pp. 14–19 (In Russian)
8. **Meskov V.S., Mamchenko A.A.** [Education for knowledge societies: post-nonclassical model of education processes]. Values and Meanings, 2010, no. 2(5), pp. 17–49 (In Russian)
9. **Meskov V.S.** [Methodology of Trinitarianism]. Problems of Philosophy, 2013, pp. 66–76. (In Russian)
10. **Zolian S.T.** [Endless labyrinth of couplings]: the semantics of a text as a multidimensional structure]. Criticism and semiotics, 2013, no. 1(18), pp. 18–44. (In Russian)
11. **Searle G.** [How can we solve the problem 'consciousness – body?'] Moscow: Idea Press Publ., 2014, 108 p. (In Russian)
12. **Avtandilian E.A.** [S.I. Hessen and humanization of Russian education in the context of a return to spiritual and cultural values]. Scientific almanac, 2015, no. 8(10), pp. 1425–1429. (In Russian)
13. **Barlo D.K.** [The process of Communication. An Introduction to Theory and Practice]. N. Y., 1960.
14. **Bugental J.F.T.** [Talking: The fundamentals of humanistic professional communication]. Santa Rosa, CA: Author Publ., 1980.
15. **Bugental J.F.T.** [Seek a wild god]. AHP Perspective. 1980. March, p. 8.

16. [Greeting and Maintaining Trust]. *Training and development*, 1995, December.
17. Lahno B. [Trust, Reputation and Exit in Exchange Relationships]. *J. of Conflict Resolution*, 1995, vol. 39(3).
18. May R. [*Love and will*]. New York: Norton Publ., 1969.

Информация об авторе

Автандилян Евгений Андроникович – кандидат социологических наук, доцент кафедры философии языка и коммуникации философского факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, Москва, Ломоносовский просп., 27, корп. 4, e-mail: aea8888@yandex.ru)

Принята редакцией: 13.02.18

Information about the author

Evgenii A. Avtandilian – Candidate of Sociology, Associate Professor at the Chair of Language and Communication Philosophy, Lomonosov Moscow State University (27 Lomonosov Av., Building 4, 119991 Moscow, e-mail: aea8888@yandex.ru).

Received: February 13, 2018

**ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХ ТРЕНАЖЕРОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ БИМОДАЛЬНОГО ВУЗА
НА БАЗЕ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**PRACTICE OF APPLICATION OF TRAINING TRAINERS IN EDUCATIONAL
PROCESS OF BIMODAL HIGH SCHOOL ON THE BASIS OF THE CENTER
FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES**

УДК 378.1

DOI: 10.15372/PEMW20180216

И. В. Сергиенко

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Институт профессионального образования и информационных технологий, Уфа, Российская Федерация, e-mail: sergilld@mail.ru

Sergienko, I.V.

Bashkortostan State Pedagogical University named after M. Akmulla, Institute of Professional Education and Information Technologies, Ufa, Russian Federation, e-mail: sergilld@mail.ru

М. А. Крымова

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Институт профессионального образования и информационных технологий, Уфа, Российская Федерация, e-mail: milyausha.murzagalina@gmail.com

Krymova, M.A.

Bashkortostan State Pedagogical University named after M. Akmulla, Institute of Professional Education and Information Technologies, Ufa, Russian Federation, e-mail: milyausha.murzagalina@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования и развития современного образовательного учреждения – бимодального университета. Раскрывается вопрос инновационной структуры в системе бимодального университета – центра развития ИКТ-компетенций. Большое внимание уделено опыту создания обучающих тренажеров, способствующих формированию ИКТ-компетенций у обучающихся. Представлен образец обучающего тренажера «Проектор». Приведены результаты эксперимента по внедрению и применению обучающих тренажеров по формированию ИКТ-компетенций в образовательном процессе вуза.

Abstract. The article deals with the creation of a modern educational institution – a bimodal university. The issue of creating an innovative structure in the system of the bimodal university, the center for the development of ICT competencies, is disclosed. Much attention is paid to the experience of creating training simulators that contribute to the formation of ICT competencies in students. A sample of the training simulator «Projector» is presented. The results of the experiment on the introduction and application of training simulators on the formation of ICT competencies in the educational process of the university are presented.

Ключевые слова: центр развития компетенций, образовательная среда, электронное образование, компетенции, обучающие тренажеры, бимодальный университет.

Keywords: Competence Development Center, educational environment, e-education, competence, training simulators, bimodal university.

Для цитаты: Сергиенко И. В., Крымова М. А. Практика применения обучающих тренажеров в образовательном процессе бимодального вуза на базе центра развития компетенций // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1876–1885.
DOI: 10.15372/PEMW20180216

For quote: Sergienko, I.V., Krymova, M.A. Practice of application of training trainers in educational process of bimodal high school on the basis of the center for the development of competences. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1876–1885.
DOI: 10.15372/PEMW20180216

Введение. Инновационное развитие высшего образования невозможно без электронного обучения и его интеграции с традиционной образовательной системой, а также построения,

в конечном итоге, современного образовательного учреждения – бимодального университета. Бимодальный университет – это образовательная организация, которая совмещает традиционную систему образования и систему электронного университета с дистанционным образованием [1, с. 64]. Бимодальные университеты широко распространены в США, Англии, Канаде, Германии. В России вузов, совмещающих в себе в полном объеме обе технологии обучения, нет.

Постановка задачи. На сегодняшний день нет единого стандарта и единых требований к моделированию бимодального образовательного учреждения. Вопросы и проблемы моделирования бимодального университета, его структуры и содержания активно исследуются в педагогической практике и рассматриваются такими авторами, как Р. М. Асадуллин, В. Т. Волков, Ю. Р. Галиханова, В. Г. Иванов, И. В. Кудинов, Е. Б. Сергиенко, Н. С. Сытина, А. Г. Шабанов. Результаты их исследований показывают необходимость создания нового типа образовательной организации – бимодального университета, в основе которого лежит новая инновационно-образовательная структура вуза, дополненная центрами развития компетенций, сформированная на более качественном уровне. При этом остается ряд нераскрытых вопросов конструирования новых структурных элементов бимодального университета и их наполнения.

Методология и методика исследования. В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» инновационной площадкой Российской академии образования «Бимодальный университет как стратегия инновационного и опережающего развития вуза» ведется научно-исследовательская деятельность. Работа направлена на моделирование, конструирование, внедрение в учебный процесс технологий и дидактических инструментов электронного обучения, разработку и модернизацию электронного современного учебного контента, конструирование и внедрение в учебный процесс новых видов интерактивных занятий (вебинар, онлайн-лекций), инновационную подготовку профессорско-преподавательского состава и специалистов вузов, конструирование современных структурных подразделений [2]. Деятельность инновационной площадки по моделированию бимодального университета позволила сконструировать новое инновационное структурное подразделение вуза – центр развития компетенций, позволяющий по-новому организовать образовательный процесс, поднять его на более качественный уровень, провести интеграцию традиционного и электронного обучения в одном структурном подразделении, обеспечить доступ к информационным ресурсам как для обучающихся, так и для профессорско-преподавательского состава, организовать обучающий процесс и курсы повышения квалификации для студентов и преподавателей, наполнить центры развития компетенций тренажерами для формирования и развития компетенций.

Вопросами формирования и развития компетенций на протяжении последнего десятилетия занимается ряд ученых, работы которых посвящены проблемам формирования компетенций, реализации компетентного подхода в педагогике (Р. М. Асадуллин, А. С. Белкин, А. А. Вербицкий, В. В. Грачева, В. Г. Иванов, И. А. Зимняя, И. А. Камалеева, М. П. Карпенко, И. В. Кудинов, Н. В. Кузьмина, А. А. Орлова, Н. С. Сытина, Л. Г. Хисамиева, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.). Л. Г. Хисамиева отмечает, что представляется возможным систематизировать большинство определений термина «компетентность», выведенных отечественными педагогами трех основных психолого-педагогических школ, исследующими данную проблему. Так, в функциональной школе В. Д. Шадрикова термин «компетентность» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования. Акмеологическая школа Н. В. Кузьминой характеризует компетентность как совокупность умений субъекта особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения задач. Однако наиболее распространена в современной образовательной практике школа человекообразного образования А. В. Хуторского, в которой компетентность определяется как владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Разнообразие вышеперечисленных примеров определений компетентности представителями педагогической науки сводится главным образом к вопросу о компонентном составе компетентности (цит. по: [3]).

И. А. Зимняя определяет компетентностный подход как результативно-целевую основу развития и формирования разноуровневых и разнопорядковых компетенций [4], что, собственно,

и составляет компетентностный подход в системе современного образования. По мнению А.А. Орловой, В.В. Грачевой, компетентностный подход предполагает перенос акцентов с простого воспроизведения знаний на развитие способности актуализировать знания, необходимые для решения возникающих перед ним профессиональных и жизненных проблем [5, с. 114; 6–17].

Несмотря на активные исследования развития и формирования компетенций и компетентностного подхода в традиционном вузе с элементами электронного обучения, в бимодальном вузе вопросы качества подготовки будущих специалистов, формирования профессиональных компетенций в системе новых структурных подразделений (центры дистанционного доступа, экстерриториальные кафедры, центры развития компетенций) образовательных организаций недостаточно освещены, а работа в таких инновационных учебных подразделениях, как Центр развития компетенций недостаточно исследована. Таким образом, определение основных видов образовательной деятельности в центре развития компетенций, их возможной вариативной интеграции, оказывающих существенное влияние на качество подготовки и формирование компетенций, актуально. Исследование данной проблемы нашло отражение в научно-образовательной и практико-экспериментальной деятельности БПГУ по совершенствованию инновационно-образовательной структуры вуза, моделированию, созданию и функционированию Центров развития компетенций (ЦРК).

ЦРК – учебное инновационное структурное подразделение, создающее условия для развития и формирования у педагогов и обучающихся – будущих педагогов личностных качеств и профессиональных компетенций, востребованных в современном мире. Классификация уровней компетенций на базовые, родовые, видовые, специальные и ключевые является основой для выделения соответствующих видов ЦРК:

1) базовые ЦРК: в условиях данного ЦРК происходит формирование общекультурных, личностных компетенций;

2) родовые ЦРК направлены на формирование общепрофессиональных компетенций;

3) видовые ЦРК – на формирование профессиональных компетенций.

Основными задачами Центра развития ИКТ-компетенций являются:

1) формирование и реализация дополнительных профессиональных программ и мероприятий, направленных на повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, обучающихся (конференции, круглые столы, семинары, курсы повышения квалификации, курсы переподготовки, стажировки);

2) научно-техническое сотрудничество с вузами, научными организациями, предприятиями и организациями в целях развития дуального образования, усиления интеграционных процессов образования, науки и промышленности, повышения эффективности учебно-научной деятельности;

3) разработка обучающих тренажеров и симуляторов;

4) формирование электронного портфолио;

5) организация виртуальной воспитательной работы с обучающимися через реализацию воспитательно-культурных проектов;

6) организация сетевого взаимодействия с вузами-партнерами, обмен ФОС, реализация сетевых образовательных программ.

Структура центра развития компетенций представлена на рис. 1.

Центр развития ИКТ-компетенций относится к базовым ЦРК (рис. 2). Основными целями Центра развития ИКТ-компетенций являются формирование и развитие личностных качеств, позволяющих применить на практике профессиональные знания, умения и навыки, и общекультурных компетенций обучающихся (согласно ФГОС ВО) и ИКТ-компетентности у педагогов (согласно проф. стандартам). Центр развития ИКТ-компетенций является не только научно-образовательным центром, через который реализуется учебный процесс, но и подразделением вуза, где конструируются новые виды учебных занятий: тренажеры, симуляторы, разрабатывается современный электронный контент, апробируются инновационные образовательные технологии.

Особенностью реализации современного инновационного образовательного процесса ЦРК являются электронные обучающие тренажеры, с помощью которых многократно отрабатываются заданные действия. Работа с обучающими тренажерами направлена на повышение качества обучения с применением информационных технологий в жизнедеятельности человека и способствует формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

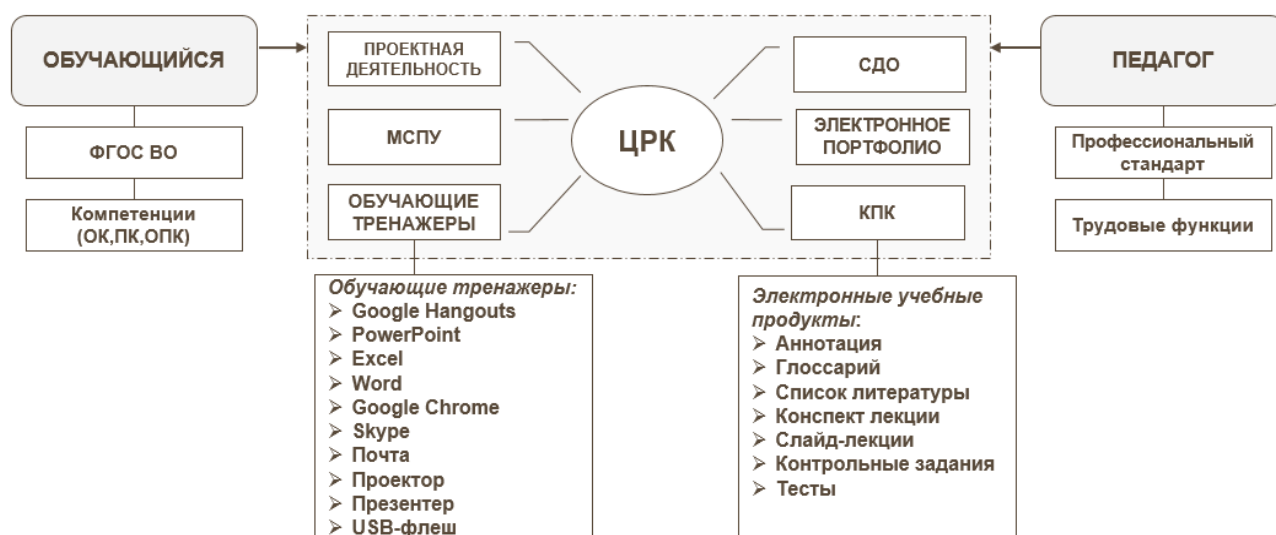


Рис. 1. Структура Центра развития ИКТ-компетений [6]



Рис. 2. Центр развития компетенций

Практика показала, что для работы в системе интегрированного (бимодального) традиционного и электронного обучения фундаментальными становятся центры развития ИКТ-компетений, позволяющие сформировать у обучающихся, специалистов, педагогического состава:

- способность к применению современных программных комплексов в профессиональной деятельности;
- способность к применению коммуникационных программных средств и веб-браузеров в профессиональной деятельности;
- способность к использованию современных технических средств в профессиональной деятельности.

Примером моделирования разработки и внедрения в учебный процесс стали ЦРК базового уровня, где обучающиеся во время занятий формируют ИКТ-компетентности с помощью специальных обучающих тренажеров. В настоящее время в университете разработаны и апробируются в учебном процессе следующие обучающие тренажеры: Google Hangouts, PowerPoint, Excel, Word, Google Chrome, Skype, Почта, Проектор, Презентер, USB-флеш.

Образовательный процесс в ЦРК осуществляется в соответствии с учебным планом и расписанием занятий (как индивидуальным, так и групповым), где в соответствии с расписанием обучающийся выбирает вид занятия и соответствующий ему обучающий тренажер.

Обучающий тренажер – это электронное, механическое или комбинированное учебно-тренировочное средство для практической отработки устойчивых навыков действий. Алгоритм работы с обучающими тренажерами в ЦРК представлен следующими действиями (рис. 3).

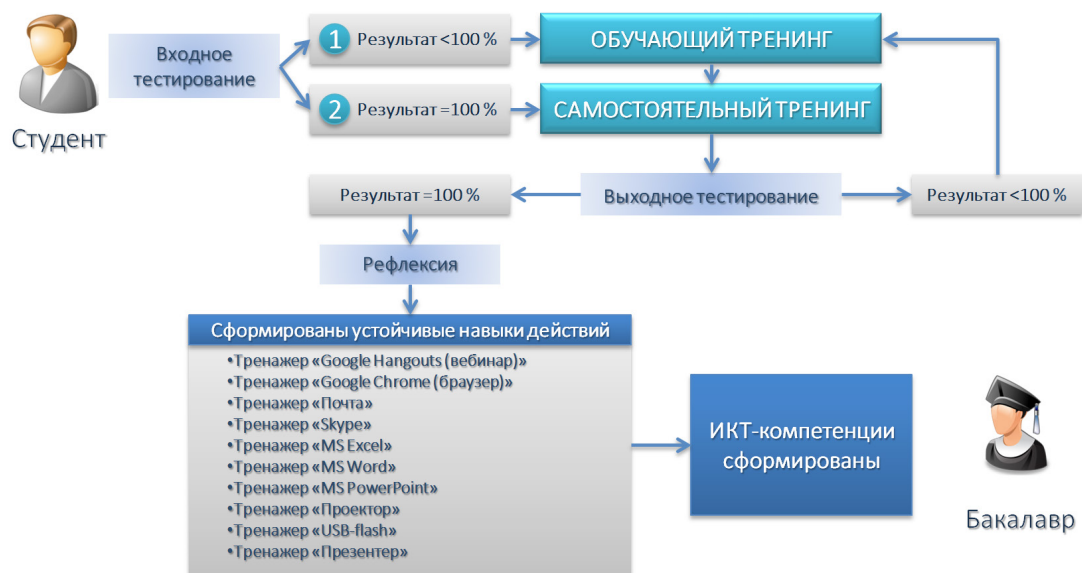


Рис. 3. Траектория обучающегося при работе с обучающими тренажерами

Работа с обучающим тренажером начинается с входного тестирования для выявления общеобразовательного уровня по обучающему тренажеру. Далее действия обучающегося могут быть представлены двумя вариантами. *1-й вариант:* в случае получения результата входного тестирования на 100% студент переходит непосредственно к самостоятельному тренингу. *2-й вариант:* в случае результата входного тестирования менее 100% студент переходит к обучающему тренингу, который позволяет многократно отрабатывать совокупность действий, умений и навыков с обучающими элементами, направленных на освоение тренажера. После успешного прохождения обучающего тренинга студент переходит к выполнению самостоятельного тренинга, который представляет собой отработку тех же действий, но уже в режиме полного самостоятельного выполнения. В обоих вариантах после выполнения самостоятельного тренинга обучающемуся становится доступным прохождение выходного тестирования, которое позволит оценить изменения в уровне овладения навыками. При прохождении выходного тестирования менее 100% обучающийся повторяет обучающий и самостоятельный тренинг до тех пор, пока не будет достигнут 100-процентный результат при выходном тестировании. Результаты прохождения обучающего тренажера фиксируется в системе дистанционного обучения университета. Успешное прохождение выходного тестирования означает, что у студента сформированы устойчивые навыки по данному тренажеру, а успешное выполнение всех занятий с обучающими тренажерами способствует формированию у обучающихся ИКТ-компетенции. Завершающим этапом работы с обучающим тренажером является рефлексия, которая обозначит точки дальнейшего развития ЦРК через совершенствование обучающих тренажеров.

Рассмотрим более подробно обучающие тренажеры по формированию ИКТ-компетенции. Структура обучающего тренажера содержит следующие обязательные элементы: титульная страница, информационная страница, блок с входным тестированием, обучающий тренинг, самостоятельный тренинг, блок с выходным тестированием, рефлексия. При запуске обучающего тренажера открывается титульная страница с названием тренажера (рис. 4).

Для дальнейшего прохождения тренажера обучающийся переходит на информационную страницу, где размещается информация о тренажере (рис. 5).

Для выявления базового уровня по теме тренажера обучающемуся открывается доступ к входному тестированию (рис. 6).



ТРЕНАЖЕР ПО РАБОТЕ С ПРОЕКТОРОМ

НАЧАТЬ РАБОТУ

Рис. 4. Титульная страница обучающего тренажера «Проектор»

Работа с обучающими тренажёрами направлена на повышение качества обучения с применением информационных технологий в жизнедеятельности человека и способствует формированию общепользовательской ИКТ компетенции:

- Способность к применению современных программных комплексов в профессиональной деятельности;
- Способность к применению коммуникационных программных средств и веб-браузеров в профессиональной деятельности;
- Способность к использованию современных технических средств в профессиональной деятельности.

ПРОЙТИ ВХОДНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

Рис. 5. Информационная страница обучающего тренажера «Проектор»

Что такое проектор?

- прибор для проецирования на большой экран информации, поступающей от внешнего источника — компьютера, видеомagneфона, CD и DVD-плеера, видеокамеры и т.п.
- устройство или система, способная выполнять заданную, чётко определённую, изменяемую последовательность операций.
- аппарат для передачи и приёма звука.
- устройства для видеозаписи.



Отправить

Рис. 6. Входное тестирование обучающего тренажера «Проектор»



Результат теста

71.43%

Назад

Продолжить

Рис. 7. Результат входного тестирования обучающего тренажера «Проектор»

После прохождения входного тестирования обучающемуся выдается результат (рис. 7). В случае результата входного тестирования менее 100% обучающийся переходит к обучающему тренингу, который представляет собой многократную отработку совокупности действий с обучающими элементами, направленных на освоение тренажера.

Далее обучающийся переходит к обучающемуся тренингу или возвращается на информационную страницу (рис. 8).

После прохождения обучающего тренинга обучающийся переходит к выполнению самостоятельного, который представляет собой отработку тех же действий, но в режиме самостоятельного выполнения (рис. 9).

После выполнения самостоятельного тренинга обучающемуся становится доступным прохождение выходного тестирования. Выходное тестирование содержит те же вопросы, что и во входном тестировании, что позволит оценить изменения в уровне овладения навыками, заложенными в тренажер (рис. 10).

При получении после выходного тестирования менее 100% студент повторно выполняет обучающий и самостоятельный тренинги до тех пор, пока не будет достигнут 100-процентный результат. В случае оценки за входное тестирование, равной 100%, обучающийся переходит к самостоятельному тренингу (рис. 11).

В обоих вариантах после выполнения самостоятельного тренинга обучающемуся становится доступным прохождение выходного тестирования, которое позволит оценить изменения в уровне овладения навыками, заложенными в тренажер. Успешное прохождение выходного тестирования означает, что

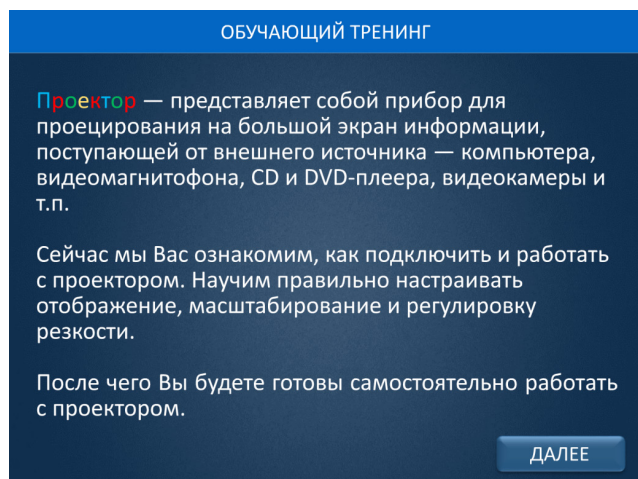


Рис. 8. Обучающий тренинг обучающего тренажера «Проектор»



Рис. 9. Самостоятельный тренинг обучающего тренажера «Проектор»

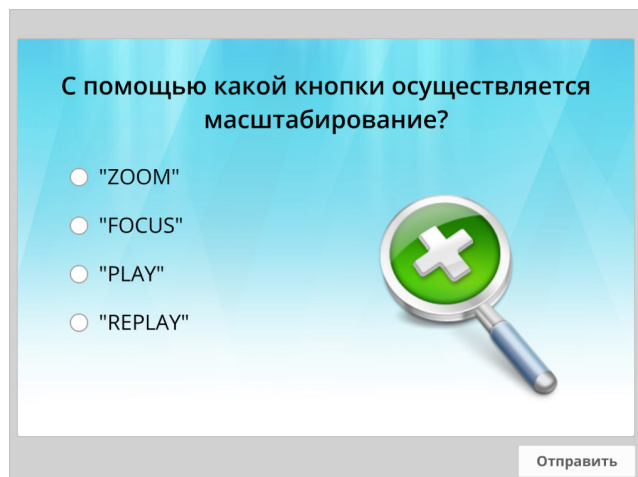


Рис. 10. Выходное тестирование обучающего тренажера «Проектор»

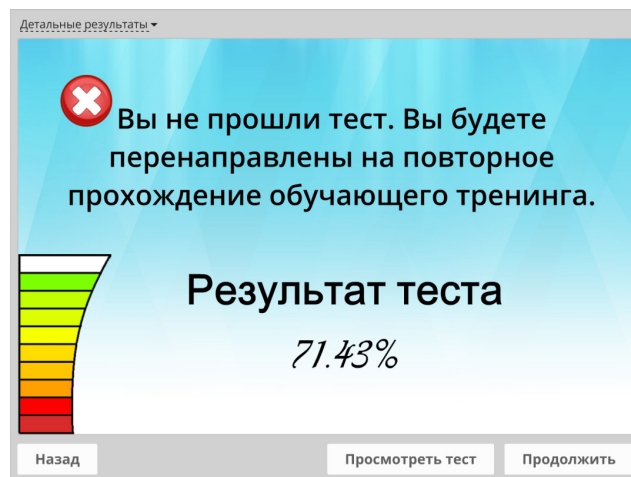


Рис. 11. Результат выходного тестирования обучающего тренажера «Проектор»

у обучаемого сформированы устойчивые навыки по данному тренажеру. Успешное выполнение всех занятий с обучающими тренажерами способствует формированию у обучающегося ИКТ-компетенции. Завершающим этапом работы с обучающим тренажером является рефлексия (рис. 12).

Результаты. Апробирование функционирования ЦРК, обучающих тренажеров проходило на базе БГПУ им. М. Акмуллы в течение 2016/17 учебного года. В эксперименте были задействованы студенты и магистранты Института профессионального образования и информационных технологий и аспиранты кафедры педагогики.

Цель эксперимента – выявление эффективности функционирования ЦРК. Для достижения поставленной цели были поставлены задачи и выделено три этапа:

- 1) интеграция работы ЦРК в образовательный процесс вуза.
- 2) апробация работы обучающих тренажеров.
- 3) организация учебного процесса на обучающих тренажерах в ЦРК.

На первом этапе организация учебных занятий в ЦРК была интегрирована с расписанием университета, что позволило обучающимся в дополнение к основному расписанию занятий проходить обучение в ЦРК. Расписание занятий в ЦРК было предоставлено студентам традиционно и электронно с возможностью индивидуальной и групповой работы на обучающих тренажерах. Интеграция основного расписания вуза и расписания в ЦРК не выявила организационных и технических проблем.

На втором этапе проводилась апробация работы обучающих тренажеров в ЦРК. ЦРК оборудован индивидуальными универсальными компьютерными учебными местами, на которых размеще-

ны механические, электронные и комбинированные обучающие тренажеры, также учебные места оснащены учебными пособиями, материалами, имеется доступ к электронной информационно-библиотечной системе университета. В процессе обучения тренажеры показали свою работоспособность, технико-технических проблем при работе на тренажере не возникло. Анализ ответов на вопросы анкетирования в рамках рефлексии по работе на обучающих тренажерах существенных недостатков не выявил.

Вопрос 4 из 5

Укажите степень Вашего согласия со следующими утверждениями по пятибалльной шкале

5 4 3 2 1

Мне понравился симуляционный тренажер

Я узнал много нового для себя

Материал был изложен в доступной форме

Полученная информация понадобится мне в дальнейшей профессиональной деятельности

Отправить

Рис. 12. Рефлексия обучающего тренажера «Проектор»

На третьем этапе выявлялась эффективность прохождения обучения на тренажерах. Для выявления общего уровня знаний и умений по теме тренажера обучающиеся проходили обучение на тренажерах, формирующих способность к применению современных программных комплексов в профессиональной деятельности и коммуникационных программных средств, веб-браузеров в профессиональной деятельности, способность к использованию современных технических средств в профессиональной деятельности, направленных на развитие ИКТ-компетенции. Для выявления текущего уровня знаний и умений по теме тренажера обучающиеся проходили входное тестирование, обобщенные результаты которого представлены в таблице.

Таблица

**Обобщенные результаты текущего уровня знаний и умений
по теме тренажера у обучающихся**

Способность к применению	Обучающий тренажер	Средний процент выполнения тренажера
Способность к применению современных программных комплексов в профессиональной деятельности	PowerPoint	65%
Способность к применению коммуникационных программных средств и веб-браузеров в профессиональной деятельности	Google Chrome	70%
Способность к использованию современных технических средств в профессиональной деятельности	Проектор	53%

Данные входного тестирования позволили выявить, что обучающиеся не в полном объеме владеют знаниями и умениями по теме тренажера.

Следующим шагом в организации учебного процесса на обучающих тренажерах стала работа с обучающими и самостоятельными тренингами, направленная на освоение тренажера. При успешном прохождении самостоятельного тренинга обучающийся переходил к выполнению выходного тестирования. Результаты тестирования позволяют оценить изменения уровня овладения знаниями и умениями обучающегося. Итогом многократного прохождения обучающего и самостоятельного тренингов стал 100-процентный результат выполнения выходного тестирования. Работа в ЦРК на обучающих тренажерах дала возможность получить дополнительные знания и отработать практические навыки, способствующие формированию ИКТ-компетенции.

Выводы. Создание и внедрение в структуру образовательной организации нового типа инновационного подразделения, такого как ЦРК, и наполнение его обучающими тренажерами, позволит эффективно реализовать инновационный процесс вуза. ЦРК выступает инструментом моделирования, аккумулирования и внедрения в образовательный процесс новых методов и подходов к формированию профессиональных компетенций обучающихся, обогащения информационной электронно-образовательной среды вуза новым содержанием. ЦРК делают процесс обучения гибким, индивидуальным. На сегодняшний день процесс создания ЦРК и наполнения их педагогическими, техническими и технологическими инструментами является одним из приоритетных направлений развития образовательного процесса инновационного вуза через систему интеграции традиционных и электронных форм обучения в системе бимодального университета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асадуллин Р.М., Сергиенко И.В., Кудинов И.В., Галиханова Ю.Р. Бимодальный университет: инновационный вектор развития БГПУ имени Акмуллы в системе образования РФ // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 4(65). С. 64–68.
2. Сергиенко И.В., Иванов В.Г. Особенности образовательного процесса бимодального университета: опыт внедрения института профессионального образования и информационных технологий БГПУ им. М. Акмуллы // Colloquium-journal. 2017. № 5. С. 8–12.
3. Хисамиева Л.Г. Компетенции и компетентность в структуре научно-исследовательской деятельности // Вестник ОГУ. 2014. № 9(170). С. 33–37.
4. Зимняя И.А. Компетенции и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
5. Орлова А.А., Грачева В.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: монография / под ред. А.А. Орлова, В.В. Грачева. М.: Директ-Медиа, 2014. 378 с.
6. Асадуллин Р.М., Сергиенко И.В., Галиханова Ю.Р. Образовательная среда бимодального университета как фактор повышения качества подготовки студентов // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 3(70). С. 93–102.
7. Асадуллин Р.М. Педагогическая деятельность, ее виды и проблемы формирования // Alma mater. Вестник высшей школы. 2017. № 8. С. 19–24.
8. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 13.02.2018).
9. Галиханова Ю.Р., Сергиенко Е.Б., Сергиенко И.В., Сытина Н.С. Проектирование и конструирование электронного учебного контента: учебное пособие. Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. 98 с.
10. Карпенко М.П. Качество высшего образования: монография. М.: Изд-во СГУ, 2012. 291 с.
11. Карпенко М.П. Телеобучение: монография. М.: Изд-во СГА, 2008. 800 с.
12. Князева О.Г. Компетентностный подход в профессиональном образовании в условиях реализации ФГОС СПО // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 236–237.
13. Туманова А.Б. Актуализация понятий «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход» в условиях интеграции науки и образования // Вестник ТГУ. 2015. Вып. 1(1). С. 39–45.
14. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL: www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (дата обращения: 13.02.2018).
15. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Stmposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997. 67 с.
16. Key competences for lifelong learning. European Reference Framework. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities, 2007.
17. World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action [Электронный ресурс]. Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action UNESCO Paris 5–9 October 1998 г. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf> (дата обращения: 13.02.2018).

REFERENCES

1. Asadullin R.M., Sergienko I.V., Kudinov I.V., Galikhanova Iu.R. [Bimodal university: Innovative vector of development of BSPU Akmulla in the education system of the Russian Federation]. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2016, no. 4(65), pp. 64–68. (In Russian)

2. **Sergienko I.V., Ivanov V.G.** [Peculiarities of the educational process of bimodal university: the experience of introducing the institute of professional education and information technologies, Bashkir state pedagogical university n.a. M. Akmullah]. *Colloquium-journal*, 2017, no. 5, pp. 8–12. (In Russian)
3. **Khisamieva L.G.** [Competence and competence in the structure of scientific research activity]. *Bulletin of OSU*, 2014, no. 9(170), pp. 33–37. (In Russian)
4. **Zimniaia I.A.** [Competence and competence in the context of competence approach in education]. *Foreign languages at school*, 2012, no. 6, pp. 2–10. (In Russian)
5. **Orlova A.A., Gracheva V.V.** [Competency-based approach in higher professional education]. Moscow: Direkt-Media Press Publ., 2014, 378 p. (In Russian)
6. **Asadullin R.M., Sergienko I.V., Galikhanova Iu.R.** [Obrazovatel'naya sreda bimodal'nogo universiteta kak faktor povysheniya kachestva podgotovki studentov]. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2017, no. 3(70), pp. 93–102. (In Russian)
7. **Asadullin R.M.** [Pedagogical activity, its types and problems of formation]. *Alma mater. Bulletin of higher school*, 2017, no. 8, pp. 19–24. (In Russian)
8. **Bermus A.G.** [Problems and prospects of implementation of the competence approach in education]. *E-journal Eidos*. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (accessed February 13, 2018). (In Russian)
9. **Galikhanova Y.P., Sergienko E.B., Sergienko I.V., Sytina N.S.** [Designing e-learning content]: a training manual. Ufa: Publishing house BGPU Publ., 2016, 98 p. (In Russian)
10. **Karpenko M.P.** [Quality of higher education]: monograph. Moscow: Publishing house of SSU, 2012, 291 p. (In Russian)
11. **Karpenko M.P.** [Television training]. Moscow: Publishing house of SGA Publ., 2008, 800 p. (In Russian)
12. **Kniazeva O.G.** [Competency-based approach in professional education in the conditions of FGOS SPO (Federal State Educational Standards of Vocational Education)]. Proceedings of VI Internat. sci. conf. «Problems and outlooks of education development». Perm, 2015, pp. 236–237. (In Russian)
13. **Tumanova A.B.** [Relevance of concepts «competence», «expertise» and «competency-based approach»]. *Bulletin of TSU*, 2015, no. 1(1), pp. 39–45. (In Russian)
14. **Khutorskoi A.V.** [Technology of key and professional competencies design]. *E-journal Eidos*, 2005. Available at: www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (accessed February 13, 2018). (In Russian)
15. **Hutmacher Walo.** [Key competencies for Europe]. Report of the Stmposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997, 67 p.
16. [Key competences for lifelong learning. *European Reference Framework*]. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities, 2007.
17. [World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action]. Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action UNESCO Paris, October 5–9, 1998 Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf> (accessed February 13, 2018).

Информация об авторах

Сергиенко Иван Викторович – доктор педагогических наук, профессор, БГПУ им. М. Акмуллы, Институт профессионального образования и информационных технологий (ИПОиИТ), профессор кафедры профессионального образования (Уфа, Российская Федерация, e-mail: sergilld@mail.ru).

Крымова Миляуша Айратовна – студентка, БГПУ им. М. Акмуллы, Институт профессионального образования и информационных технологий (ИПОиИТ), кафедра профессионального образования, аспирант (Уфа, Российская Федерация, e-mail: milyausha.murzagalina@gmail.com).

Принята редакцией: 07.03.2018

Information about the authors

Ivan V. Sergienko – Doctor of Pedagogical Sc., Professor at the Chair of Professional Education at Bashkortostan State Pedagogical University named after M. Akmulla, Institute of Professional Education and Information Technologies (Ufa, Russian Federation, e-mail: sergilld@mail.ru).

Miliausha A. Krymova – PhD-student at Institute of Professional Education and Information Technologies at Bashkortostan State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa, Russian Federation, e-mail: milyausha.murzagalina@gmail.com).

Received: March 07, 2018

ОБУЧЕНИЕ В МАГИСТРАТУРЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЯХ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

TEACHING ON MASTER-COURSE IN EDUCATIONAL STRATEGIES OF UNDERGRADUATE STUDENTS

УДК: 378.147

DOI: 10.15372/PEMW20180217

Н. Л. Микиденко

СибГУТИ, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: nl_nsk@mail.ru

Mikidenko, N.L.

Siberian State University of Communications,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: nl_nsk@mail.ru

С. П. Сторожева

СибГУТИ, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: sv.stor@yandex.ru

Storozheva, S.P.

Siberian State University of Communications,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: sv.stor@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы образовательных стратегий студентов-бакалавров в условиях формирования запроса со стороны высокотехнологического рынка труда о мультипрофильном высококвалифицированном специалисте, способном гибко реагировать на его изменения. Авторы обращаются к исследованию запроса на непрерывное образование со стороны будущего соискателя на рынке труда – студента-бакалавра; показывают, что непрерывное образование становится частью профессиональной карьеры и профессиональной самореализации современного человека. Магистратура как этап получения профессионального образования для субъектов образовательной деятельности остается новой социальной практикой в системе профессионального образования. Дискуссии ведутся вокруг критериев отбора кандидатов на программы магистратуры, системы вступительных испытаний, требований к магистранту, преимуществ выпускников на рынке труда. На основе исследования образовательных стратегий технических и социально-экономических направлений подготовки студентов-бакалавров в статье рассматриваются уровень информированности бакалавров о возможных вариантах продолжения профессионального образования после окончания программ бакалавриата, внешние и внутренние детерминанты поступления в магистратуру, выбор профессионального профиля магистерских программ, продолжения обучения по выбранному ранее направлению подготовки или прохождения магистерской программы по другому направлению, готовность прохождения магистратуры на

Abstract. The article explores students' educational strategies in the conditions of formation the request by high-tech labor market in multiprofile highly qualified specialist who is able to respond flexibly to changes. The authors address to the research request for lifelong learning of the future applicant on the labour market which is seen as an Undergraduate. The authors show that lifelong learning becomes the part of a professional career and professional fulfillment of a person. Master's degree as a stage of higher education remains completely new social practice in the system of professional education. The paper highlights that there many discussions on the criteria for selecting candidates for Master-programs, entrance exams, requirements for a master's degree and advantages of Master-students on the labor market. The article considers the BSc-students' awareness about the possible options for further education after completing the BSc-course, admission requirements for taking Master-courses, professional profile, continuing education in the previously selected areas or taking a Master-course on another major, the readiness of the master's degree on a commercial basis, expectations from the master's degree as a stage of professional education. Training on Master-courses is evaluated as one of possible variants of building student's personal educational strategy. The authors suggest to use the obtained results in the development strategy of higher institutions, education quality control, career guidance and management of educational strategies for undergraduate students.

коммерческой основе, ожидания от магистратуры как этапа профессионального образования. Обучение в магистратуре анализируется как один из возможных вариантов выстраивания персональной образовательной стратегии студента. Полученные результаты предлагается использовать в стратегии развития образовательного учреждения высшего профессионального образования, управления качеством образовательного процесса, системе профессиональной ориентации и управлении образовательными стратегиями студентов-бакалавров.

Ключевые слова: профессиональное образование, многоуровневая образовательная система, образовательные стратегии студентов, бакалавриат, магистратура, управление образованием, образовательный мониторинг, мотивация поступления в магистратуру.

Для цитаты: Микиденко Н.Л., Сторожева С.П. Обучение в магистратуре в образовательных стратегиях студентов-бакалавров // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1886–1895.
DOI: 10.15372/PEMW20180217

Keywords: professional education, multilevel educational system, students' educational strategies, Undergraduate, MSc-students, educational management, educational monitoring, motivation on taking Master-course.

For quote: Mikidenko, N.L., Storozheva, S.P. Teaching on master-course in educational strategies of undergraduate students. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1886–1895.
DOI: 10.15372/PEMW20180217

Введение. Непрерывное образование становится частью профессиональной карьеры и самореализации современного человека, признается важной частью трудовой жизни. Кроме того, понимаемое как обучение и развитие на протяжении всей жизни, является важным элементом модели управления, которая основана на принципах управления развитием человеческих ресурсов и рассматривает персонал организации как важный ресурс. Это определяет необходимость инвестиций в человеческую инициативу. Последняя становится ресурсом организации в повышении квалификации персонала [1].

В повышении компетентности персонала в условиях перехода к инновационному развитию особую актуальность приобретает проблема стимулирования различных форм непрерывного образования, формирование региональных учебных научно-производственных комплексов, становление уникальных научно-педагогических школ, формирование и закрепление привлекательного статуса научного работника, создание системы «лифтов», обеспечивающих карьерный рост молодых исследователей [2].

Наметившиеся тенденции широкомасштабных изменений в экономической и культурной жизни определили запрос высокотехнологичного рынка труда на новую модель образования. Введение трехуровневой модели образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура), направлений подготовки вместо специальностей отвечает вызовам высокотехнологичного рынка труда и актуализирует вопросы образовательных стратегий и планов современной молодежи.

Традиция исследования образовательных стратегий и жизненных планов молодежи сложилась в отечественной науке еще с середины 1960-х гг. Запрос современного общества на непрерывное образование, связанный со стремительным развитием технологии, автоматизацией, сменой отраслевых структур, изменением практик разработки, управления и обслуживания производства, появлением новых практик организации работы и запросов потребителей, исследование образовательных стратегий студентов, будущих соискателей на рынке труда, получает новое звучание.

Понятие «образовательные стратегии» в исследованиях рассматривается разносторонне и связано с понятиями «жизненные стратегии», «жизненные планы личности». Так, Г.В. Иванченко определяет жизненные стратегии как обобщенные способы разрешения жизненных ситуаций и выбора значимых альтернатив [3, с. 103]. Это дает основание для изучения «стратегии самоопределения личности в сфере возможного».

В общем виде, согласно сложившейся исследовательской традиции, образовательные стратегии включают в себя намерения, цели получения образования, трудовые мотивации и ожидания, связанные с будущей работой [4]. К. С. Фурсов определяет стратегию как «устойчивую, рефлексивную линию поведения индивида по достижению поставленной цели, опирающуюся на субъективную оценку ситуации в определенной временной перспективе» [5, с. 41]. В структуре образовательной стратегии он выделяет компоненты и уровни. В качестве компонентов автор предлагает рассматривать: «1) ориентацию на поставленную цель (цели), 2) имеющиеся средства для ее достижения и 3) условия, в которых планируется осуществление этого действия», обнаруживающихся на двух уровнях: 1) ментальном (включает структуру представлений индивида о работе и системе образования и способах действия в ней, в том числе и структуру мотивации); 2) практическом (формирует реальное поведение индивида на этапе обучения) [5, с. 42]. На основе этих уровней автор описывает восемь типов образовательных стратегий, основанных на различных комбинациях представлений о целях в образовании и требованиях к будущей работе будущих соискателей на рынке труда [5, с. 49].

Е. Н. Заборова, М. В. Озерова, систематизируя накопленный опыт исследования образовательных стратегий, отмечают отсутствие единых подходов к определению понятия «образовательные стратегии» и на основе структурного и субъектного подходов предлагают различать образовательные и познавательные стратегии (или стратегии обучения) [6, с. 109]. Под образовательными стратегиями авторы понимают «систему поведения обучающегося, выраженную в использовании средств образовательной среды для достижения перспективных образовательных целей и реализации принятых решений относительно того или иного уровня образования и достижения определенных образовательных результатов» [6, с. 108], а также выделяют когнитивный и поведенческий уровни образовательных стратегий [6, с. 106]. Когнитивный включает информированность о возможных выборах продолжения образования, планы, ожидания, оценки личностного и внешнего потенциалов для реализации принятого решения, установки и ценностные ориентации. Когнитивный уровень выступает основанием для реализации стратегии на практике, формирует поведение индивида. Данный подход обладает широкими эвристическими возможностями исследования образовательных стратегий с позиции применения социологических методов исследования.

Современная система отечественного профессионального образования, следуя за потребностями высокотехнологичного рынка труда, предлагает трехуровневую модель обучения (бакалавриат – магистратура – аспирантура), сменив концепцию обучения профессиям на концепцию освоения направления подготовки, ключевым аспектом которой становится формирование компетенций. Предполагается, что каждый новый уровень освоения профессионального образования расширяет компетентностные возможности специалиста. Поэтому, по мнению Г. В. Иванченко, «можно говорить о неменьшей личностной значимости выбора выпускников вуза в сравнении с тем, перед которым оказываются выпускники средней школы» [3, с. 97]. Одной из возможных альтернатив профессионального развития становятся востребованные и активно развивающиеся программы магистратуры.

Обучение в магистратуре может быть рассмотрено в контексте исследования образовательных планов (стратегий) в системе формального профессионального образования. В то же время магистратура как этап получения профессионального образования для субъектов образовательной деятельности остается новой социальной практикой в системе профессионального образования.

Проблемы развития магистерских образовательных программ рассматриваются с разных точек зрения: ведется дискуссия о магистратуре как уровне профессиональной подготовки в целом, предложены описания типов программ, их функций в системе профессионального и непрерывного образования, обобщен опыт организации магистратуры в зарубежном опыте университетов Западной Европы и США [7]. Многочисленны публикации, посвященные проектированию программ магистратуры; программ организации практик, научно-исследовательской деятельности, организации самостоятельной работы; выявлению особенностей компетенций магистранта в сравнении с компетенциями бакалавра, особенностей преподавания отдельных курсов – иностранного языка, педагогических дисциплин; организации магистратур для инженерных, педагогических, исторических, библиотековедческих направлений.

Дискуссии ведутся вокруг различных вопросов формирования контингента магистерских программ: критериев отбора кандидатов на программы магистратуры, системы вступительных испытаний, требований к будущему магистранту, преимуществ выпускников магистратуры на рынке труда. Дискуссионным остается и вопрос оценки магистратуры как этапа профессионального образования и развития профессиональных компетенций [8]. В ситуации отложенного профессионального выбора магистратура может рассматриваться как этап, который предоставляет возможность для смены и/или дополнения образовательной траектории [9]. Так, В. Н. Кузнецова отмечает, что «преимущества, которыми обладает магистратура как система подготовки по направлениям высшего образования, необходимо использовать как ускоренную и более качественную альтернативу второму высшему образованию, а также как возможность получения глубоких теоретических знаний, практических навыков и умений» [10, с. 93]. Социальные последствия новаций в профессиональном образовании, по мнению О. О. Савельевой, неоднозначны. Автор отмечает, что «высшее образование в большинстве случаев не дает сегодня человеку профессии. Оно повышает его интеллектуальный уровень, дает ему некоторый набор знаний в рамках “направлений” гипотетической будущей деятельности, обеспечивает овладение наиболее востребованными в рамках этой деятельности навыками. Такой подход логически оправдан, если подготовка осуществляется по чрезвычайно широким позициям» [11]. В то же время рост скорости технических и технологических изменений, высокая динамика рынка товаров и услуг породили рост атипичной занятости. Это ставит человека перед сложным выбором. «С одной стороны, для выполнения задач возрастающей сложности требуются профессионалы, подчас очень узкие. Работу таких профессионалов работодатели согласны достойно оплачивать. С другой стороны, у человека мало возможностей стать профессионалом, ведь “секреты профессии” постигаются со временем, предполагают длительную стабильную работу в рамках профессии, а именно это отсутствует в системе атипичной занятости. “Креативных индустрий” это касается еще в большей мере, чем “стандартных” сфер деятельности» [11, с. 76]. Профильный бакалавриат не является обязательным условием получения высшего уровня профессионального образования, смена профиля подготовки при поступлении в магистратуру требует прохождения вступительных испытаний и может приводить к ситуации, когда более высоким уровнем профессионального образования можно овладеть, не имея базового уровня.

Практикой западных университетов, еще не получившей широкого распространения в российском образовательном пространстве, становится формирование междисциплинарных магистерских программ в области здравоохранения, образования, информационных технологий, управления, которые предполагают междисциплинарность и направленность на различные сферы жизнедеятельности [12]. Примерами таких программ являются программа Токийского университета магистра в области устойчивого развития [13], междисциплинарная программа магистратуры в области устойчивого развития Базельского университета (Швейцария), которая предполагает изучение таких модулей, как «Агломерация и экосистемы», «Охрана и использование природных ресурсов», «Окружающая среда и ценности», «Общество и преобразования» [14], а также образовательная магистерская программа в области здравоохранения Оксфордского университета [15].

Один из аспектов изучения образовательных практик обучающихся – выявление мотивации выбора магистерских программ. Мотивация студентов при поступлении в магистратуру и выборе магистерских программ рассматривалась Е. Ю. Литвиновой, О. И. Моховой, Е. В. Чумаковой, Г. Р. Шагивалеевой, В. Ю. Калашниковой [16–19]. Для программ экономического профиля такое исследование было проведено М. Ю. Малкиной и М. Л. Горбуновой, в нем приводятся мнения магистрантов, которые оценивают магистерские программы с позиций востребованности на рынке труда, возможностей совершенствования в избранной профессии, качества обучения (репутация вуза, набор дисциплин и задействованный профессорско-преподавательский состав, методическое и материальное оснащение процесса обучения) [9]. Проблемы, противоречия и оценки процесса подготовки магистров даны в сопоставлении взглядов магистрантов и преподавателей и в исследовании Е. Н. Заборовской, И. Г. Глазковой [20].

Принятие решения о поступлении в магистратуру может быть обусловлено некоторыми личностными чертами и особенностями. А. В. Леденева предлагает описание профессионально-квалификационного портрета магистранта. Автор отмечает, что магистерское сообщество является неоднородным, тем не менее могут быть определены следующие особенности магистранта:

1) разные стартовые условия, которые определены предыдущим образованием, профессиональным и жизненным опытом; 2) магистратура – это образование взрослых и этот возраст определяется как «период достижений», когда личность использует интеллектуальные способности, чтобы сделать карьеру и избрать стиль жизни, уже имея за плечами определенный социальный, учебный профессиональный опыт [21, с. 79]; 3) направленность на автодидактику, рост значения самообразования, которые проявляются в увеличении доли самостоятельной работы, обеспечивают развитие готовности к профессиональному самообразованию, способствуют освоению приемов самостоятельной работы с собственным видением профессиональных проблем и личным представлением об оптимальных методах их решения; 4) персонализация и индивидуализация образовательного процесса, появление возможности проектирования персональной образовательной среды и создания индивидуальных маршрутов; 5) высокая профессиональная активность, позволяющая достигать успеха не только в образовательном процессе, но и в карьере [21, с. 79–80]. Интересна также позиция «взрослого» в образовательном процессе магистратуры: он выступает субъектом собственной деятельности, стремится к самореализации, самоуправлению, обладает гибкостью в выборе способов достижения желаемого результата, сознателен в развитии собственной компетентности, понимает и самостоятельно определяет цели обучения [21, с. 80].

В исследовании, проведенном авторами, акцент сделан на изучении субъективных (когнитивных) компонентов образовательных стратегий студентов-бакалавров, рассмотрены их информированность о магистерских программах, планы получения профессионального образования по программам магистратуры, ожидания и оценки этапа обучения в магистратуре.

Постановка задачи. Цель исследования – выявление образовательных планов выпускников бакалавриата в отношении продолжения образования в магистратуре в условиях формирующейся компетентностной системы многоступенчатого высшего профессионального образования. Задачей исследования стало выявление информированности бакалавров о магистерских программах, планах поступления в магистратуру, мотивациях выбора образовательных траекторий, оценках значимости магистерских программ для профессионального и личностного роста.

Методика и методология исследования. В практической части исследования были использованы количественные социологические методы – массовый опрос. В социологическом исследовании образовательных стратегий студентов (весна 2017 г.) приняли участие 387 студентов-бакалавров выпускного курса Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики (г. Новосибирск), обучающиеся по инженерно-техническим и социально-экономическим направлениям профессиональной подготовки. От общего числа опрошенных юноши составили 60,7%, а девушки – 39,3%, что отражает гендерный состав студентов вуза в целом. Распределение юношей и девушек по направлениям подготовки типично для вуза технического профиля: наблюдается преобладание юношей среди студентов технических направлений профессиональной подготовки и девушек среди студентов социально-экономических направлений. Около 90% юношей-респондентов – студенты технических направлений и только 10% юношей – студенты, обучающиеся по социально-экономическому профилю. В то время как 67% девушек, принявших участие в исследовании, обучается на технических факультетах 33% опрошенных девушек – по социально-экономическому профилю. Студентам были заданы вопросы об источниках информации, которые они считают значимыми для выстраивания образовательных стратегий и решения вопроса о поступлении в магистратуру, выборе программы обучения и учебного заведения, планах поступления в магистратуру, оценках возможности обучения на коммерческой основе, ожиданиях и оценках этапа обучения в магистратуре, представлениях о критериях, значимых для работодателя при приеме на работу молодого специалиста. Полученные результаты могут быть использованы для оптимизации управления в области организации профессиональных магистерских программ, организации профориентационной работы на этапе бакалавриата, способствующей формированию рациональных образовательных стратегий в непрерывном образовании, при выборе основных и дополнительных профессиональных образовательных программ.

Результаты. Для определения информированности студентам были заданы вопросы о программах магистратуры, их формах, функциях. Более 96% дали положительный ответ на вопрос, знают ли они, что профессиональное образование – это многоступенчатая система и что магистратура – это следующий уровень высшего образования. Информацию о магистерских программах

студенты узнают из разных источников. При ответе на вопрос допускалось выбрать несколько ответов. По числу ответов ($N = 264$) абсолютное большинство студентов обращается к сайтам сети Интернет. На сайтах университетов и в сети Интернет получили нужную информацию 51% и 40% студентов (более 50% ответов). Преподаватели выступали источником информации о программах магистратуры для 45% студентов, родственники/друзья – для 27%. Дни открытых дверей, объявления/листовки в университете выбраны 3% респондентов. При выборе стратегии дальнейшего обучения студенты часто опираются на мнения значимых других. Только 25% отметили, что ни с кем не советуются в этом вопросе. Около 50% принимают во внимание мнение друзей или студентов, которые уже проходят обучение в магистратуре, 52% советовались с семьей/родными.

Студентам предлагалось высказать мнение о приоритетах, которыми может обладать выпускник магистратуры. На вопрос «На Ваш взгляд, в момент трудоустройства работодатели отдадут предпочтение выпускникам с дипломом бакалавра или с дипломом магистра?» 23% респондентов считают, что предпочтение будет отдано выпускнику магистратуры. В то же время 55% студентов высказали мнение, что «для работодателя не имеет принципиального значения диплом бакалавра или диплом магистра у выпускника». Анализ свободных ответов показал, что студенты достаточно информированы о критериях, значимых при трудоустройстве: «опыт работы, проекты», «большую роль играет опыт», «все зависит от фирмы (ее статуса)», «главное, опыт работы и проявить себя с хорошей стороны», «результаты собеседования», «зависит от профессии». Отмечены и общие критерии, например, «парням, и не важно, какие у них знания», «работодатель отдает предпочтение тому, кого знает лично (знакомым)». Можно предположить, что, по мнению выпускников, магистратура пока не делает специалиста без сомнения востребованным на рынке труда и выпускник магистратуры может оказаться в ситуации неопределенности в ситуации трудоустройства.

На вопрос о планах поступления в магистратуру 27,6% респондентов ответили, что планируют следующий этап профессионального образования, 44,8% – не планируют поступать в магистратуру, 27,6% – не определились в своих образовательных планах. Ответы юношей и девушек, которые приняли решение о поступлении в магистратуру или решили не продолжать обучение, существенно не различались (юноши – 28% – «да», 48% – «нет»; девушки – 26% – «да», 40% – «нет»). В ответах респондентов, которые не определились в решении поступать в магистратуру, выявлены существенные различия (юноши – 24%, девушки – 34%). Видимо, это свидетельствует о том, что девушки дольше колеблются при принятии решения о продолжении обучения, так как свободны в выборе и не связывают его с внешними детерминантами: службой в армии, устройством на работу, финансовой самостоятельностью и др. Обращая внимание на этот фактор, Г.В. Иванченко отмечает, что «продолжающая существовать угроза призыва в армию юношей-студентов проблематизирует изучение “мужских” стратегий профессионального самоопределения как рациональных» [3, с. 98].

Представляет интерес сопоставление полученных результатов с результатами аналогичных исследований. Так, по результатам исследования, проведенного в 2016 г. Е.А. Коган среди студентов и выпускников бакалавриата Московского авиационного института (Национального исследовательского университета), были получены результаты, сопоставимые с результатами исследования, проведенного авторами [22, с. 64]. Несмотря на то что в исследовании ставилась проблема выявления оценок студентами бакалавриата как системы профессиональной подготовки, ряд вопросов был связан с выбором стратегий дальнейшего обучения, включая прохождение этапа магистратуры. Мотивом поступления в магистратуру для значительной части студентов было получение дополнительных, глубоких знаний выбранной профессиональной области (28%). Почти каждый пятый студент (19%), планирующий обучение в магистратуре, хочет ощущать себя наравне со специалистом. Далее следуют менее распространенные точки зрения (по 12%): заинтересованность в статусе «магистра», желание получить образование по другой специальности, опасения относительно проблем при трудоустройстве. Остальные ответы представлены в еще меньшей степени: «этого хотят родители» (7%), «чтобы поступить в аспирантуру» (5%) и «чтобы сузить специализацию» (5%). Сопоставимы результаты среди студентов, рассматривающих планы получения второго высшего образования (21,4% в исследовании Е.А. Коган и 17% в исследовании авторов статьи) [22, с. 66].

Выбор программ магистратуры осуществляется с учетом выбора вуза и направления профессиональной подготовки ($N = 127$). 52% студентов, принявших решение поступить в магистратуру, планируют учиться в магистратуре в своем вузе по тому направлению подготовки, по которому

обучаются на программе бакалавриата. Около 30% рассматривают возможность изменить профиль профессиональной подготовки, что подтверждает мнение, что магистратура может выступать альтернативой второго высшего образования. Возможность обучения в магистратуре на коммерческой основе допускают 33% респондентов, 67% такой возможности не имеют.

Причины поступления в магистратуру определяются студентами внутренними и внешними детерминантами. При ответе на вопрос о причинах поступления в магистратуру допускался выбор нескольких вариантов ответа. В большинстве случаев бакалавры ожидают от магистратуры повышения конкурентоспособности на рынке труда и получения новых профессиональных знаний/умений/навыков (70% и 72% соответственно). В то же время нередкими являются и внешние детерминанты выбора, такие как получение отсрочки (7%) (оказалось значимо для 11% юношей), возможность проживания в общежитии (14%). 7,8% студентов мотивировали поступление в магистратуру решением начать карьеру в науке. При рассмотрении распределения ответов в группах юношей и девушек можно отметить, что девушки чаще отмечают престижность обучения в магистратуре (так считают 16,5% девушек и 10% юношей), выражают намерение продолжить обучение в аспирантуре (10% девушек и 6% юношей), выше оценивают значимость магистратуры как фактора повышения своей конкурентоспособности (77% девушек и 67% юношей). Значимость новых знаний/умений/навыков оценивается практически одинаково 71% и 72% юношами и девушками соответственно.

Обучение в магистратуре рассматривается студентами как возможность углубить теоретические знания в профессиональной сфере (31,3%), расширить практические умения и навыки по выбранной специальности (27,6%), получить конкурентоспособный на рынке труда диплом (18,0%), заниматься научной работой (17,1%). Для 6% студентов ($N = 27$) магистратура – это возможность подготовиться к обучению в зарубежном вузе, что является показательным в условиях, когда магистратура рассматривается в категории расширения образовательной мобильности.

Также нас интересовали мнения студентов, которые на выпускном курсе бакалавриата не планируют поступление в магистратуру или еще не определились со своими планами ($N = 277$). На вопрос «По какой причине Вы не планируете поступать в магистратуру?» 51,6% респондентов ответили, что для построения карьеры достаточно диплома бакалавра, 23% полагают, что для них будет сложно поступить и учиться, 26,2% работают и не могут совмещать работу с учебой. 26,2% выбрали вариант ответа: «В магистратуре я не узнаю ничего нового». В свободных ответах высказывались мнения: «поступлю в магистратуру позже» ($P : 298$), буду «заниматься саморазвитием» ($P : 323$), служба в армии, семейные обстоятельства. Не планируют поступать в магистратуру студенты, обучающиеся по программам специалитета.

Дальнейшие планы респондентов связаны с устройством на работу (около 80% респондентов этой группы) или продолжением образования как по смежным программам, так и по программам, не связанным с получаемым образованием по программам бакалавриата. По получаемой профессии планируют работать 50,8% респондентов, работать по профессии, которая не связана с получаемым образованием – 32,6%, получить второе высшее образование по смежной профессии – 3,3%, получить второе высшее образование в другой профессиональной сфере, не связанной с получаемым сегодня образованием – 13,3%. Исходя из этого можно отметить, что проведение профориентационной работы может сделать образовательный выбор студентов более рациональным, и желание продолжить профессиональное образование будет направлено на получение более высокой или диверсифицированной профессиональной квалификации в ранее выбранной сфере, если, конечно, продолжение образования не связано с переквалификацией, например, на рабочие профессии.

Выводы. Современная экономика, предъявив спрос на высококвалифицированного мультипрофильного специалиста, обладающего такими трудовыми компетенциями, как высокий потенциал общения с клиентами, наличие необходимых социальных навыков, способность легко обучаться новым трудовым умениям и приемам работы и социально-психологическая подготовка работника, сделала вопросы непрерывного профессионального развития личностно-значимыми для всех участников трудовых отношений, в том числе для вновь вступающих в число игроков на рынке труда. Однако предложенная системой высшего профессионального образования трехуровневая модель обучения как один из возможных вариантов профессионального развития пока еще

находится в стадии формирования. Об этом свидетельствует то, что более половины опрошенных студентов-бакалавров не рассматривают магистратуру как необходимую для них на данном этапе ступень профессионального образования. Субъективная мотивация выпускников бакалавриата формируется во многом ситуацией неопределенности конкурентных преимуществ, которые предоставляют программы магистратуры. Однако, как полагают специалисты, «в ближайшем будущем, когда на рынок труда выйдет больше бакалавров, произойдет четкая дифференциация функциональных обязанностей между бакалаврами, специалистами и магистрами. Пока очевидно то, что при трудоустройстве на стартовые позиции такого разделения не существует» [22, с. 66].

Многопрофильность магистерских программ постепенно вытесняет мотивацию бакалавров на получение второго высшего образования, предлагая альтернативу изменению профиля профессиональной подготовки в рамках более высокого уровня программ профессионального обучения. Еще один путь развития магистерских программ – это формирование программ магистратуры, узко нацеленных на определенные профессиональные ниши [23].

Интерес к программам магистратуры имеют студенты-бакалавры, планирующие заниматься исследовательской, преподавательской, управленческой деятельностью, или те, чьи стратегии включают образовательную мобильность. Магистратура дает возможность получить образование в другом, более рейтинговом вузе, хотя почти половина опрошенных в нашем исследовании все же связывала свои образовательные планы с тем вузом, где они проходили обучение по программам бакалавриата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Thompson N.** Continuous professional development // Campling J. (eds) People Skills. London: Palgrave, 1996. P. 58–66.
2. **Миндели Л.Э., Черных С.И., Васин В.А.** Региональные аспекты развития науки и инноваций в России // Современные производительные силы. 2013. № 1(2). С. 64–72.
3. **Иванченко Г.В.** На пороге профессиональной карьеры: социальные проблемы и личностные стратегии выбора // Мир России. 2005. Т. 14, № 2. С. 97–125.
4. **Социальная дифференциация и образовательные стратегии российских студентов и школьников.** Информационный бюллетень. М.: ГУ ВШЭ, 2007. 52 с.
5. **Фурсов К.С.** Образовательные стратегии студентов российских вузов на этапе выхода на рынок труда: опыт эмпирического исследования // Экономика образования. 2007. № 1. С. 41–52.
6. **Заборова Е.Н., Озерова М.В.** Образовательные стратегии: подходы к определению, понятия и традиции исследования // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2013. Т. 116, № 3. С. 105–111.
7. **Замулин О.А., Капустин Б.Г., Константиновский Д.Л., Покровский Н.Е., Почта Ю.М., Радаев В.В.** Американское университетское образование: уроки для России [Электронный ресурс]. URL: http://fir.nes.ru/~ozamulin/NTFtrip_report.pdf (дата обращения: 10.02.2017).
8. **Дмитриев Ю.А.** Магистратура как тупик российского высшего образования // Образование и право. 2013. № 7(47). С. 25–28.
9. **Малкина М.Ю., Горбунова М.Л.** и др. Мотивационный анализ выбора магистерских программ экономического профиля // Социальные проблемы региона / А.О. Гудзинский, В.П. Козырьков, А.А. Иудин, Д.А. Шпилев, Д.В. Зервно, М.Ю. Малкина, М.Л. Горбунова, И.Л. Сизова, С.В. Смелыцова, В.М. Матиашвили, Ю.О. Плехова, В.Н. Аргунова: монография. Н. Новгород, 2016. С. 135–161.
10. **Кузнецова В.Н.** Преимущество магистратуры – повышение индивидуальной образовательной мобильности // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. 2010. № 15. С. 91–93.
11. **Савельева О.О.** Направление подготовки «Реклама и связи с общественностью» и проблема депрофессионализации труда // сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф. заведующих кафедрами маркетинга, рекламы, связей с общественностью, дизайна и смежных направлений / под общ. ред. В.А. Евстафьева М.: Экон-Информ, 2017. С. 75–79.
12. **Van Dam-Mieras R., Lansu A., Rieckmann M.** et al. Development of an Interdisciplinary, Intercultural Master's Program on Sustainability: Learning from the Richness of Diversity // Innovative Higher Education 2008, Vol. 32, issue 5, pp. 251–264.
13. **Motoharu Onuki, Takashi Mino.** Sustainability education and a new master's degree, the master of sustainability science: the Graduate Program in Sustainability Science (GPSS) at the University of Tokyo // Integrated Research System for Sustainability Science and Springer. 2009. Vol. 4. P. 55–59.

14. **Burkhardt-Holm P.** Master's degree in sustainable development in Switzerland, the first master course comprising three faculties // *Environmental Science and Pollution Research*. 2008. Vol. 15, issue 2. P. 136–142.
15. **Plugge E., Cole D.** Oxford graduates' perceptions of a global health master's degree: a case study // *Human Resources for Health*. 2011. Vol. 9. P. 26–34.
16. **Литвинова Е. Ю.** Осознаваемые мотивы поступления в магистратуру с точки зрения непрерывного образования [Электронный ресурс]. URL: http://media.miu.by/files/store/items/lifelong/11/11_life_long_learning_4_6.pdf (дата обращения: 10.02.2017).
17. **Мохова О. И.** Мотивационное поведение студента при поступлении в магистратуру // *Научный альманах Центрального Черноземья*. 2014. № 4. С. 130–133.
18. **Чумакова Е. В.** Исследование мотивации студентов бакалавриата направления «Экономика» к продолжению обучения в магистратуре // *Вестник ТвГУ. Серия: Экономика и управление*. 2014. № 1–4. С. 231–238.
19. **Шагивалеева Г. Р., Калашникова В. Ю.** Мотивация учебной деятельности студентов вузов различных стран // *Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф.* (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 43–47.
20. **Заборова Е. Н., Глазкова И. Г., Маркова Т. Л.** Подготовка магистров без ответов // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2014. № 2(29). С. 113–118.
21. **Леденева А. В.** Профессионально-квалификационный портрет магистранта // *Теоретические и прикладные аспекты современной науки*. 2015. № 7–10. С. 78–81.
22. **Коган Е. А.** Отношение к бакалавриату студентов и выпускников-менеджеров // *Высшее образование сегодня*. 2017. № 3. С. 64–67.
23. **Барина Н. В.** Магистерские программы в России: теория и практика [Электронный ресурс] // *Инновации*. 2017. № 3(32). URL: <http://www.innov.ru/science/economy/magisterskie-programmy-vrossii-teo/> (дата обращения: 10.02.2017).

REFERENCES

1. **Thompson N.** [*Continuous professional development*]. Campling J. (eds) *People Skills*. London: Palgrave Publ., 1996, p. 58–66.
2. **Mindeli L. E., Chernykh S. I., Vasin V. A.** [Regional aspects of scientific and innovative development in Russia]. *Modern productive forces*, 2013, no. 1(2), pp. 64–72. (In Russian)
3. **Ivanchenko G. V.** [Facing professional career: social problems and personal strategies of choice]. *World of Russia*, 2005, vol. 14, no 2, pp. 97–125. (In Russian)
4. **[Social differentiation and education strategies of students and pupils in Russia].** *Information Bulletin*. Moscow: GU HSE Publ., 2007, 52 p. (In Russian)
5. **Fursov K. S.** [Educational strategies of students in Russian universities on the stage of entering labor market: experience of empirical research]. *Economics of education*, 2007, no. 1, pp. 41–52. (In Russian)
6. **Zaborova E. N., Ozerova M. V.** [Educational strategies: approaches to the concept and research traditions]. *News of Ural Federal University. Series 1: Problems of education, science and culture*, 2013, vol. 116, no. 3, pp. 105–111. (In Russian)
7. **Zamulin O. A., Kapustin B. G., Konstantinovskii D. L., Pokrovskii N. E., Pochta Iu. M., Radaev V. V.** *American university education: experience for Russia*. Available at: http://fir.nes.ru/~ozamulin/NT-Ftrip_report.pdf (accessed February 10, 2017). (In Russian)
8. **Dmitriev Iu. A.** [Master-studies as a dead end of higher education in Russia]. *Education and law*, 2013, no. 7(47), pp. 25–28. (In Russian)
9. **Malkina M. Iu., Gorbunova M. L.** [Motivation analysis when choosing Master-programs of economic majors]. *Social problems of the region*. Grudinskii A. O., Kozyrkov V. P., Iudin A. A., Shpilev D. A., Zernov D. V., Malkina M. Yu., Gorbunova M. L., Sizova I. L., Smeltsova S. V., Matiashvili V. M., Plekhova Yu. O., Argunova V. N. Nizhnii Novgorod, 2016, pp. 135–161. (In Russian)
10. **Kuznetsova V. N.** [Advantages of Master-programs as increasing of individual mobility]. *Bulletin of Siberian State Automobile and Highway Academy*, 2010, no. 15, pp. 91–93. (In Russian)
11. **Savelieva O. O.** [*Major «Public relations and Advertisement» and problem of labour deprofessionalism*]. *Proceedings of Internat. sci. conf of the Head of the Chairs of Marketing, Advertisement, PR, Design and related majors*. Moscow: Econ-Inform Publ., 2017, pp. 75–79. (In Russian)
12. **Van Dam-Mieras R., Lansu A., Rieckmann M.** et al. [Development of an Interdisciplinary, Intercultural Master's Program on Sustainability: Learning from the Richness of Diversity]. *Innovative Higher Education*, 2008, vol. 32, issue 5, pp. 251–264.

13. **Motoharu Onuki, Takashi Mino.** [Sustainability education and a new master's degree, the master of sustainability science]: the Graduate Program in Sustainability Science (GPSS) at the University of Tokyo. *Integrated Research System for Sustainability Science and Springer*, 2009, vol. 4, p. 55–59.
14. **Burkhardt-Holm P.** [Master's degree in sustainable development in Switzerland, the first master course comprising three faculties]. *Environmental Science and Pollution Research*, 2008, vol. 15, issue 2, p. 136–142.
15. **Plugge E., Cole D.** [Oxford graduates' perceptions of a global health master's degree]: a case study. *Human Resources for Health*, 2011, vol. 9, p. 26–34.
16. **Litvinova E. Iu.** [Motives of taking Master-course from the point of view of lifelong learning]. Available at: http://media.miu.by/files/store/items/lifelong/11/11_life_long_learning_4_6.pdf (accessed February 10, 2017).
17. **Mokhova O.I.** [Motivation letter when taking the Master-course]. *Scientific almanac of Central part*, 2014, no. 4, pp. 130–133. (In Russian)
18. **Chumakova E.V.** [Studying motivation of BSc-students on the major "Economics" to continuing studying on Master-course]. *Bulletin of TvSU. Series: Economics and Management*, 2014, no. 1–4, pp. 231–238. (In Russian)
19. **Shaginvalieva G.R., Kalashnikova V. Iu.** [Students' motivation to study]. Proceedings of Internat. sci. conf. «Theory and practice of education in the modern world». St. Petersburg: Svoe izdatelstvo Publ., 2015, pp. 43–47. (In Russian)
20. **Zaborova E.N., Glazkova I.G., Markova T.L.** [Training MSc-students: questions without answers]. *Bulletin of the Surgut state pedagogical University*, 2014, no. 2(29), pp. 113–118. (In Russian)
21. **Ledeneva A.V.** [Qualification portfolio of a MSc-student]. *Theoretical and applied aspects of modern science*, 2015, no. 7–10, pp. 78–81. (In Russian)
22. **Kogan E.A.** [Attitude of students and managers to BSc-studies]. *Higher education today*, 2017, no. 3, pp. 64–67. (In Russian)
23. **Barinova N.V.** [Master-programs in Russia: theory and practice]. *Innovations*, 2017, no. 3(32). Available at: <http://www.innov.ru/science/economy/magisterskie-programmy-vrossii-teo/> (accessed February 10, 2017).

Информация об авторах

Микиденко Наталья Леонидовна – кандидат социологических наук, доцент, гуманитарный факультет, кафедра социологии, политологии и психологии, СибГУТИ, (630102, г. Новосибирск, ул. Кирова, 86, nl_nsk@mail.ru)

Сторожева Светлана Петровна – кандидат культурологии, доцент, гуманитарный факультет, кафедра социологии, политологии и психологии, СибГУТИ, (630102, г. Новосибирск, ул. Кирова, 86, e-mail: sv.stor@yandex.ru)

Принята редакцией: 09.11.2017

Information about the authors

Natalia L. Mikidenko – Ph.d., Associate Professor, Faculty of Humanities, Department of sociology, political science and psychology, Siberian State University of telecommunications and Informatics, (630102, Novosibirsk, Kirova str., 86, e-mail: nl_nsk@mail.ru)

Svetlana P. Storozheva – candidate cultural studies, Associate Professor, Faculty of Humanities, Department of sociology, political science and psychology, Siberian State University of telecommunications and Informatics, (630102, Novosibirsk, Kirova str., 86, e-mail: sv.stor@yandex.ru)

Received: November 9, 2017

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБУЧАЕМОГО О ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНЫХ ФОРМАХ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ С ОБУЧАЮЩИМ

REPRESENTATIONS OF THE TEACHER ON THE PREFERRED FORMS OF DIDACTIC COMMUNICATION WITH THE TRAINING

УДК 159.98

DOI: 10.15372/PEMW20180218

П. В. Меньшиков

Калужский государственный университет
имени К. Э. Циолковского, Калуга,
Российская Федерация, e-mail: edeltanne@list.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме дидактической коммуникации в контексте ее восприятия и рефлексирования обучаемым. Автор исходит из предположения о существенной роли субъективных представлений обучаемого в развертывании эффективной дидактической коммуникации с обучающим. Предметом исследования выступили представления обучаемого о целях дидактической коммуникации с обучающим, о формах обучающего воздействия и организационных формах дидактической коммуникации, а также субъективные критерии, которые обучаемый использует для оценки степени эффективности дидактической коммуникации в целом. Исследование осуществлено на выборке студентов-первокурсников Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского (общий объем выборки составил 62 человека). В качестве инструмента исследования послужила авторская методика опросного типа. Как показывают результаты исследования, опрошенные нами студенты в качестве основной цели дидактической коммуникации с обучающим рассматривают рост своей психологической компетентности. Обучаемые отдали предпочтение коммуникативным формам организации учебного взаимодействия. Как показало исследование, обучаемые субъективно оценивают дидактическую коммуникацию по критериям личностной значимости содержания и эффективности приемов, направленных на его раскрытие.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, субъективные представления обучаемого, цели дидактической коммуникации, предпочитаемые организационные формы дидактической коммуникации.

Для цитаты: Меньшиков П. В. Представления обучаемого о предпочтительных формах дидактической коммуникации с обучающим // Професси-

Menshikov, P.V.

Kaluga State University named after Konstantin
Tsiolkovsky, Kaluga, Russian Federation,
e-mail: edeltanne@list.ru

Abstract. The article is dedicated to the problem of the educational communication in the light of trainee's reflection. The author proceeds from the supposition that trainee's notions play the great part in the accomplishment of the effective educational communication with the teacher. As the subject of our research the trainee's notions about the goals of educational communication with the teacher, the notions about educatory effect and forms of educational communication, the trainee's implicit criteria concerning the educational communication are considered. The research was carried out on the base of the peer-groups of the first year students of Tsiolkovski State University (in total number 62 persons). The author's questionnaire was used. According the data our probationers consider the development of own psychological competence as the main goal of the educational communication with the teacher. The trainees have shown preference to the communicative forms of the educational interaction. The students implicitly have rated the educational communication by the criteria of the personal importance of the didactic item and the psychological competence of the educatory effect.

Key words: didactic communication; subjective representations of the trainee; goals of didactic communication; preferred organizational forms of didactic communication.

For quote: Menshikov, P.V. Representations of the teacher on the preferred forms of didactic communication with the training. *Professional education in*

ональное образование в современном мире. 2018. *the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1896–1901.
T. 8, № 2. С. 1896–1901.
DOI: 10.15372/PEMW20180218

Введение. Несмотря на существенную модернизацию, которую в настоящее время претерпевает процесс обучения, по-прежнему не теряет своей значимости в качестве объекта исследовательского интереса процесс взаимодействия обучающего и обучаемого, опосредствованного учебным содержанием [1–5]. Фактически обучающий и обучаемый связаны специфическим процессом коммуницирования – их активность разворачивается в условиях дидактической коммуникации. В этой связи тщательного психологического исследования заслуживает вопрос о психологических условиях эффективности дидактической коммуникации [6–9]. Слагаемыми дидактической коммуникации выступают два встречных процесса: система обучающих воздействий педагога и познавательная активность обучаемого. Поиск зоны «взаимной психологической приемлемости» в ходе осуществления процесса дидактической коммуникации должно составить основное практическое следствие вышеуказанных психологических исследований [10–13]. В контексте обсуждаемой проблемы хотелось бы обратить внимание на довольно парадоксальное обстоятельство. Как уже отмечалось, в процессе учебного взаимодействия обучаемый является одним из ключевых коммуникантов. Вместе с тем восприятие обучаемым системы обучающих воздействий изучено слабо [14].

Предмет и метод исследования. В связи с этим наша задача – хотя бы отчасти восполнить существующий пробел в информации о рефлексивном аспекте процесса учебного взаимодействия. В исследовании рефлексивных представлений обучаемого о характеристиках дидактической коммуникации мы исходили из когнитивного и эмоционального характера вероятных оценок учебного взаимодействия. Объектом исследовательского интереса выступили:

1) представления обучаемого о целях дидактической коммуникации с обучающим (поскольку психологический механизм полагания цели связан с субъективными личностными смыслами, вышеуказанные представления, на наш взгляд, достаточно информативны для понимания тех субъективных смыслов, которые вкладывает обучаемый в процесс учебного взаимодействия);

2) представления обучаемого о формах обучающего воздействия в целом и предпочитаемых организационных формах дидактической коммуникации (данный пласт представлений указывает на общую ориентировку обучаемого в «рельефе» дидактической коммуникации, в репертуаре форм обучающего воздействия. Несомненно, это сопровождается субъективной типологизацией и эмоциональной оценкой средств дидактической коммуникации, используемых обучающим, со стороны обучаемого);

3) представления обучаемого, выступающие в качестве субъективных критериев анализа характеристик дидактической коммуникации (здесь мы намеренно не регламентировали свободу высказываний обучаемых и не стремились предложить им уже сформулированные параметры дидактической коммуникации для того, чтобы по возможности эксплицировать субъективные конструкторы, используемые обучаемым в оценке дидактической коммуникации).

Реализации поставленной исследовательской задачи был посвящен психологический опрос выборки обучаемых, в качестве которых выступили студенты 1-го курса Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Общий объем выборки составил 62 человека (две академические группы). Обучаемым, которые в качестве респондентов приняли участие в исследовании, предлагалось дать ответ на следующие вопросы анкеты, касающиеся вышеуказанных аспектов дидактической коммуникации:

- 1) какие цели вы могли бы реализовать в процессе изучения учебного курса?
- 2) какие формы учебной работы в процессе изучения курса для вас были бы предпочтительны?
- 3) что, по-вашему, указывает на эффективность приемов обучения и характера взаимодействия с педагогом в процессе изучения курса?

Стремясь дать нашим респондентам определенный ориентир в непростой работе с их собственными, порой довольно синкретичными представлениями, мы не препятствовали тому, что обучаемые имели возможность увязывать представления о дидактической коммуникации с определенным учебным курсом (в нашем случае – курсом «Общая психология»). Решая поставленную

перед ними задачу «в частных производных», они имели возможность связать свои субъективные коммуникативные пристрастия с конкретным учебным содержанием, абстрагироваться от которого, изучая субъективные представления обучаемых, на наш взгляд, не следует.

Обсуждение результатов исследования. По итогам анализа анкет респондентов были определены наиболее частотные категории ответов. Таковые расценивались нами как наиболее категориальные для субъективных представлений респондентов. Эмпирические данные представлены в табл. 1–3.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в отношении представлений о целях дидактической коммуникации разные группы наших респондентов рефлексировали по-разному. 2-я академическая группа продемонстрировала гораздо большую четкость и определенность в формулировке цели, что проявилось в минимальном количестве ответов «синкретичного характера». Тем не менее обучаемые и из 1-й и из 2-й академических групп указали в своих ответах сходные конструкторы, касающиеся цели как желаемого результата процесса дидактической коммуникации. Разнятся только ранги для выявленных конструкторов.

Таблица 1

**Представления обучаемого о целях дидактической коммуникации с обучающим
(наиболее категориальные ответы по мере убывания ранга значимости)**

1-я академическая группа	2-я академическая группа
Синкретичная формулировка цели	Достижение компетентности
Достижение компетентности	Получение информации
Получение информации	Самопознание
Самопознание	Синкретичная формулировка цели

Таблица 2

**Представления обучаемого о формах обучающего воздействия в целом
и предпочитаемых организационных формах дидактической коммуникации**

1-я академическая группа	2-я академическая группа
Сочетание индивидуальных и коллективных форм работы	Групповая работа
Групповая работа	Экспериментальная работа
Интерактивная форма работы	Игровая форма
Работа с кейсами («разбор собственных ситуаций»)	Работа с тестами
Рольевые игры	Форма работы значения не имеет
	Диалог
	Фронтальная работа
	«Изучение наглядного материала»
	Презентации и доклады
	«Непосредственное общение»
	Письменные работы
	Сочетание индивидуальной и коллективных форм работы
	Индивидуальная работа
	«Вопросно-ответная» форма работы

Таблица 3

**Представления обучаемого, выступающие в качестве субъективных критериев
анализа характеристик дидактической коммуникации**

1-я академическая группа	2-я академическая группа
«Разные формы практики»	Совместное обсуждение
Неформальная манера общения	«Как действовать в каких-либо ситуациях»
«Ответы в игровой форме»	«Коммуникативная сторона психологии
«Наглядные примеры и другие активные действия»	и практический субъективный анализ людей»
Собственные вопросы	«Темы, направленные на практическое
«Творческая деятельность»	применение, не содержащие большое количество
Устные ответы	абстрактных понятий»

В 1-й академической группе за «синкретичными ответами» по величине ранга следуют ответы с указанием в качестве цели дидактической коммуникации «достижение компетентности». Нашими респондентами она субъективно интерпретируется как способность применить полученные знания в разнообразных житейских ситуациях и ситуациях профессиональной деятельности. Сравнительно высокими по частоте ответов в обеих академических группах оказались ранги для таких целей, как получение квалифицированной информации по интересующему вопросу и возможность самопознания средствами учебного содержания. Поскольку психологическое знание весьма затребованно в силу субъективных личностных запросов той категории обучаемых, которые приняли участие в качестве респондентов в нашем исследовании, высокая частота упоминания конструкта «информация» – вполне предсказуемый результат, равно как и частое упоминание конструкта «самопознание» в качестве цели дидактической коммуникации. Обращает на себя внимание и встречающаяся в обеих группах респондентов, хотя и в разной мере, тенденция недостаточно четко, многословно и расплывчато формулировать цели дидактической коммуникации, которые при подобной их постановке в строгом смысле целями названы быть не могут.

Второй вопрос, который мы поставили перед респондентами, касался предпочитаемых ими форм организации учебного взаимодействия. Хотелось бы указать на высокий удельный вес в целом по выборке опрошенных таких ответов, в которых отдано предпочтение формам организации учебного взаимодействия, именуемым «активными», «нетрадиционными». В вышеупомянутом эмпирическом результате мы усматриваем проявление определенной закономерности, а именно: предпочтение нетрадиционных форм организации учебного взаимодействия свидетельствует о психологической «монотонии», неудовлетворенности традиционной схемой дидактической коммуникации. По-видимому, все еще широко распространенные и доказавшие практичность традиционные формы организации учебного взаимодействия в субъективных представлениях наших респондентов не расцениваются как перспективные для реализации личностных потребностей (познавательных, коммуникативных и др.) обучаемых. И хотя сам факт «инаковости» организационных форм передачи учебного содержания, отступления от традиционной схемы дидактической коммуникации (и вариации на ее основе) еще не означает качественных сдвигов в дидактической коммуникации обучающего и обучаемого, в субъективных представлениях обучаемых, по-видимому, имеет место отчетливая ассоциация, которую можно было бы выразить так: нетрадиционная (активная) форма организации учебного взаимодействия – новые перспективы для реализации дидактической коммуникации обучающего и обучаемого [1; 2; 11; 14].

Наибольшего рефлексивного усилия от наших респондентов, как продемонстрировало их поведение в ситуации исследования, потребовал вопрос о критериях их субъективной оценки степени эффективности дидактической коммуникации с обучающим. На первый взгляд это выглядит парадоксальным: уж обучаемому, казалось бы, нелогично слабо представлять, какой уровень дидактической коммуникации с обучающим можно назвать оптимальным!). Однако при пристальном рассмотрении оно парадоксальным не кажется. По-видимому, третий вопрос из нашего анкетного листа у значительной части выборки респондентов адресовался сравнительно слабо рефлекслируемым пластам индивидуального опыта коммуницирования. Думаем, что эмоциональный характер субъективного шкалирования обучаемыми дидактических приемов обучающего по критерию «нравится – не нравится», помноженное на недостаточность представлений о возможном репертуаре обучающих средств в целом и обусловили сравнительную узость и шаблонность ответов наших респондентов по третьему вопросу анкеты. В наиболее развернутых и структурированных от общего числа ответах проводится мысль о субъективной предпочтительности для обучаемого дидактических воздействий, максимально приближенных к коммуникативным. Показательны при этом такие, например, суждения респондентов относительно предпочитаемых ими особенностей дидактической коммуникации с обучающим: «неформальная манера общения при обоюдном уважении», «чтоб слушали и не перебивали, так как у каждого своя точка зрения». В основном, как явствует из полученных данных, респонденты связывали вопрос о предпочитаемой дидактической коммуникации с ее содержательным аспектом. Это также не выглядит странным, потому что ожидаемые ими рост компетентности, информированности и саморефлексии субъективно связывается с новыми дидактическими приемами, ожидаемыми от обучающего. Наши респонденты здесь обнаруживают устоявшиеся представления о поведенческих коррелятах организации учеб-

ного взаимодействия в коммуникативном ключе. Это, в частности, демонстрируется следующими суждениями: «предпочитаю занятия в условиях маленькой аудитории лиц, обсуждение вопросов с коллективом», «разделение тем, для того, чтобы каждый мог показать свои умения, знания, затем совместное обсуждение темы выступающего, плюсов и минусов его выступления». Отметим и такое, обратившее на себя внимание в ходе исследования, обстоятельство: в субъективных представлениях наших респондентов открытость и коммуникативность обучающего ассоциированы отнюдь не только с нетрадиционными, инновационными формами организации учебного взаимодействия. Традиционные по своей организации занятия наши респонденты предпочли бы видеть реализованными в диалоговом режиме, с большим удельным весом неформальной коммуникации между обучающим и обучаемым.

Заключение. Таким образом, по итогам исследования субъективных представлений обучаемых о предпочитаемых формах дидактической коммуникации можно сделать следующие выводы:

1) от дидактической коммуникации в рамках изучаемого содержания курса психологии опрошенные нами студенты ожидают роста своей психологической компетентности, информированности в области психологического знания и более высокого ранга рефлексии в отношении собственных психологических особенностей;

2) респонденты в своих суждениях отдали предпочтение организационным формам дидактической коммуникации, построенным на нетрадиционных схемах учебного взаимодействия. Упоминаемые же традиционные формы организации во многом субъективно переосмыслены как требующие обязательного включения коммуникативных элементов;

3) в качестве субъективных критериев оценки дидактической коммуникации респондентами преимущественно указывались приемы обучающего воздействия со стороны обучающего, которые максимально приближены к коммуникативным и являются средством реализации личностно значимого для обучаемого учебного содержания.

Субъективные представления обучаемого функционируют в едином комплексе, определяя его общую генерализованную оценку дидактической коммуникации с обучающим, которая носит, как правило, эмоциональный характер. Трудно переоценить роль субъективной оценки в качестве внутреннего регулятора познавательной активности обучаемого. Дабы не быть реализованными наугад, вслепую, обучающие воздействия педагога должны быть соотнесены, а в оптимальном варианте – скоординированы с представлениями обучаемого о процессе учебного взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бондаревская Е. В.** Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29–36.
2. **Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р.** Новые образовательные практики в контексте коммуникативного подхода // Профессиональное образование в современном мире. 2017. № 3. С. 1179–1185. DOI: 10.15372/PEMW20170306
3. **Штейнмец А. Э., Горбачева Е. И., Филатова Г. Д., Меньшиков П. В., Фомин А. Е.** Психологические задания к педагогической практике студентов: пособие для преподавателей / под ред. А. Э. Штейнмеца. М.: ВЛАДОС, 2002. 128 с.
4. **Haenen J.** Piotr Gal'perin: Psychologist in Vygotsky's footsteps. Commack, New York: Nova Science Publishers, 1996. 280 p.
5. **Marton F., Sdljц R.** Approaches to learning // The Experience of Learning / ed F. Marton, D. Hounsell, N. J. Entwistle. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. P. 39–58.
6. **Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия** / под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация; ПИ РАО, 2013. 432 с.
7. **Минигалиева М. Р.** Изучение психологии и самопознание личности / под ред. Л. А. Петровской. М: РГСУ, 2006. 205 с.
8. **Entwistle N., Ramsden P.** Understanding student learning. London: Croom Helm, 1983. 330 p.
9. **Knowles, M. S.** The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy. Chicago, 1980. 273 p.
10. **Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А.** Как учить работать с книгой. М.: Образование, 1995. 256 с.
11. **Кан-Калик В. А.** Грамматика общения. М.: Роспедагентство, 1995. 108 с.

12. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1973. 204 с.
13. Entwistle N. J. Teaching for Understanding at University. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. 208 p.
14. Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В., Моисеева Т. В. Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить / под ред. М. Р. Арпентьевой. Калуга: КГУ, 2017. 353 с.

REFERENCES

1. Bondarevskaya E. V. [Valuable foundations of personally oriented education]. *Pedagogics*. 1995, no. 4, pp. 29–36. (In Russian)
2. Menshikov P. V., Arpentieva M. R. [New educational practices in the context of the communicative approach]. *Professional education in the modern world*, 2017, no. 3, pp. 1179–1185. (In Russian)
3. Shteinmetz A. E., Gorbacheva E. I., Filatova G. D., Menshikov P. V., Fomin A. E. [Psychological tasks to pedagogical practice of students]. Moscow: VLADOS, 2002, 128 p. (In Russian)
4. Haenen J. Piotr Galperin: Psychologist in Vygotsky's footsteps. Commack; N. Y.: Nova Science Publishers Publ., 1996, 280 p.
5. Marton F., Säljö R. Approaches to learning. Ed. F. Marton, D. Hounsell, N. J. Entwistle. *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press Publ., 1997, pp. 39–58.
6. [Studies in reading and literacy in the Psychological Institute for 100 years]. Ed. N. L. Karpova, G. G. Granik, M. K. Cobbard. Moscow: Russian School Library Association, PI RAO, 2013, 432 p. (In Russian)
7. Minigalieva M. R. [The study of psychology and self-knowledge of person]. Moscow: RSSU Press Publ., 2006, 205 p. (In Russian)
8. Entwistle N., Ramsden P. [Understanding student learning]. London: Croom Helm Publ., 1983, 330 p.
9. Knowles M. S. [The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy]. Chicago, 1980, 273 p.
10. Granik G. G., Bondarenko S. M., Kontsevaia L. A. [How to teach to work with a book]. Moscow: Obrazovaniye Publ., 1995, 256 p. (In Russian)
11. Kan-Kalik V. A. [Grammar of communication]. Moscow, 1995, 108 p. (In Russian)
12. Sukhomlinskiy V. A. [Conversation with the young school principal]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1973, 204 p. (In Russian)
13. Entwistle N. J. [Teaching for Understanding at University]. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan Publ., 2009, 208 p.
14. Arpentieva M. R., Menshikov P. V., Moiseeva T. V. [Didactic communication: the ability to learn and the ability to teach]. Kaluga: KSU Press Publ., 2017, 353 p. (In Russian)

Информация об авторе

Меньшиков Петр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, Калуга, ул. Степана Разина, 26, Калуга, e-mail: edeltanne@list.ru).

Принята редакцией: 08.11.17

Information about the authors

Petr V. Menshikov – Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology, Kaluga State University named after Konstantin Tsiolkovsky (Stepana Razina str., 26, Russian Federation, 248023, Kaluga, e-mail: edeltanne@list.ru).

Received: November 8, 2017

III. ПСИХОЛОГИЯ

III. PSYCHOLOGY

УСПЕХИ И ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИИ КАК КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

SUCCESSES AND PROBLEMS OF INCLUSION AS A CULTURE OF HUMAN RELATIONS

УДК 376

DOI: 10.15372/PEMW20180219

М. Р. Арпентьева

*Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Югорский
государственный университет, Калуга,
Российская Федерация, e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Arpentieva, M.R.

*Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga,
Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Е. А. Богомолова

*Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Югорский
государственный университет, Калуга, Российская
Федерация, e-mail: alex_bogomolov@mail.ru*

Bogomolova, E.A.

*Tsiolkovskiy Kaluga State University, Yuga State
University, Kaluga, Russian Federation,
e-mail: alex_bogomolov@mail.ru*

М. А. Спизженкова

*Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Югорский
государственный университет, Калуга,
Российская Федерация, e-mail: stebbins@yandex.ru*

Spizhenkova, M.A.

*Tsiolkovskiy Kaluga State University,
Yuga State University, Kaluga, Russian Federation,
e-mail: stebbins@yandex.ru*

Аннотация. Цели статьи – осмысление современных проблем и успехов инклюзивного образования, сравнительный анализ инклюзивной и эксклюзивной (специальной) моделей образования, выделение различных условий, затрудняющих и способствующих развитию инклюзивного образования. В статье отмечается, что существует значительное количество психологически важных и трудных моментов обучения людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях дистанционного и контактного обучения, которые необходимо учитывать в процессе работы с ними. Включение учащихся, соответствующих возрасту, в общеобразовательный класс выгодно для всех сторон. Существует и реализуется множество способов обучения, поскольку разные учащиеся по-разному и учатся. Учащиеся с ограниченными возможностями получают больше удовольствия от инклюзивной атмосферы, потому что они

Abstract. There is a significant number of psychologically important and difficult moments in the training of people with HIA, which must be taken into account while working with them. Inclusion of students who are age-appropriate in the general education class, along with disabled persons and without it, is beneficial for all parties. There are many ways of teaching, as different students learn differently. Students with disabilities get more pleasure from an inclusive atmosphere because they can get help from their peers with different abilities and compete on the same level due to equal opportunities. The society is not ready to accept disabled people “on an equal footing”. Many people with disabilities who are accustomed to the consumer and limiting the style of relationships are often not ready to join the community in conditions other than caring for their rights. The discussion about the responsibilities and the role of disabled people in the community has not even begun: the only implied claims to them are

могут получать помощь от своих сверстников с различными способностями и конкурировать на одном уровне за счет равных возможностей, а также включаться в отношения взаимопомощи и взаимного служения. Общество не готово принять инвалидов «на равных». Многие инвалиды, привыкшие к потребительскому и ограничивающему стилю отношений, часто оказываются не готовы включиться в жизнь сообщества на условиях, отличных от заботы об их правах. Дискуссия об обязанностях и роли инвалидов в сообществе еще даже не начиналась: единственными подразумеваемыми требованиями к ним, пожалуй, выступают требования благодарной удовлетворенности и «невмешательства» в жизнь неинвалидов. Однако доктрина инклюзии создана для того, чтобы расширить эти представления, в том числе сформировать представления о культуре инклюзии как культуре взаимопомощи как взаимных обязанностей и прав, взаимного служения.

Ключевые слова: инклюзия, педагоги, студенты, психологи, понятие инвалидности, инклюзия.

Для цитаты: Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А., Спиженкова М.А. Успехи и проблемы инклюзии как культуры человеческих отношений // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1902–1911.
DOI: 10.15372/PEMW20180219

probably the demands of gratifying satisfaction and «non-interference» in the life of non-disabled people. However, the doctrine of inclusion was created in order to expand these ideas, including, to form ideas about the culture of inclusion as a culture of mutual aid as mutual duties and rights, mutual service.

Keywords: inclusion, teachers, students, the concept of disability, the category of disabled people, psychological inclusion.

For quote: Arpentieva, M.R., Bogomolova, E.A., Spizhenkova, M.A. Successes and problems of inclusion as a culture of human relations. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1902–1911.
DOI: 10.15372/PEMW20180219

Введение. В зарубежной и отечественной науке, теоретических и прикладных ее отраслях, касающихся образования и воспитания, социализации и ресоциализации, интерактивных и коррекционных аспектов жизнедеятельности человека, а также развития личности, часто рассматриваются вопросы реализации прав на образование и полноценное, включенное участие в жизни общества людей с ограниченными возможностями здоровья и/или особыми нуждами в разных сферах жизнедеятельности [1–3]. Результатами активного интереса исследователей являются возникновение и функционирование различных экспериментальных площадок образовательного инклюзивного или интегративного характера; формирование отдельных групп родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, целью которых становится деятельность по созданию условий для социализации их детей; центров развития для детей с особыми образовательными потребностями; изменение инфраструктуры отдельных жилых районов и многие другие новшества, которые, впрочем, не создают единой системы. Решение этого вопроса, однако, тесно связано с оптимизацией отношений детей и юношества в учебных группах и с педагогами, а также с прояснением целей и задач такой оптимизации, ее роли в образовании и развитии человека и общества [4–7].

Постановка задачи. Цели статьи – осмысление современных проблем и успехов инклюзивного образования, сравнительный анализ инклюзивной и эксклюзивной (специальной) моделей образования, выделение различных условий, затрудняющих и способствующих развитию инклюзивного образования. Данная проблема, несмотря на ее изученность, продолжает оставаться теоретически и практически значимой и актуальной: создается все больше теорий инклюзивного и эксклюзивного образования, изучаются их последствия, сопоставляются положительные (функциональные) и отрицательные (дисфункциональные) стороны инклюзивного и специального образования. При этом чаще всего отмечается, что выгоды инклюзивного образования субъективно и объективно различны: люди часто полагают, что инклюзивное образование может затруднять взаимодействие

в обществе, а специалисты подчеркивают как негативные (меньше), так и позитивные аспекты инклюзии (значимо выше, чем возможные потери) [8–10]. Специальное, в том числе и оккупационное, образование, как и образование «дополнительное», «альтернативное», может и должно играть роль дополняющего в системе всеобщего образования. Однако оно должно быть качественным с содержательной и методической точек зрения, ориентирующимся на индивидуальность учащихся и обучающихся.

Результаты исследования. Анализ современных исследований инклюзии и специального образования показывает, что необходима развернутая и масштабная работа, системные исследования теоретического и «полевого» характера, позволяющие:

1) определить круг лиц, которые будут считаться «подлежащими инклюзии», а также основные группы изменений, связанные с инклюзивными практиками: существенное обогащение и трансформация психологической и методической составляющих взаимоотношений, в том числе в условиях контактного и дистанционного инклюзивного воспитания и обучения [10; 11];

2) оценить конкретный для каждой группы лиц и семей лиц с ОВЗ круг проблем (в отношениях самого ребенка или юноши с ОВЗ, его семьи, одноклассников/однокурсников, педагогов и иного персонала) и меры психолого-педагогического и учебно-методического уровней, которые необходимо предпринять, чтобы инклюзия была возможной и продуктивной в отношении разных групп детей и юношей с ОВЗ, проанализировать особенности проблем в условиях контактного и дистанционного обучения [12; 13];

3) определить необходимые изменения в подготовке и деятельности педагогов, а также трансформации в условиях труда педагогов, психологов и социальных работников, контактирующих и сопровождающих инклюзивные процессы, включая условия дистанционного и контактного воспитания и обучения [11; 14];

4) основная идея педагогического воздействия в инклюзивном формате включает переориентацию с инклюзии «симптоматической» на содержательную, целебно-реабилитационную, развивающую и профилактическую [11; 15];

5) отдельная группа исследований и комплекс мер должны быть связаны с оценкой и учетом особенностей (возможностей и ограничений, механизмов и т.д.) инклюзии в условиях дистанционного и контактного образования [16; 17].

Современные подходы к решению этой проблемы, включая вопросы классификации учащихся и обучающихся в контексте видов инвалидности и ОВЗ, могут содержать стандартные системы, применяемые в образовательных учреждениях, привлекающих данные психодиагностических и образовательных тестов, а также особые процедуры диагностики и планирования типа MAPS Дж. Пирпойнта и личностно-ориентированного (личностно-центрированного) подхода Дж. О'Брайена и К.Л. О'Брайен, которые рассматривают инклюзию в качестве важного компонента обновления средней и высшей школы [18; 19]. В целом инклюзия как практика интегрированного обучения детей с ОВЗ и детей без ОВЗ, имеет два подтипа: первый иногда называется регулярным включением или частичным включением, а другой – полным включением [20]. При этом инклюзивная практика рассматривается как одна из форм интеграции. Например, студенты и учащиеся с особыми потребностями получают образование в обычных классах почти весь день или, по крайней мере, более половины дня [20]. По мере возможности такие студенты и учащиеся получают дополнительную помощь или специальные инструкции в общем классе/группе, они рассматриваются как полноправные члены класса/группы. Однако большинство специализированных услуг предоставляются за пределами обычного класса/группы, особенно если эти услуги требуют специального оборудования и/или могут быть помехами или избыточными мерами работы для остальной части класса (например, логопедические занятия и т.д.). Учащиеся временно выводятся из обычного класса для получения таких услуг или особого обучения. В этом случае студент/ученик иногда покидает обычную группу/класс, чтобы посещать специфические и/или интенсивные учебные занятия в «ресурсной комнате», а также посещать или получать иные, связанные с особенностями его развития и состояния, услуги и «комнаты», такие как речевая и физиотерапия, особые психологические услуги и помощь социальных работников. Такой подход очень похож на методы «актуализации способностей», предлагаемые обычно в рамках дополнительного образования [20]. В условиях «полного включения» ученики/студенты с особыми потребностями получают

образование вместе с учащимися/студентами без особых потребностей. Это наиболее желаемый вариант при сохранении соответствующих поддерживающих мер и отдельных дополнительных услуг [21, р. 309]. Специальное образование рассматривается как дополнительная услуга, а не как форма работы: эти услуги интегрированы в повседневную рутину деятельности образовательной организации, в структуру жизни студенческой/классной группы, в учебную программу и стратегии обучения в средней или высшей школах. Они включают школьника или студента вместо того, чтобы полностью или частично изолировать его якобы для удовлетворения его или ее индивидуальных потребностей. Однако этот подход к полному включению является противоречивым и до сих пор применяется мало [21–24].

Обычно местные образовательные учреждения несут ответственность за организацию услуг для детей с инвалидностью, помогая ученику достичь его индивидуальных целей в области образования. Студенты с умеренной инвалидностью, а также с разными ее видами, которые не влияют на успеваемость и режим работы учащихся, обычно полностью включаются в практику, а те, у кого есть существенные препятствия к полному включению, интегрируются частично. «Актуализированный», вовлеченный в инклюзивную практику школьник или студент может посещать общеобразовательные классы/группы, как правило, менее половины дня. Также он может посещать занятия, которые являются менее строгими академически и более развлекательными. Кроме того, он может посещать профориентационные и ориентирующие в сфере карьерной и семейной жизни как реализации самого себя и «социальной реализации» (реализации в социуме, заинтересованном в гражданах как специалистах, обладающих теми или иными способностями, компетенциями и т.д.) предметы. Он может иметь доступ к ресурсной комнате, в том числе для коррекции или улучшения содержания и формы изучаемого курса, для различных групповых и индивидуальных встреч и консультаций. «Сегрегационный», сегрегированный школьник или студент не посещает занятия с обычными учащимися, общается только с «подобными» себе: с детьми и молодыми людьми с инвалидностью. Он может посещать специальные школы-интернаты (*residential schools*), специальную группу-спецкласс, в которую входят иные ученики общеобразовательных школ с ОВЗ и иными «отклонениями». Последняя модель часто применяется в сочетании со специальными методиками преподавания, например, методами обучения, предложенными в школе М. Монтессори.

Домашнее школьное образование является популярной альтернативой. Оно практикуется обычно в отношении детей со значительными нарушениями и детей высокообразованных родителей. В целом, однако, интернаты (*residential schools* или «жилищные школы») постоянно подвергаются критике. Но некоторые школьники и студенты могут быть прикреплены к таким воспитательно-образовательным и социальным учреждениям, они могут быть даже прикреплены к больницам и из-за своего состояния (например, лечения рака). Поэтому они имеют право на репетиторские услуги, предоставляемые школой и т.д. [25]. В наиболее развитых странах мира до 99% студентов с ограниченными возможностями обучения учатся в общеобразовательных классах [26].

Во избежание возможных в силу недооценки или переоценки ограничений школьника или студента издержек и нарушений академическому образованию учащихся и обучающихся с ограниченными возможностями так или иначе необходим более или менее развернутый набор услуг и ресурсов, в том числе услуг, соответствующих характеру имеющихся нарушений: заданные типом отклонения виды поддержки и услуг для студентов и школьников; индивидуально разработанные образовательные программы для взрослых обучающихся; программы профессионального/карьерного развития и повышения квалификации для всех учителей и преподавателей; выделение временных и иных ресурсов и создание условий для учителей и преподавателей, чтобы они могли планировать и рефлексировать работу с учениками с ОВЗ, имели возможность встречаться и экспериментировать, применять разработанные до них и создавать новые методы работы. Продуктивно уменьшение размеров группы или класса в зависимости от серьезности нарушений и специфики потребностей учащихся; развитие способностей учащихся к совместному обучению и обучению сверстников, адаптивные учебные программы; коллаборации между родителями или опекунами, учителями или преподавателями, иными специалистами и администрациями, внешними организациями и агентствами; достаточное финансирование для того, чтобы школы могли разрабатывать программы для студентов, основанные на потребностях учащихся, а не на доступности финансирования и т.д.

Можно выделить ряд факторов или условий, которые определяют успех инклюзивных классов: партнерские отношения в семье и школе; совместная работа общих и специальных педагогов, а также сотрудничество с психологами и врачами; координационное планирование и межпрофессиональное взаимодействие между персоналом «общего» и «особого назначения»; учет конкретных условий проживания, изменений состояния и жизненных обстоятельств и целей образования для каждого школьника и студента; внедрение новых, в том числе специальных услуг и методик обучения и воспитания и т.д.; обучение и развитие персонала и администраторов; воспитание общества в целом, гармонизация отношений в сообществе, в том числе в отношении квиров разных групп (лиц с ОВЗ, мигрантов, преступников/заключенных, членов сообществ с «нетрадиционной сексуальной ориентацией»). Такая гармонизация предполагает ограничение вторжений государства в жизнь семьи и человека в целом; в том числе учет особенностей и интересов разных групп без их насильственного, в том числе «толерантного» и «демократического» насаждения; ограничение роли и пресечение агрессивных вмешательств законодательства, гражданского и уголовного права и правоприменительных процедур в регулировании отношений между людьми в обществе и образовании; ограничение роли и агрессивных вмешательств психиатрических и иных медицинских учреждений и специалистов в повседневную жизнь средних и высших школ; усиление идеологической работы, направленной на формирование и развитие нравственных регулятивов отношений; построение отношений социального служения и партисипации граждан разных групп, включая «квиров» (*queer* – необычный, нетрадиционный) вместо односторонней политики «прав», поддерживающей социальные дисгармонии и конфликты, дисбалансы потребительства и отчужденную изоляцию. Особенно важным является отказ от платного образования и сведение образования к «минимальному набору услуг», оказываемых образовательными организациями как предпринимательскими структурами. Как учреждения культуры школы необходимо вывести и юридически, и в сознании общества из списка организаций, занимающихся коммерческой деятельностью. Государство должно заниматься прямыми обязанностями – в сфере обеспечения качества образования: предоставлять образовательным учреждениям возможность работать на благо общества, а не только государства, обеспечивая учащихся и обучающихся методически грамотными, теоретически и практически насыщенными и разнообразными программами, воспитывающими человека как индивидуальность и как члена сообщества, а не теми усеченными, ущербными методически, содержательно и психологически «остатками», к которым Россия пришла после ряда «реформ» конца XX – начала XXI вв. Особенно вредной на этом пути является доктрина «компетенций» и практического образования Дж. Дьюи, его многочисленных сторонников конца XIX – начала XX в., усилия которых были направлены на формирование «человека служебного» и общее сокращение численности и качества населения: обслуживание интересов государства и стоящей за ним компрадорской буржуазии. Люди, дети с ОВЗ и без ОВЗ не должны быть сознательно и целенаправленно принуждаемы государством и обществом к торговле своими способностями, знаниями и умениями, своей жизнью в целом, как пропагандируют современные форсайт-проекты и иные доктрины «интеграционного» образования России. Люди должны побуждаться к поиску себя и своего места в жизни, к самостоятельному решению о том, какой жизненный путь они хотят выбрать и прожить, к культурным и нравственным достижениям, а не к тому, чтобы встраиваться в ту или иную систему эксплуатации граждан и сообществ со стороны государства и буржуазии, ориентированную лишь на материально-экономические достижения.

В отношении лиц с ОВЗ необходимо пересмотреть политику и практику работы различных «медико-психолого-педагогических комиссий» и критерии диагностики того или иного вида инвалидности: современная система диагностики не позволяет достоверно оценивать возможности развития ребенка/юноши/взрослого, реализовывать даже те возможности, которые являются очевидными, представляя собой инструмент государственных репрессий и контроля, а не помощи и тем более взаимопомощи.

Все эти аспекты позволяют оздоровить психологический климат и гармонизировать отношения в школах и вузах в целом. Уже в середине 80-х гг. XX в. руководители школьной инклюзии в университетском секторе уже имели примеры таких схем и форм обучения, а сейчас, в конце 2010-х гг., наиболее важными являются задачи интеграции части населения, все еще находящегося в специальных школах, а также трансформации общественных и профессиональных представлений об

инклюзии в образовательных и общественных системах. «Интеграция интеграторов» предполагает сохранение акцента на программах, связанных с инновациями в науке и искусстве, интеграцией учебных программ и интересов общества.

Для развития инклюзивности и включенности подбираются близкие по возрасту дети, делается акцент на ценности дружеских отношений и взаимопомощи, рекомендуется назначение «приятеля», ученика или группы учеников, которые могут сопровождать ученика с особыми потребностями в разных местах, чтобы устранить препятствия для дружбы, стигматизацию и отчуждение, снизить вероятность «элитизации» среди студентов в более поздних классах и поощрить сотрудничество между группами [27]. Для детей и юношей со значительными или тяжелыми формами инвалидности может потребоваться то, что называется поддержкой здоровья (*health supports*): прямая помощь один на один (*one-to-one aide*); вспомогательные технологии и индивидуальная программа, которая может включать учащегося «частично» или «полностью». Это может потребовать активизации специальных или расширенных мотивов и форм методов обучения (например, развития интереса к науке и проведения научных исследований), которые педагоги не используют или «дозируют» в рамках работы с основной группой.

«Полная инклюзия» – идея о том, что все дети, в том числе с тяжелыми формами инвалидности, могут и должны учиться в обычной аудитории, укоренилась во многих школьных системах. Сотрудничество с профессиональными психологами-консультантами/психотерапевтами и иными врачами помогает учителям и преподавателям использовать стратегии комплексного вмешательства, повысит компетентность учителей и их независимость в реализации стратегий профессиональной психологической и медицинской терапии. Важность комплексных моделей предоставления услуг для детей-инвалидов широко изучена с указанием положительных результатов. В традиционных моделях «вытаскивания» (*«pull out» therapy*) дети и юноши обычно работают в изолированных условиях один на один с терапевтом, но специалисты утверждают, что это малоэффективно [29]. Поэтому в последние годы профессиональная оккупационная терапия (*occupational therapy*) переключилась с традиционной модели «вытаскивающей» психотерапии на интегрированную модель (*integrated model*), при которой психологическая, социальная и медицинская терапия проводятся непосредственно в процессе обучения в школе или классе. Специалистам и школам, вузам настоятельно рекомендуется сотрудничать с родителями и общинами, включая сотрудничество в построении партнерских отношений между родителями и специалистами в целях повышения и гармонизации культурного, лингвистического и иного разнообразия. Однако некоторые школьники и студенты в силу жизненных обстоятельств бывают полностью исключены из высшей и средней школ (например, из-за длительной госпитализации), или получают образование за их пределами (например, из-за зачисления в программу дистанционного обучения): их и не нужно стараться «включить», интеграция с другими детьми, подростками и юношами им ничем особенно не поможет. Кроме того, некоторые школьники и студенты с особыми потребностями являются «плохими кандидатами» для инклюзии из-за своего негативного влияния на других студентов: учащиеся с тяжелыми поведенческими проблемами часто представляют серьезную, вплоть до физической, опасность для других. Поэтому, поскольку вуз и средняя школа обязаны обеспечить безопасную среду для всех студентов и сотрудников, такие дети не могут быть сразу включены в общий процесс обучения и воспитания: им требуется предварительная и специальная помощь, в том числе подготовка. Наконец, некоторые школьники и студенты «не слишком хороши» как кандидаты на включение, поскольку обычные занятия в общеобразовательном классе не позволят им качественно учиться, могут спровоцировать негативные состояния, активизировать представления и переживания своей неуспешности, «невалидности» и т.д. [20]. Инклюзия должна соответствовать уникальным потребностям ребенка, подростка, юноши или взрослого школьника/студента. Важно, однако, что большинство учащихся с особыми потребностями не попадают в эти «экстремальные» категории: они без особых сложностей посещают школу, не демонстрируют стремления к насилию, не имеют серьезных когнитивных и эмоциональных, а также иных нарушений. Имеющиеся у них проблемы не влияют или мало влияют на академическую деятельность, поэтому регулярное, хотя и не полное включение, является разумным подходом для большинства школьников и студентов с особыми потребностями [20]. Для некоторых студентов, особенно тех, у кого отмечаются тяжелые нарушения, например, нарушения из группы аутистических или умственная отсталость, а также

учащихся и обучающихся с нарушенным слухом и т.п., с множественными нарушениями, даже регулярная инклюзия («включение») не дает возможность получить хорошее образование [20]. Поэтому школы, педагоги, психологи и родители принимают дополнительные меры. Преподаватели школьников и студентов, страдающих расстройствами аутистического спектра, например, нередко разрабатывают и используют антецедентные (предшествующие) процедуры («доводки»), учитывают непредвиденные обстоятельства и отсроченные эффекты, технологии «задержек» и «второгодничества», методы, развивающие стратегии самоконтроля, применяют опосредованные сверстниками вмешательства, тренинг «базовых реакций» (линий поведения) и натуралистические (обучение повседневным навыкам) стратегии обучения (*antecedent procedures, delayed contingencies, self-management strategies, peer-mediated interventions, pivotal response training and naturalistic teaching strategies*) [28].

Заключение. В целом, как отмечают и теоретики, и практики, существует значительное количество психологически важных и трудных моментов обучения людей с ОВЗ в условиях дистанционного и контактного обучения, которые необходимо учитывать в процессе работы с ними. Включение учащихся, соответствующих возрасту, в общеобразовательный класс выгодно для всех сторон. Конечно, существуют и проблемы: общество не готово принять инвалидов «на равных», так же как и многие инвалиды, привыкшие к потребительскому и ограничивающему стилю отношений, часто оказываются не готовы включиться в жизнь сообщества на условиях, отличных от заботы о своих правах. Дискуссия об обязанностях и роли инвалидов в сообществе еще даже не начиналась: единственными подразумеваемыми требованиями к ним, пожалуй, являются требования благодарной удовлетворенности и «невмешательства» в жизнь неинвалидов. Однако доктрина инклюзии создана для того, чтобы расширить эти представления, в том числе сформировать представления о культуре инклюзии как культуре взаимопомощи, взаимных обязанностей, прав и взаимного служения. Учащиеся с ограниченными возможностями получают больше удовольствия от инклюзивной атмосферы, потому что могут получать помощь от своих сверстников с различными способностями и конкурировать на одном уровне за счет равных возможностей. Кроме того, они могут осознать свою роль в сообществе, отличную от стереотипов «невежи», «нахлебника», «недо-человека». При этом существует и реализуется множество способов обучения, поскольку разные учащиеся по-разному и учатся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Harry B.** Cultural Diversity, Families and the Special Education System. New York, NY: Teachers College Press. 1992. 296 p.
2. **Ladson-Billings B.** Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching // Theory Into Practice. 1992. Vol. 31(4). P. 312–320.
3. **McCurdy E.E.; Cole C.L.** Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings // Journal of autism and developmental disorders. 2014. Vol. 44(4). P. 883–893. DOI:10.1007/s10803-013-1941-5. PMID24146130
4. **Banerji M., Dailey R.** A Study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities // Journal of Learning Disabilities, 1995. Vol. 28(8). P. 511–522.
5. **Cross T.B., Bazron B., Dennis K.W.** Towards Culturally Competent System of Care. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center. 1989. 320 p.
6. **Giangreco M.F., Cloninger C.J., Iverson V.S.** Choosing outcomes and accommodations for Children (COACH): A guide to educational planning for students with disabilities. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co, 1998. 400 p.
7. **Gillies R.M.** The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning // Learning and Instruction there are inclusion units and other rooms in some schools which focus on these aspects, 2004. Vol. 14(2). P. 197–213.
8. **Stainback W., Stainback S.** Controversial Issues Confronting Special Education. New York: Allyn & Bacon. 1995. 384 p.
9. **UNESCO Policy Guidelines on Inclusion in Education** [Электронный ресурс] UNESCO: Paris. 2009. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (дата обращения: 20.10. 2017).
10. **Wilkinson R., Pickett K.** The Spirit Level- Why Equity is Better for Everyone. England, London: Penguin Books, 2010. 240 p.

11. **Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А.** Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей: монография в форме эссе // Профессиональная библиотека работника социальной службы. М.: Социальное обслуживание, 2016. № 12. 256 с.
12. **Ибрагим Л., Панайтова С.** Первые шаги на пути к инклюзии. Комрат: Агентство междунар. развития США (USAID), Консолидация гражданского общества в Молдове (MCSSP), 2011. 116 с.
13. **Назаренко М.А., Дзюба С.Ф., Духнина Л.С., Никонов Э.Г.** Инклюзивное образование и организация учебного процесса в вузах // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 7. С. 184–186.
14. **Шеманов А.Ю., Попова Н.Т.** Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 74–82.
15. **Питерс Т.** Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 1999. 192 с.
16. **Спиженкова М.А.** Особенности отношения педагогов дошкольного образования к инклюзии // Социально-психологическое сопровождение инклюзивного образования: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево: МГОПИ, 2015. 320 с.
17. **Финзен А.** Психоз и Стигма. М.: Алетейя, 2001. 216 с.
18. **Forest M., Pearpoint J.** MAPS: Action planning // J. Pearpoint, M. Forest, J. Snow. The Inclusion Papers: Strategies to Make Inclusion Work. Toronto, Canada: The Inclusion Press. 1992. P. 52–56.
19. **O'Brien J., O'Brien L. C.** Inclusion as a force for school renewal // Inclusion: A Guide for Educators / eds. by S. Stainback, W. Stainback. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. 1996. 400 p.
20. **Bowe Fr.** Making Inclusion Work. New York: Pearson, 2004; Merrill Education // Prentice Hall. 2005. 658 p.
21. **Feldman R. S.** Understanding Psychology. New York: McGraw-Hill Education 2014. 784 p.
22. **Hastings R.P., Oakford S.** Retrieved Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs // Educational Psychology. 2003. № 23. P. 87–95.
23. **Kavale K. A.** Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea // International Journal of Disability, Development, and Education. 2002. № 49. P. 201–214.
24. **Praisner C. L.** Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities // Exceptional Children. 2003. № 69, p. 135–145.
25. **Jorgensen C., Schuh M., & Nisbet J.** The inclusion facilitator's guide. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2005. 272 p.
26. **Holland R.** Vouchers Help the Learning Disabled: Lesson from 22 countries: Special-education students thrive in private schools // School Reform News. The Heartland Institute 2002. January 6; The Washington Times Washington, DC. 2002. June 5.
27. **Strully J., Strully, C.** Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed // Inclusion: A guide for educators / ed. W. Stainback, S. Stainback (.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1996. 400 p.
28. **Boer de S. R.** Successful inclusion for students with autism: creating a complete, effective ASD inclusion program. San Francisco: Jossey-Bass. 2009. P. 38–42.

REFERENCES

1. **Harry B.** [Cultural Diversity, Families and the Special Education System]. New York, NY: Teachers College Press Publ., 1992, 296 p.
2. **Ladson-Billings B.** [Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching]. *Theory Into Practice*, 1992, vol. 31(4), pp. 312–320.
3. **McCurdy E.E., Cole C. L.** [Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings]. *Journal of autism and developmental disorders*, 2014, vol. 44(4), pp. 883–893. DOI:10.1007/s10803-013-1941-5. PMID24146130
4. **Banerji M., Dailey R.** [A Study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities]. *Journal of Learning Disabilities*, 1995, vol. 28(8), pp. 511–522.
5. **Cross T.B., Bazron B., Dennis K.W.** [Towards Culturally Competent System of Care]. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center Publ., 1989, 320 p.
6. **Giangreco M.F., Cloninger C.J., Iverson V.S.** [Choosing outcomes and accommodations for Children (COACH): A guide to educational planning for students with disabilities]. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co Publ., 1998. 400 p.
7. **Gillies R.M.** [The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning]. *Learning and Instruction there are inclusion units and other rooms in some schools which focus on these aspects*, 2004, vol. 14(2), pp. 197–213.

8. **Stainback, W., Stainback S.** [*Controversial Issues Confronting Special Education*]. New York: Allyn & Bacon Publ., 1995, 384 p.
9. [*UNESCO Policy Guidelines on Inclusion in Education*]. UNESCO: Paris. 2009. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (accessed October 20, 2017).
10. **Wilkinson R., Pickett K.** [*The Spirit Level- Why Equity is Better for Everyone*]. England, London: Penguin Books Publ., 2010, 240 p.
11. **Arpentieva M.R., Bogomolova E.A.** [Psychological and social support of disabled people]. *Professional library of the social service worker*. Moscow: Sotsialnoe obsluzhivanie Publ., 2016, no. 12, 256 p. (In Russian)
12. **Ibrashim L., Panaitova S.** [*First steps to inclusion*]. Komrat: USAID, MCSSP, 2011, 116 p. (In Russian)
13. **Nazarenko M.A., Dziuba S.F., Dukhnina L.S., Nikonov E.G.** [Inclusive education and education process in universities]. *International journal of applied and fundamental research*, 2013, no. 7, pp. 184–186. (In Russian)
14. **Shemanov A. Iu., Popova N.T.** [Inclusion in culturological view]. *Psychology and education*, 2011, no. 1, pp. 74–82. (In Russian).
15. **Piters T.** [*Autism: from theory to pedagogical impact*]. St. Petersburg: Institute of Special Pedagogics and Psychology Publ., 1999, 192 p. (In Russian).
16. **Spizhenkova M.A.** [Peculiarities of kindergarten teachers attitude to inclusion]. *Proceedings of Internat. sci.conf. "Social and psychological support of inclusive education*. Orekhovo-Zuevo, 2015, 320 p. (In Russian).
17. **Finsen A.** [*Psychosis and Stigma*]. Moscow: Aleteya Publ., 2001, 216 p. (In Russian).
18. **Forest M., Pearpoint J.** MAPS: Action planning. J. Pearpoint, M. Forest, J. Snow. *The Inclusion Papers: Strategies to Make Inclusion Work*. Toronto, Canada: The Inclusion Press Publ., 1992, pp. 52–56.
19. **O'Brien J., O'Brien L. C.** [Inclusion as a force for school renewal]. *Inclusion: A Guide for Educators*. Ed. by S. Stainback, W. Stainback. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co Publ., 1996, 400 p.
20. **Bowe Fr.** [*Making Inclusion Work*]. N.Y.: Pearson, 2004; Merrill Education. Prentice Hall. 2005, 658 p.
21. **Feldman R.S.** [*Understanding Psychology*]. N.Y.: McGraw-Hill Education Publ., 2014, 784 p.
22. **Hastings R.P., Oakford S.** [Retrieved Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs]. *Educational Psychology*, 2003, no. 23, pp. 87–95.
23. **Kavale K.A.** [Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea]. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 2002, no. 49, pp. 201–214.
24. **Praisner C.L.** [Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities]. *Exceptional Children*, 2003, no. 69, pp. 135–145.
25. **Jorgensen C., Schuh M., Nisbet J.** [*The inclusion facilitator's guide*]. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co Publ., 2005, 272 p.
26. **Holland R.** [Vouchers Help the Learning Disabled: Lesson from 22 countries: Special-education students thrive in private schools]. *School Reform News*. The Heartland Institute, 2002, January 6; *The Washington Times Washington*, DC, 2002, June 5.
27. **Strully J., Strully C.** [Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed]. *Inclusion: A guide for educators*. Ed. W. Stainback & S. Stainback. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co Publ., 1996, 400 p.
28. **Boer de S.R.** [*Successful inclusion for students with autism: creating a complete, effective ASD inclusion program*]. San Francisco: Jossey-Bass Publ., 2009, pp. 38–42.

Информация об авторах

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник кафедры теории и методики физического воспитания, Югорский государственный университет (628012, Российская Федерация, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова, д. 16; 248023, Российская Федерация, Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: mariam_rav@mail.ru).

Богомолова Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государ-

Information about authors

Mariam R. Arpentieva – Doctor of Psychological Sc, Associate professor, Leading Research Fellow at the Chair of Theory and Methodology of Physical Training, Yugra State University (16 Chekhova Str., Yugra, 628012, Khanty-Mansyisk Autonomous District; 26 Razina Str., 248023, Kaluga, Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru).

Elena A. Bogomolova – Candidate of Psychology, Associate professor at the Chair of, Psychology of Education and Development, Tsiolkovskiy Kaluga State

ственный университет им. К. Э. Циолковского (Калуга, Российская Федерация, 248023, Российская Федерация, Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: alex_bogomolov@mail.ru).

Спиженкова Мария Антониновна – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии общей и юридической психологии, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (248023, Российская Федерация, Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: stebbins@yandex.ru).

Принята редакцией: 21.02.18

University (26 Razina Str., 248023, Kaluga, Russian Federation, e-mail: alex_bogomolov@mail.ru).

Mariia A. Spizhenkova – Candidate of Philosophy, Associate professor at the Chair of General Psychology and Legal Psychology at Tsiolkovskiy Kaluga State University (26 Razina Str., 248023, Kaluga, Russian Federation, e-mail: stebbins@yandex.ru).

Received: February 21, 2018

АГРЕССИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

AGGRESSION AMONG STUDENTS

УДК 159.9.07

DOI: 15372/ PEMW20160220

Н. Н. Савина

Сибирский университет
потребительской кооперации,
Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: nn_savina@mail.ru

Savina N. N.

Siberian University of Consumer Cooperation,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: nn_savina@mail.ru

О. И. Петров

Сибирский университет
потребительской кооперации,
Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: doctor4@inbox.ru

Petrov O. I.

Siberian University of Consumer Cooperation,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: doctor4@inbox.ru

Аннотация. В последнее десятилетие наблюдается рост агрессивных тенденций в молодежной среде. В этих условиях особенно актуален анализ агрессивного поведения студенческой молодежи. В статье рассмотрены методология и методика исследования агрессивности студентов вуза. Проведено сравнение выраженности разных форм агрессии у студентов разных направлений подготовки: юристы, экономисты, психологи. Показано, что индекс агрессивности и индекс враждебности у юношей-юристов выше, чем у студентов других специальностей, особенно высоки показатели физической агрессии. Также осуществлен гендерный анализ агрессивности студентов: у девушек уровень агрессии значительно ниже, чем у юношей; их агрессивность укладывается в рамки допустимой нормы; студенты мужского пола юридического факультета демонстрируют повышенный уровень физической и вербальной агрессии на фоне раздражительности и обиды. Косвенная агрессия не имела высоких значений в связи с тем, что она не актуальна для этих студентов, поскольку не носит открытого, направленного на объект характера.

Ключевые слова: агрессия, индекс агрессивности, индекс враждебности, негативизм, чувство вины, раздражительность, обида.

Для цитаты: Савина Н. Н., Петров О. И. Агрессия в студенческой среде // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1912–1918. DOI: 10.15372/PEMW20180220

Abstract. In the last decade there has been an increase in aggressive trends in the youth environment. In these conditions, the analysis of the aggressive behavior of student youth is especially relevant and important. The article examines the methods and methodology for investigating the aggressiveness of university students. The authors make comparative analysis on severity of different forms of aggression among students in different areas of training: lawyers, economists, psychologists. The paper shows that the index of aggressiveness and the index of hostility among young men lawyers is higher than that of students of other specialties, especially indicators of physical aggression. The authors conducted gender analysis of students' aggressiveness and observed that female students of all majors have significantly lower levels of aggression than boys. The aggressiveness of girls is within the limits of the permissible norm. Male law students demonstrated a slightly higher level of physical and verbal aggression against the background of irritability and resentment. Indirect aggression did not have high values due to the fact that it is not relevant for these students, since it does not have an open, object-oriented character.

Key words: aggression, the index of aggression, the index of hostility, negativism, guilt, irritability, resentment.

For quote: Savina, N.N., Petrov, O. I. Aggression among students. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1912–1918. DOI: 10.15372/PEMW20180220

Введение. В настоящее время наблюдается небывалый рост агрессии среди подростков и молодежи во всем мире. Сцены насилия и жестокости выкладываются в Интернет и потом обсуждаются

в молодежной среде. Кроме того, в среде подростков и молодежи наблюдается рост преступлений против личности, проявляющийся в нанесении тяжких телесных повреждений, насильственных действиях, повлекших за собой смерть человека.

Агрессия – одна из самых острых социальных проблем современного общества. В психологии различают понятия агрессивности и агрессии. Под агрессией понимают специфическую форму разрушительных деструктивных действий человека, которые предполагают применение силовых воздействий по отношению к другим людям, живым существам или предметам. Подобное поведение воспринимается в социуме как не отвечающее определенным стандартам, нормам и правилам, принятым в конкретном обществе. Что касается формы социального поведения человека, агрессия – это конкретное поведение человека, которое содержит в себе явную или латентную угрозу, а также нанесение вреда (физического или психологического).

Следует отметить, что ученые, которые изучали проблему агрессивности, рассматривали агрессию и как поведение, и как состояние, и как свойство психики, то есть данный феномен находил отражение во всех формах проявления человеческой психики. Так, существует утверждение, что под агрессией следует иметь в виду определенное событие, а под агрессивным поведением – конкретные действия, которые совершаются человеком. Согласно взглядам австрийского психиатра, основателя психоаналитического направления в психологии Зигмунда Фрейда тенденция к агрессии и агрессивным формам поведения является начальной инстинктивной предрасположенностью каждого человека как представителя конкретного биологического вида живых существ (Freud) [1]. Поэтому агрессию можно считать естественной формой реагирования человека на стресс, фрустрацию (актуальных в данный момент), проявление которой сопровождается серией различных негативных эмоциональных состояний, таких как враждебность, ненависть, гнев, озлобленность и т.п. Агрессия может быть как деструктивной формой ответной реакции человека, так и конструктивной, когда она играет роль одного из способов сохранения индивидуальности личности, является условием повышения ее самооценки и самоутверждения, средством достижения цели и снятия эмоционального напряжения. Среди основных признаков агрессивного поведения принято выделять следующие:

- тенденцию к доминированию над другими;
- использование других людей для достижения своих целей и желаний;
- стремление к разрушениям;
- причинение ущерба окружающим людям, живым существам и вещам;
- склонность к проявлению насилия и жестокости.

Агрессия является деструктивной формой поведения (Fromm) [2], которая находится в конфронтации с существующими нормами и правилами в обществе, а также наносит физический вред человеку или же создает психологический дискомфорт. Причем агрессия находит свое проявление и в реальном действии, и в фантазиях и намерениях. Когда происходит проявление агрессивности как ситуативной реакции человека, принято говорить не об агрессии, а об агрессивных действиях. Если же подобные реакции и действия периодически повторяются – это уже агрессивное поведение. Агрессивность, в отличие от агрессии, представляет собой особую форму поведения человека, которая проявляется в отношении к другим людям с намерением приносить им вред или ущерб, создавать неприятные обстоятельства или условия. Академик Р. С. Немов считает, что агрессивность человека – необходимая ответная реакция на внешние раздражители (людей, условия, обстоятельства). Другие психологи рассматривают агрессивность в качестве свойства личности, проявляющегося в готовности совершить какие-либо агрессивные действия для достижения определенных целей.

Причины агрессивности – как в особенностях самой личности, так и в воздействии окружающей действительности, поэтому данное свойство часто определяется как амбивалентный феномен: с одной стороны, как негативное проявление человека, с другой – как приспособительная функция личности, направленная на адаптацию человека к условиям жизни. В научной литературе существует мнение, что разумная агрессивность является необходимостью для гармоничного развития личности, условием его успешной социальной адаптации и способностью преодолевать препятствия на своем пути, способствует формированию настойчивости, инициативности и лидерства, умению отстаивать свои идеалы и бороться за них. Зарубежные психологи указывают на то, что отсутствие

у человека определенного уровня агрессивности может привести к пассивности и конформности его поведения и, как следствие, к снижению его социального статуса и положения в обществе [3].

Необходимо отметить, что агрессивность проявляют все люди, но у каждого человека она характеризуется различным уровнем и определенными особенностями. Сила агрессивных реакций, их частота, а также направленность и продолжительность зависят от множества различных причин. Поэтому в каждом отдельном случае агрессивность должна анализироваться с точки зрения воздействия на человека физиологических, психологических, социальных и ситуационных факторов. Однако, несмотря на наличие психологических, физиологических, социальных факторов, основные причины и условия проявления агрессивности – это конфликты (межличностные или внутриличностные, осознаваемые или неосознаваемые). Таким образом, любое проявление агрессивности является следствием недовольства человека окружающей действительностью, уровнем своей жизни, другими людьми или же самим собой.

В психологической науке много работ посвящено изучению природы и особенностей агрессивного поведения в подростковом возрасте (С. В. Еникополов, Л. М. Семенюк, А. А. Реан, Н. Н. Савина, Д. И. Фельдштейн и др.) [4–8]. Проблема агрессивности подростков стала предметом изучения ряда психологических работ за рубежом (A. Bandura, Z. Berkowits, A. Buss, K. Lorens) [9–12]. Все психологи утверждают, что именно подростковый возраст – один из самых сложных периодов в онтогенезе человека, именно в этом возрасте наиболее выражено проявляется агрессивность и жестокость. Юношеский период отечественные психологи относят к числу периодов с устойчивым эмоциональным и интеллектуальным развитием, сознательным поведением (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Е. Ф. Рыбалко, Д. Б. Эльконин и др.). Однако результаты лонгитюдных исследований зарубежных ученых показали устойчивость агрессии во времени [3]. В Кембриджском исследовании оценки агрессии в возрасте 8–10 лет значимо коррелировали с агрессией в отрочестве-юности и во взрослости (Farrington, 1989) [3]. Результаты отечественных психологических исследований последних лет свидетельствуют о том, что проблема агрессивного поведения в юности не менее актуальна. Более того, проявление агрессивности у учащихся лицеев, колледжей и студентов вузов за последние четыре года увеличилась в полтора раза (В. С. Афанасьева, М. С. Калистратова, А. А. Реан) [5].

Постановка задачи. Тенденция роста агрессивности в молодежной среде отражает острейшие проблемы нашего общества – молодежную преступность, увеличение числа преступлений против личности с особой жестокостью. Цели данного исследования – изучение агрессивного поведения студентов вуза, определение типов проявления агрессивности у юношей и девушек, а также сравнение уровня агрессивности студентов юридических факультетов и студентов других гуманитарных специальностей. На основании многолетних наблюдений за студентами разных специальностей сформировалась гипотеза исследования: студенты юридических специальностей обладают более высоким уровнем агрессивности, чем студенты других гуманитарных специальностей (психологи и экономисты). Исследование проводилось на базе Новосибирского государственного аграрного университета, Новосибирского гуманитарного института и Сибирского университета потребительской кооперации. Участвовало 155 студентов разных лет: 2010 г., 2013 г., 2017 г.

Методологию исследования составили философские положения о биосоциальной сущности человека, его онтогенезе, социализации и адаптации. Для изучения агрессивности среди студентов вузов была выбрана методика Басса-Дарки (Buss – Durkee Hostility Inventory, BDHI) [12], которая позволяет определить типичные формы агрессивного поведения. Агрессия характеризуется намеренным причинением вреда, включающего наряду с телесными повреждениями и психологический дискомфорт. А. Басс определяет агрессию как «любую реакцию, которая доводит вреднодействующие раздражители до другого организма» [12]. Большинство ученых-психологов включают в определение агрессии понятие «намерение» и определяют агрессию «как действия, нацеленные на причинение ущерба или вреда человеку, который мотивирован избежать этого» (см., напр.: [3]). Под такое определение агрессии подходит и правомерное поведение, и противозаконное поведение, но при этом оно позволяет выявлять вред, причиненный «по злему умыслу». Агрессивное поведение может принимать форму причинения физического вреда, устных оскорблений или пассивного препятствования, а последствия агрессивного поведения могут варьироваться от смерти человека до уязвленного самолюбия.

Применяя данную методику, можно выявить определенные категории студентов, у которых агрессия имеет различные качественные и количественные характеристики. Наряду с этим методика позволяет получить данные о готовности студентов действовать определенным образом и сделать выводы о мотивационно-волевой сфере личности студента. Методика представляет собой опросник, состоящий из 75 положений (утверждений), с которыми испытуемый либо согласен и тогда ставит «да», либо не согласен и тогда ставит «нет». Приведем пример утверждений из этого опросника: «Я не способен на грубые шутки», «Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются», «Тот, кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку» и т.д. Этот опросник является одним из наиболее часто используемых зарубежными психологами методов изучения агрессии, надежной вербальной методикой ее исследования. В нашей стране методика была стандартизирована А. А. Хваном, Ю. А. Зайцевым, Ю. А. Кузнецовой в 2005 г.

При создании опросника А. Басс и А. Дарки решали трудную задачу – учесть все формы агрессивных реакций. Поскольку Басс придерживался гипотезы о влиянии фрустрации на агрессию, он предложил выделить две реакции: реакцию, проявляющуюся в активных действиях («собственно агрессия»), и реакцию, проявляющуюся в негативном, недоверчивом отношении к окружающим («враждебность»). Работая над опросником, А. Басс и А. Дарки руководствовались следующими двумя условиями: 1) вопрос может относиться только к одной форме агрессии; 2) формулировка вопроса должна быть такой, чтобы минимизировать влияние принятого в обществе мнения на реакцию человека в предложенной ситуации. Последнее условие было достигнуто следующим образом:

- во-первых, в содержании ответа заключено предположение о том, что неодобряемое обществом состояние уже наступило (предположим, потеря самообладания) и речь идет только о констатации факта и уводит от оценки причин, как например, в утверждении «Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ»;

- во-вторых, утверждения сформулированы так, чтобы оставалась возможность для оправдания агрессивного поведения в предложенной ситуации, например, «Если для защиты своих прав мне надо применить физическую силу, я применяю ее».

Авторами соблюдено еще одно очень важное условие – использовались привычные разговорные обороты, штампы, которыми люди пользуются для описания своего внутреннего состояния или поведения. Оно было учтено при стандартизации методики на русском языке.

Методика позволяет выявить следующие формы поведенческих реакций.

Физическая агрессия – это использование физической силы против другого лица.

Косвенная агрессия – это опосредованная агрессия (сплетни, наговоры, насмешки, сарказм, злые шутки), направленная на другое лицо; или агрессия, которая ни на кого не направлена и проявляется в крике, желании топтать ногами, бить кулаками по столу, бить посуду, хлопать дверью. Такая агрессия характеризуется взрывами ярости, отсутствием ее направленности и упорядоченности.

Раздражение – это готовность к проявлению вспыльчивости, горячности, резкости, грубости при минимальных раздражителях.

Негативизм – это оппозиционное поведение, направленное против признанных авторитетов, лидеров или руководства. Такое выражение неприятия может носить изменчивый характер: от пассивного сопротивления до протестного поведения.

Обида – это чувство горечи, за которым идет ненависть и гнев на весь мир за причиненные страдания, иногда мнимые.

Подозрительность – это недоверие и чрезмерная осторожность по отношению к окружающим людям, предубежденность в намерении людей причинить вред.

Вербальная агрессия – это выражение негативных эмоций через слова в разговоре, ссоре, выяснении отношений, а также выражение угроз, проклятий, пожеланий несчастий, болезней и бед.

Чувство вины (угрызения совести) – это степень убеждения испытуемого в том, он является плохим человеком, который совершает неправильные поступки. Ответы на вопросы этой шкалы выражают сдерживающее влияние чувства вины на ненормативное поведение, то есть такое поведение, которое осуждается обществом, находится за социальными нормами.

Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность и вербальная агрессия образуют суммарный индекс агрессии, а обида и подозрительность – индекс враждебности. Следует различать агрессивность и враждебность. По утверждению А. Басса, враждебность – более узкое по

направленности состояние, так как всегда имеет определенный объект [12]. Часто бывает так, что люди находятся во враждебных отношениях, но никакой агрессивности не проявляют.

Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21 ± 4 , а нормой враждебности – $6,5-7 \pm 3$. Это значит, что норма индекса агрессивности находится в интервале от 17 до 25, а норма индекса враждебности в интервале от 3,5 до 10. При этом указывается возможность достижения определенной величины, показывающей степень проявления агрессивности. Для видов шкал определяется уровень проявления поведенческой реакции: низкий уровень от 0 до 3, средняя норма от 4 до 5, высокий уровень от 6 до 7 и выше. Негативизм выделен отдельно: низкий уровень от 0 до 1, средняя норма от 2 до 3, высокий уровень от 4 до 5.

Результаты исследования. В психологии есть много определений агрессии, однако единого нет. По содержательной совокупности определений можно выделить следующее: под агрессией следует понимать временное, ситуативное состояние, находясь в котором человек производит действия, причиняющие ущерб или направленные на нанесение ущерба себе, другому человеку, группе людей, животному или неодушевленному предмету. Исходя из позиций современной науки, агрессию можно определить как мотивированные действия, нарушающие социальные нормы и правила, наносящие вред, причиняющие боль и страдание людям.

В исследовании приняли участие 78 студентов-юристов и 77 студентов других гуманитарных направлений (экономисты и психологи), из них 86 девушек и 69 юношей в возрасте от 18 до 20 лет. Всего 155 человек, которые были разделены на две группы, в каждой из них были определены средние значения всех форм поведенческих реакций, отражающихся в шкалах агрессии. Полученные результаты по всем группам студентов представлены в таблице.

Таблица

Результаты исследования различных форм агрессии

Формы поведенческих реакций	Студенты-юристы		Студенты других направлений подготовки	
	юноши	девушки	юноши	девушки
Физическая агрессия	7,5	5,3	6,0	4,9
Косвенная агрессия	5,3	5,4	5,2	5,3
Раздражительность	6,0	5,2	5,3	5,0
Негативизм	4,8	4,1	3,8	3,5
Обида	4,9	4,9	4,6	4,5
Подозрительность	5,5	5,2	4,9	5,2
Вербальная агрессия	7,8	6,9	6,2	6,4
Чувство вины	4,9	5,5	5,1	5,5
Индекс агрессивности	26,6	22,8	22,7	21,6
Индекс враждебности	10,4	10,1	9,5	9,7

Как видно из таблицы, индекс агрессивности у юношей студентов-юристов превышает границы нормы 26,6 (норма от 17 до 25), а у девушек составляет 22,8, что укладывается в норму. По сравнению с юношами других гуманитарных направлений подготовки (для простоты изложения назовем их юноши-гуманитарии и девушки-гуманитарии) выражение физической агрессии отличается в 1,5 балла (7,5 против 6,0). Юноши-юристы проявляют агрессию в физической и вербальной формах, таким образом выплескивая свою раздражительность и затаенную обиду. Все три показателя значительно превышают норму. Однако показатель косвенной агрессии у юношей-юристов ниже, чем у девушек-юристов и почти не отличается от показателей девушек и юношей-гуманитариев. Это можно объяснить тем, что выражение агрессии физически и словесно открытым образом не требует косвенных опосредованных форм: сплетен, наговоров и т.п.

Косвенная агрессия практически не отличается в обеих группах, поэтому можно говорить о показателе 5,2–5,4 как о среднем показателе для всей студенческой среды без учета гендерных различий и различий по направлениям подготовки. Объективно видно, что негативизм проявляется в среде будущих юристов значительно больше, чем в среде гуманитариев (у юношей 4,8 против 3,8; у девушек 4,1 против 3,5). Поскольку негативизм – это оппозиционное поведение, которое может перерасти в активные формы борьбы с установившимися законами и обычаями, для будущих

юристов он может быть реальной помехой в их профессиональной деятельности. Это усугубляется еще и тем, что чувство вины, угрызания совести за поведение, которое не одобряется обществом, юноши-юристы испытывают в меньшей степени, чем студенты всех остальных групп – 4,9.

Обида у юношей-юристов и девушек-юристов проявилась одинаково (показатель 4,9), но значительно выше, чем в группе студентов-гуманитариев. Возможно, их душевные переживания и страдания в предыдущий, доуниверситетский период жизни породили не только обиду, но и подозрительность, которая объективно выше у юношей-юристов (5,5 против 4,9), а у девушек этот показатель одинаков – 5,2. Суммарно обида и подозрительность образуют индекс враждебности, и он объективно выше у юристов, чем у студентов-гуманитариев. Необходимо отметить, что у студентов других направлений подготовки индекс враждебности стремится к верхней границе нормы: 9,5 у юношей и 9,7 у девушек (норма от 3,5 до 10).

На основании полученных результатов были сформулированы следующие выводы:

1) результаты исследования подтвердили первоначальную гипотезу о повышенном уровне агрессивности у студентов-юристов, но только у юношей. Агрессивность девушек укладывается в рамки допустимой нормы. Возможно, это связано с тем, что исследование агрессивности проводилось со студентами-юристами уголовно-правовой специализации. Юноши-юристы демонстрировали несколько повышенный уровень физической и вербальной агрессии на фоне раздражительности и обиды. Косвенная агрессия не имела высоких значений в связи с тем, что она не актуальна для этих студентов, так как не носит открытого, направленного на объект характера;

2) негативизм проявляется в среде будущих юристов значительно больше, чем в среде гуманитариев. Поскольку негативизм – это оппозиционное поведение, которое может перерасти в активные протесты против установленного порядка, то для будущих юристов он может мешать в становлении их профессиональной деятельности. Это усугубляется еще и тем, что чувство вины, угрызания совести за поведение, которое не одобряется обществом, юноши-юристы испытывают в меньшей степени, чем студенты всех остальных групп;

3) все студенты-юристы имеют повышенный индекс враждебности на фоне высокой подозрительности и обиды. Достаточно высокие уровни враждебности выявлены у студентов-гуманитариев. В целом мы можем говорить о нарастании в студенческой среде враждебности, недоверия к окружающим, ожидания неприятностей, излишней осторожности, проявляющейся в подозрительности, в готовности видеть плохое в человеке, угрозу для себя. Особенно это проявляется у девушек всех направлений подготовки.

В заключение необходимо отметить, что студенты юридических факультетов разных вузов разных лет обучения и разных уровней образования имеют повышенные показатели агрессивности и враждебности. Нам кажется, было бы правильным, если при поступлении в вуз абитуриенты проходили психологическую диагностику агрессивности. Студенты знают о своей повышенной агрессивности, но выбирают профессию, которая призвана бороться с агрессией – профессию юриста. Как это можно объяснить? Первое предположение: согласно Фрейду, сильные агрессивные побуждения могут быть переадресованы, сублимированы в социально приемлемой деятельности, например, полицейского [1]. Второе предположение: профессиональная деятельность юриста (полицейского, судьи, прокурора) может быть своеобразным прикрытием агрессивных побуждений и проявления их под защитой закона и/или от имени закона. Выяснить, какое из этих предположений справедливо – задача будущих исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Freud Z.** The ego and the id. In standard edition. London: Hogarth, 1923/1961. Vol. 18.
2. **Fromm E.** The anatomy of human destructiveness. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
3. **Blackburn R.** The Psychology of Criminal Conduct. Theory, Research and Practice. John Wiley&Sons, LTD. Chichester, England, 1993.
4. **Ениколопов С. Н.** Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 2. С. 28–29.
5. **Рван А. А.** Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5. С. 16–17.

6. Савина Н. Н. Креативная педагогика для трудных. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2009. 380 с.
7. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Флинта, 1996. 93 с.
8. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
9. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М., 2000. 280 с.
10. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. 512 с.
11. Лоренц К. Агрессия. М.: Римис, 2009. 352 с.
12. Bass A. H. The Psychology of Aggression. N. Y., 1961.

REFERENCES

1. Freud Z. [*The ego and the id. In standard edition*]. London: Hogarth Publ., 1923/1961, vol. 18
2. Fromm E. [*The anatomy of human destructiveness*]. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston Publ., 1973.
3. Blackburn R. [*The Psychology of Criminal Conduct. Theory, Research and Practice*]. John Wiley&Sons, LTD. Chichester, Bandura A. Adolescent Aggression. N. Y., 1993.
4. Enikolopov S. N. [The concept of aggression in modern psychology]. *Applied Psychology*. 2001, no. 2, pp. 28–29. (In Russian)
5. Rean A. A. [Aggression and aggressiveness of personality]. *Psychological journal*, 1996, no. 5, pp. 16–17. (In Russian)
6. Savina N. N. [*Creative pedagogics for juvenile offenders*]. Novosibirsk: SD RAS Publ., 2009, 380 p. (In Russian)
7. Semeniuk L. M. [*Psychological features of aggressive behavior of adolescents and the conditions for their correction*]. Moscow: Flinta Publ., 1996, 93 p. (In Russian)
8. Feldshtein D. I. [*Psychology of personality development in ontogenesis*]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989, 208 p. (In Russian)
9. Bandura A., Walters R. [*Adolescent aggression*]. Moscow, 2000, 280 pp. (In Russian)
10. Berkovits L. [*Aggression: reasons, consequences and control*]. St. Petersburg: Praim-Evroznak Publ., 2001, 512 pp. (In Russian)
11. Lorents K. [*Aggression*]. Moscow: Rimis Publ., 2009, 352 p.
12. Bass A. H. [*The Psychology of Aggression*]. N. Y., 1961

Информация об авторах

Савина Надежда Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой уголовного права, процесса и криминалистики, декан юридического факультета, Сибирский университет потребительской кооперации (630087, Новосибирск, пр. Карла Маркса, 26, e-mail: nn_savina@mail.ru)

Петров Олег Иванович – кандидат медицинских наук, доцент кафедры уголовного права, процесса и криминалистики, Сибирский университет потребительской кооперации (630087, Новосибирск, пр. Карла Маркса, 26, e-mail: doctor4@inbox.ru)

Принята редакцией: 23.04.2018

Information about the author

Nadezhda N. Savina – Doctor of Pedagogical Sc., Professor, Head of the Chair of Criminal Law, Process and Criminalistics, Dean of the Faculty of Law at Siberian University of Consumer Cooperation (26 Karl Marx Av., 630087, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: nn_savina@mail.ru).

Oleg I. Petrov – Candidate of Medical Sc., Associate Professor at the Chair of Criminal Law, Process and Criminology at Siberian University of Consumer Cooperatives (26 Karl Marx Avenue, 630087, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: doctor4@inbox.ru).

Received: April 23, 2018

РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА

DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL THINKING OF THE MILITARY-ENGINEERING UNIVERSITY STUDENTS

УДК 371.025.3

DOI: 10.15372/PEMW20180221

М. В. Кобякова

*Тюменское высшее военно-инженерное
командное училище имени маршала инженерных
войск А. И. Прошлякова, г. Тюмень, Российская
Федерация, e-mail: kobyakova.marina@mail.ru*

Аннотация. В статье представлен пример исследования по развитию технологического мышления обучающихся с целью повышения качества профессиональной подготовки российских кадров военной инженерии. Технологическое мышление рассматривается как умение осуществлять исследовательские, поисковые, контролирующие и моделирующие действия по нахождению нескольких различных вариантов альтернативных решений на основе ранее созданного образа искомого результата с последующим выбором рационального, оптимального решения. Обучающиеся включаются в постепенно усложняющуюся технологическую преобразовательную деятельность, направленную на изменение окружающей действительности с целью создания информационного продукта (предмета или процесса). В обучение поэтапно вводится комплекс проблемных задач, направленных на развитие технологического мышления, построенных на использовании новых информационных технологий. В качестве средства развития на различных уровнях технологического мышления предложен комплекс разнотипных задач с нарастающей сложностью, решаемых с использованием систем автоматизированного проектирования.

Ключевые слова: технологическое мышление, структура, уровни, средства развития, система задач

Для цитаты: Кобякова М. В. Развитие технологического мышления обучающихся военно-инженерного института // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1919–1923. DOI: 10.15372/PEMW20180221

Kobyakova, M. V.

*Tyumen higher military engineering command
school named after Marshal of engineer troops
A. I. Proshlyakov, Tyumen, Russian Federation,
e-mail: kobyakova.marina@mail.ru*

Abstract. The article highlights the research on the development of technological thinking of learners with the aim of improving the quality of vocational training of the Russian personnel of military engineering. Technological thinking is seen as the ability to carry out research, monitoring and modeling the steps to finding more different options of alternative solutions on the basis of the previously created image of the desired outcome with the subsequent choice of a rational, optimal decisions. Students are involved in progressively more complex technological transformative activities aimed at changing the surrounding reality with the aim of creating an information product (object or process). The training introduces complex challenges, focused on the development of technological thinking, based on the use of new information technologies. As a means of development for different levels of technological thinking, the proposed complex of diverse tasks of increasing complexity to be solved using computer-aided design.

Keywords: technological thinking, structure, levels, means of development tasks.

For quote: Kobyakova, M. V. Development of technological thinking of the military-engineering university students. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1919–1923. DOI: 10.15372/PEMW20180221

Введение. Усложнение современных условий военного производства предъявляет к военным инженерам высокие требования к их профессиональной компетентности: военные инженеры должны иметь большой арсенал профессиональных умений, владеть творческим подходом к ре-

шению проблем, так как деятельность военных инженеров носит сугубо технико-технологический стратегический характер [1, с. 168–172]. Решению возникшей задачи, как мы считаем, может способствовать развитие у обучающихся военно-инженерного вуза технологического предметно-специфического мышления, которое является ведущим компонентом профессиональной компетентности инженера, с одной стороны, связующим между теоретическим и практическим видами мышления, с другой – особым видом деятельности, где проявляется умение находить несколько различных вариантов альтернативных решений на основе ранее созданного образа искомого результата с последующим выбором рационального, оптимального решения [2, с. 134–135].

Постановка задачи. Опираясь на вышесказанное, следует отметить, что становится необходимым исследование специфики и структуры технологического мышления обучающихся, педагогических условий его развития в процессе обучения в военно-инженерном вузе. Выявлено *противоречие* между потребностями современной армии и военного производства в военных специалистах с развитым технологическим мышлением и традиционно сложившейся практикой обучения военных технологиям на уровне выполнения команд и предписанных алгоритмов. Данное противоречие обусловило *проблему* поиска средств и способов развития технологического мышления обучающихся военно-инженерного вуза в процессе обучения.

Технологическое мышление проявляется, как мы считаем, в следующих мыслительных умениях: построение причинно-следственных связей; поиск общих оснований для интеграции различных предметных областей; определение готовности объекта к преобразованию; принятие технологически верные решения; осознанный выбор способов рационального преобразования из нескольких вариантов; управление процессами преобразования; сознательная и критичная оценка, анализ деятельности, ее результатов – рефлексия; создание информационных моделей технологических явлений и процессов, обоснование нескольких их вариантов по критерию рациональности и оптимальности. Названные мыслительные умения можно развивать в военном вузе при создании специальных условий в процессе обучения [3, с. 115–123].

Методика и методология исследования. Для развития технологического мышления в процессе обучения первоочередной задачей является рассмотрение его структуры, выделение компонентного состава. Опираясь на исследования структуры технического мышления Т.В. Кудрявцева [4, с. 246–248], мы выделили в *структуре* технологического мышления следующие компоненты: *понятийный* или *знаниевый*, характеризующий освоение знаний о технологии (основанный на распознавании и понимании, то есть мышление в форме сигналов, символов, понятий, правил, алгоритмов, категорий); *образный* (основанный на представлении или объяснении), связанный с реконструированием необходимых технологических этапов, их моделированием в единый процесс преобразования, построением образа результата технологического процесса; *деятельностный* (подразумевающий перерабатывание или выполнение действий), связанный с переработкой информации, предусматривающий умение решать задачи и проблемы предметной области.

С целью развития технологического мышления у обучающихся военно-инженерного вуза в процессе обучения необходимо выделить уровни его развития, опираясь на сущность технологического мышления [5, с. 157–163]. Предлагаем характеристику мышления на каждом из четырех уровней развития технологического мышления обучающегося в процессе обучения в военно-инженерном вузе.

1. На низком уровне мышление отличается *репродуктивный* характер деятельности. Все действия ограничиваются только применением готовых технологий или технологических объектов. Решением типовых стандартных задач по готовым правилам, алгоритмам, чертежам и т.п.

2. На среднем уровне деятельность выходит за рамки использования стандартных технологий. В решении задач присутствуют элементы творчества, проявляются *рационализаторские* умения: усовершенствование, модернизация используемых технологий.

3. Достаточный уровень характеризует деятельность как *эвристическую*, в процессе которой обучающийся усваивает новую для себя информацию и обогащает ранее полученный опыт на среднем и низком уровнях. Эвристическая деятельность предполагает наличие большого запаса знаний и развитой рефлексии.

4. Высокий уровень подразумевает творческий, *изобретательский* характер мышления, использование нестандартных способов решения задач. Объекты или процессы преобразования обладают новизной (по крайней мере, субъективной).

Изучив труды ученых по информатизации образования мы пришли к следующему выводу: в целенаправленно ориентированном на развитие предметного мышления процессе обучения, *необходимо* использование информационно-коммуникационных технологий (см., напр.: [6, с. 158–159]). Вовлечение обучающихся в учебную информационную технологическую деятельность обеспечивает активную мыслительную деятельность за счет погружения в предметную среду, требующую специализированных мыслительных действий, присущих технологическому мышлению, например, контроль, поиск, исследование, моделирование [7, с. 158–159], что создает условия для развития панорамного видения, умения проводить анализ, прогноз и выполнять проектирование. За счет этого у обучающегося реализуется творческий потенциал, что необходимо для успешного развития технологического мышления [8, с. 136–137].

Технологическое мышление отличает *способность интегрировать и синтезировать знания и умения* многих дисциплин, поэтому положительный эффект развития будет достигнут при обучении дисциплинам информационной технологической профессионально-ориентированной инженерной подготовки. Учитывая сущность технологического мышления, мы создали комплекс учебных задач для развития технологического мышления, решаемых средствами информационно-коммуникационных технологий на основе *функционального признака задачи* (Г.А. Балл) [9, с. 284].

Все задачи имеют различную степень сложности и направлены на развитие конкретного вида деятельности согласно характеристике технологического мышления на каждом уровне его развития. Решение любой задачи требует включения обучающегося в преобразовательную деятельность по созданию какого-либо информационного продукта. Каждая задача преследует одну из четырех дидактических целей. Для развития осознания собственной деятельности применяют *рефлексивные задачи*, состоящие из вопросов, направленных на анализ алгоритма решения задачи. С целью развития знаниевой компоненты технологического мышления: глубины и системности знаний – применяют задачи *на формирование технологических понятий*. *Дивергентные* задачи с неопределенным условием направлены на развитие логики творческого поиска и имеют множество верных вариативных решений; *конвергентные* задачи имеют только одно верное решение в опоре на правило или алгоритм. Также применяют *алгоритмические* задачи для усвоения хода решения задачи и *технологические* задачи на понимание технологической деятельности, процесса. К последнему типу относятся задачи на выбор инструментов для составления последовательных технологических операций преобразования. На низком уровне применяют задачи с характером деятельности на применение; на среднем уровне – задачи на реконструкцию; на достаточном эвристическом уровне используют нетиповые, нестандартные задачи; на высоком изобретательском уровне – на моделирование или проектирование.

Анализ современной педагогической теории, изученный опыт использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе военно-инженерного вуза позволили нам описать *педагогические условия* развития технологического мышления: 1) положительная мотивация обучающихся; 2) продуктивная технологическая деятельность, реализуемая информационно-коммуникационными технологиями; 3) разработка и внедрение разнотипных задач; 4) оптимальное сочетание форм и методов обучения военного вуза в опоре на информационно-коммуникационные технологии. Динамика развития технологического мышления определяется реализацией выделенных педагогических условий, что, по нашему мнению, позволит развивать технологическое мышление обучающегося.

В исследовании использовались взаимодополняющие общенаучные и педагогические методы: *теоретические* – сравнительный анализ, моделирование, прогнозирование; *эмпирические* – наблюдение, тестирование, обобщение педагогического опыта, изучение информационных продуктов деятельности, педагогический эксперимент; *математические методы* использовались для обработки результатов экспериментальной работы [10, с. 95–97].

Результаты. Педагогический эксперимент по развитию технологического мышления осуществлялся в 2016–2017 гг. в Тюменском высшем военно-инженерном командном училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова среди курсантов 1–2-го курсов. В эксперименте принимали участие 150 курсантов, обучающихся по специальности 08.05.01 «Строительство уникальных зданий и сооружений». Вначале определялся исходный уровень развития технологического мышления курсантов, диагностика осуществлялась через выявление мыслительных действий, при-

сущих технологическому мышлению путем анализа технологической деятельности по созданию информационного продукта. Приведем результаты исходного оценивания: репродуктивный – 45%, рационализаторский – 27%, эвристический – 7%, изобретательский – 6%. Уровень развития технологического мышления у курсантов преимущественно репродуктивный, что говорит о преобладании деятельности репродуктивного характера, стандартности и линейности мыслительных умений.

Экспериментальное обучение проходило в рамках курсов «Информатика», «Строительная информатика». Данные дисциплины на уровне содержания интегрируют ИКТ и профессиональную инженерную деятельность, что является важным для развития технологического мышления. В качестве ведущих программных продуктов были выбраны системы автоматизированного проектирования AutoCAD и ArchiCAD, которые вовлекают курсантов в моделирующую проектную деятельность по созданию информационного продукта (модели, чертежа). Разрабатывая дидактический материал, мы предлагали профессионально ориентированные задания на исследование или изобретение.

Выполнение вышеназванных педагогических условий, направленных на развитие технологического мышления курсантов, позволило получить положительные результаты педагогического эксперимента: репродуктивный – 10%, рационализаторский – 42%, эвристический – 36%, изобретательский – 12%. Сравнительные характеристики обучающихся в начале и конце педагогического эксперимента, убедительно свидетельствуют об успешном развитии технологического мышления.

Обработка результатов исследования проводилась с помощью двустороннего критерия Пирсона, где при уровне значимости $p = 0,05$, $\chi^2_{крит} = 5,89$. В результате обработки была выявлена статистически достоверная разница между группами обучающихся в начале и конце эксперимента ($\chi^2_{эмп} = 16,78$ и $\chi^2_{эмп} = 7,53$). Очевидно, что полученные результаты позволяют определить, что развитие технологического мышления идет успешно при реализации предложенных педагогических условий.

Выводы. В ходе проводимого педагогического эксперимента было выявлено, что развитие технологического мышления курсантов наиболее эффективно с использованием средств информационно-коммуникационных технологий на основе задачного метода обучения. Динамика развития технологического мышления зависит от рефлексии, которая является запускающим механизмом развития технологической мысли. Также было замечено, что возможен переход от низкого уровня к среднему без осознания собственной деятельности в отличие от последующих переходов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Панюкова С. В.** Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании. М.: Академия, 2010. 224 с.
2. **Кобякова М. В.** Развитие технологического мышления студентов технического ссуза средствами информационно-коммуникационных технологий // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. С. 134–139.
3. **Кобякова М. В.** Определение развития технологического мышления студентов технического ссуза средствами информационно-коммуникационных технологий // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. 2011. Вып. 10(29). С. 115–123.
4. **Кудрявцев Т. В.** Психология технического мышления: процесс и способы решения технических задач. М.: Педагогика, 1975. 304 с.
5. **Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
6. **Захарова И. Г.** Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2003. 193 с.
7. **Загвязинский В. И.** Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 187 с.
8. **Кобякова М. В.** Задачный подход как средство развития технологического мышления студентов технического ссуза // Образование и наука. 2011. № 10(89). С. 136–146.
9. **Педагогический словарь:** уч. пособие / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. М.: Академия, 2008. 352 с.
10. **Загвязинский В. И.** Педагогические основы интеграции традиционных и новых методов в развивающем обучении. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. 128 с.

REFERENCES

1. **Paniukova S. V.** [*Application of information and communication technologies in education*]. Moscow: Akademiya Publ., 2010, 224 p. (In Russian)
2. **Kobiakova M. V.** [Development of students' technical thinking in vocational schools by means of information and communication technologies]. *Bulletin of Bryansk State University*, 2011, no. 1(2011), pp. 134–139. (In Russian)
3. **Kobiakova M. V.** [Determination of students' technological thinking in vocational schools by means of information and communication technologies]. *Bulletin of the Vladimir state University for the Humanities. Series: pedagogical and psychological science*, 2011, vol. 10(29), pp. 115–123. (In Russian)
4. **Kudriavtsev T. V.** [*Psychology of technical thinking: process and methods of solving technical problems*]. Moscow: Pedagogika Publ., 1975, 304 p. (In Russian)
5. **Davydov V. V.** [*Problems of scaffolding: the Experience of theoretical and experimental study*]. Moscow: Pedagogika Publ., 1986, 240 p. (In Russian)
6. **Zakharova I. G.** [*Information technologies in education*]. Moscow: Akademiya Publ., 2003, 193 p. (In Russian)
7. **Zagviazinskiy V. I.** [*Learning theory. Modern interpretation*]. Moscow: Akademiya Publ., 2004, 187 p. (In Russian)
8. **Kobiakova M. V.** [Task approach as a means of students' technological thinking development in vocational schools]. *Education and science*, 2011, no. 10 (89), pp. 136–146. (In Russian)
9. [*Pedagogical dictionary*]: textbook. V. I. Zagviyazinsky, A. F. Zakirova, T. A. Strokova, etc. Moscow: Academy, 2008, 352 p. (In Russian)
10. **Zagviazinskiy V. I.** [*Pedagogical bases of integration of traditional and new methods in scaffolding*]. Tyumen: Publishing house of the Tyumen state University Publ., 2008, 128 p. (In Russian)

Информация об авторах

Кобякова Марина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова (625000, Тюмень, ул. Л. Толстого, д. 1. e-mail: kobyakova.marina@mail.ru).

Принята редакцией: 14.12.17

Information about the authors

Marina V Kobiakova – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Chair of Natural Sciences and General Modules at Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineer Troops A. I. Proshlyakov (Tolstogo str., 1, Tyumen, Russian Federation, e-mail: kobyakova.marina@mail.ru).

Received: December 14, 2017

ДИНАМИКА НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ В ТЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ГОДА

ORIENTATION DYNAMIC OF STUDENTS' EDUCATIONAL MOTIVATION OF DIFFERENT COURSES DURING THE ACADEMIC YEAR

УДК 159.923.3

DOI: 10.15372/PEMW20180222

Т. А. Дворецкая

Московский государственный лингвистический
университет Москва, Российская Федерация,
e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

Л. Р. Ахмадиева

Московский государственный лингвистический
университет, Москва, Российская Федерация,
e-mail: atossa@rambler.ru

Dvoretskaya, T.A.

Moscow state linguistic university, Moscow,
Russian Federation, e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

Ahmadiyeva, L.P.

Moscow state linguistic university, Moscow,
Russian Federation, e-mail: atossa@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной психолого-педагогической проблеме – изменению учебной мотивации студентов вузов в процессе обучения. Под видами направленности понимается внешняя и внутренняя по отношению к учебному процессу мотивация. Используется авторский опросник «Профиль учебной мотивации студента», в котором выделяются три внутренних вида мотивации (познавательная, достижения, самоуважение) и три внешних вида мотивации (самоуважение, интроецированная и экстерналиная), также выделена отдельная шкала амотивации. Под амотивацией авторы понимают отсутствие учебной мотивации как таковой. Исследование проводилось среди студентов бакалавриата с 1-го по 4-й курс обучения. Участники заполняли анкету два раза: в начале и конце учебного года. В статье представлены результаты сравнения этих двух срезов. В результате анализа результатов исследования были выявлены значимые различия во внутренней и внешней мотивационной направленности студентов 1-го и 3-го курсов. У студентов 1-го курса усилилась мотивация достижения и понизился уровень мотивации самоуважения и интроецированной мотивации. Можно сделать вывод, что у студентов-первокурсников усиливается внутренняя мотивация и снижается внешняя: им интереснее ставить перед собой сложные задачи и решать их, нежели просто ходить в университет из-за престижа получения высшего образования в заведении с громким именем. У студентов 3-го курса мы выявили обратную тенденцию: на данном курсе обучения снижается внутренняя мотивация и повышается

Abstract. The article is devoted to the actual psychological and pedagogical problem seen as the change of students' educational motivation in the learning process. Speaking about the types of orientation the authors assume the external and internal motivation in relation to the learning process. The authors use the questionnaire «Profile of students' academic motivation», which distinguishes three intrinsic motivations (cognitive, achievements, self-development) and 3 extrinsic motivations (self-esteem, introjected and external), and a separate amotivation scale. Under the amotivation, the authors understand the lack of academic motivation. The study was conducted among undergraduate students from the first to the fourth year of study. Participants completed the questionnaire 2 times: at the beginning and end of the academic year. The article presents the results of a comparison of these two sections. As a result of the analysis of the results of the study, significant differences in the internal and external motivational orientation of the first and third year students were revealed. The first-year students increased their motivation for achievement, and the level of motivation for self-esteem and introjection motivation decreased. Thus, it can be concluded that the students of first-year students increase their internal motivation and reduce the external one. They find it more interesting to set themselves challenging tasks and solve them, rather than just going to university because of the prestige of getting higher education in an institution with a great name. For the third year students, we detected a reverse trend. During the third year internal motivation is reduced and the level of amotivation is increased. This confirms the assumption that the third course is a crisis period in the formation of a specialist.

уровень амотивации. Это подтверждает предположение о том, что 3-й курс является кризисным периодом в становлении специалиста.

Ключевые слова: внешняя мотивация, внутренняя мотивация, амотивация.

Для цитаты: Дворецкая Т.А., Ахмадиева Л.Р. Динамика направленности учебной мотивации у студентов разных курсов в течении учебного года // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1924–1933.
DOI: 10.15372/PEMW20180222

Keywords: *intrinsic motivations, extrinsic motivations, amotivation.*

For quote: Dvoretzkaya T.A., Akhmadieva L.R. Orientation dynamic of students educational motivation of different courses during the academic year. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1924–1933.
DOI: 10.15372/PEMW20180222

Введение. Проблема мотивации учебной деятельности давно интересует ученых. Большинство работ отечественных классиков описывает феномен мотивации учебной деятельности у школьников, так как именно в школьном возрасте эта деятельность является ведущей [1–4]. Мотивация студентов изучена в значительно меньшей степени. В прошлом, когда поступление в высшее учебное учреждение было под силу только наиболее успешным и замотивированным ученикам, в подробном изучении мотивации студентов не было необходимости. В наше же время, когда абитуриенты имеют возможность подавать документы в пять разных вузов на совершенно разные специальности, поступление на наименее предпочтительную специальность из-за возможности бесплатного обучения не редкость. В результате возникает проблема низкой мотивированности обучающихся. На данный момент существуют исследования влияния учебной мотивации на эффективность обучения в вузе, они демонстрируют негативное воздействие низкой мотивации на результаты обучения [5–7]. Это свидетельствует о необходимости целенаправленного воздействия на учебную мотивацию студентов. Однако подобное влияние может быть успешным только при условии понимания механизмов формирования и развития учебной мотивации. Существует мнение, что учебный процесс является одним из главных факторов формирования и развития учебной мотивации, и в то же время исследований влияния учебного процесса на изменение мотивации студентов практически нет. Изучение динамики направленности учебной мотивации студентов в процессе обучения может стать первым шагом на пути исследования мотивации студентов с целью повышения эффективности их обучения.

Постановка задачи. Проблема учебной мотивации была затронута во множестве трудов отечественных (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. П. Ильин и др.) и зарубежных (К. Роджерс, М. Чиксентмихайа, Х. Хекхаузен, Э. Дисси, Р. Райан и др.) ученых.

В отечественной психологии изучение учебной мотивации начинается с работ А. Н. Леонтьева и его исследований во Дворце молодежи. Там он изучал изменения учебной деятельности и интереса при смене мотива. В одном случае детям было дано задание построить лучшую модель самолета, а в другом – было необходимо, чтобы построенная модель пролетела определенное расстояние по прямой. Во втором случае дети больше интересовались теорией, чтобы успешно выполнить задание, тогда как в первом случае инструкторы безуспешно пытались донести важность теории. Исследование продемонстрировало: для того чтобы человек успешно усвоил тот или иной материал, необходимо создать мотив, благодаря которому выстроится система целей, охватывающая этот материал [1].

А. Н. Леонтьев определил понятие мотива через понятие потребности. Мотив – это потребность, нашедшая свое выражение в предмете [8]. Мотив в отличие от потребности в чем-то задает конкретный способ деятельности. Любая деятельность полимотивирована и имеет динамичную иерархию мотивов. А. Н. Леонтьев разграничивает два вида мотивов: смыслообразующие мотивы – мотивы, которые побуждают деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл, и мотивы-стимулы, выполняющие роль побудительных факторов (положительных или отрицательных).

Л. И. Божович под мотивами учебной деятельности понимает «все побудители этой деятельности» [9, с. 7]. Автор выделяет две направленности учебной мотивации: внутреннюю и внешнюю. Внутренние (по отношению к учебной деятельности) мотивы непосредственно связаны с учебой, а внешние – с общением и желанием занять свое место в обществе.

Аналогичный подход мы видим у таких авторов, как А. К. Маркова, П. М. Якобсон и М. В. Матюхина. У А. К. Марковой эти направленности называются познавательными и социальными мотивациями [10]. П. М. Якобсон и М. В. Матюхина оставляют в своем подходе внутреннюю и внешнюю направленности, однако добавляют мотив избегания неудач как отдельный конструкт [11; 12].

В зарубежных теориях также прослеживается нить выделения внутренней и внешней направленности мотивов. К. Роджерс определял два типа учения: бессмысленное и осмысленное: в первом случае учиться человека заставляет окружение, во втором – его внутреннее желание [13]. Э. Диси и Р. Райан также выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. Однако если в отечественной традиции внутренняя мотивация разделяется на отдельные мотивы или группы мотивов, то у Э. Диси и Р. Райана внутренняя мотивация – это единый конструкт, который основан на применении интересов человека и поиске задач оптимального уровня сложности [14].

Вместо классификации внутренних мотивов авторы выделяют три основных фактора, от которых зависит уровень внутренней мотивации: автономность, компетентность и взаимосвязь с другими людьми. Автономность, как и в гуманистическом подходе К. Роджерса, у Э. Диси и Р. Райана, является основным фактором в повышении внутренней мотивации. Авторы утверждают: удовлетворение потребности в автономии, то есть ощущение того, что человек сам определяет свою жизнь, является наиболее значимым в осуществлении деятельности. Потребность в компетентности заключается в стремлении субъекта достигнуть результата деятельности и стать эффективным. Потребность во взаимосвязи с другими основывается на установлении положительных отношений индивида с окружающими значимыми людьми.

В структуре внешней мотивации авторы выделяют следующие виды регуляции в зависимости от удовлетворения потребности в автономии: экстернальную, интроецированную и идентифицированную. В данной классификации экстернальная регуляция является наиболее контролируемой, то есть субъект выполняет какую-либо деятельность ради поощрения или во избежание санкций [15]. Более высокий уровень автономии имеет следующий тип регуляции – интроецированная [16]. Он характеризуется появлением чувства долга. Следующий еще более высокий уровень автономии – идентифицированная регуляция [17]. При данном типе регуляции человек понимает ценность целей выполняемой деятельности, он осознает их значимость.

Т. О. Гордеева к внутренним мотивам относит мотивацию познания, достижения и саморазвития, к внешним мотивам – мотивацию самоуважения, интроецированную и экстернальную. Также автор выделяет амотивацию как отсутствие мотивации учебной деятельности вообще [18]. Понятия интроецированной и экстернальной мотивации Т. О. Гордеева берет из теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана. Интроецированной мотивацией считается побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Экстернальной мотивацией называют потребность учиться, обусловленную необходимостью следовать требованиям, диктуемым социумом. Учащийся с экстернальной мотивацией воспринимает учебную деятельность как вынужденную [19; 20].

Многие авторы отмечают, что внутренние мотивы положительно сказываются на эффективности обучения. Однако в последних работах Т. О. Гордеевой и В. В. Гижицкого было показано, что определенные виды внешней мотивации также могут позитивно сказаться на академических достижениях обучающихся, к примеру, мотив самоуважения и интроецированная мотивация [19–21].

Влияние разных видов мотивации на эффективность обучения делает актуальным изучение возможностей воздействия на мотивацию в учебном процессе. **Целью** нашего исследования стало изучение изменений в мотивационной направленности студентов разных курсов в процессе обучения в университете в течение одного учебного года.

Методология и методика исследования.

1. Для определения направленности мотивации был использован опросник «Профиль учебной мотивации студента», созданный нами. Опросник был разработан на основе методики «Шкалы академической мотивации» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина [22] и методики А. Лазаруса «Структурный профиль» [23]. С помощью опросника можно оценить внутренние, внешние мотивы учебной деятельности и амотивацию.

К внутренним мотивам учебной деятельности относятся мотивация познания, мотивация достижения и мотивация саморазвития.

Мотивация познания – стремление узнать новое, понять изучаемый предмет, а также то, что связано с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания.

Мотивация достижения – стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач.

Мотивация саморазвития – стремление к развитию своих способностей, потенциала в рамках учебной деятельности, к достижению ощущения мастерства и компетентности.

Внешние мотивы учебной деятельности – мотивация самоуважения, интроецированная, экстернальная мотивации, амотивация.

Мотивация самоуважения – желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе.

Интроецированная мотивация – побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми.

Экстернальная мотивация – потребность учиться, обусловленная необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом. При наличии данного вида мотивации учащийся воспринимает учебную деятельность как вынужденную.

Амотивация – отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

2. Методы статистической обработки результатов: проверка на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова, критерия Т-Стьюдента для зависимых выборок и Т-критерия Вилкоксона.

В исследовании участвовало 85 человек в возрасте от 16 до 23 лет (средний возраст 18.9), из них 71 девушка и 14 юношей. Все обучаются в ФГБОУ ВО МГЛУ по направлениям подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат).

Результаты. Для сравнения результатов по шкалам с распределением, не отличающимся от нормального, был применен критерий Стьюдента. Полученные результаты приведены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения показателей учебной мотивации студентов в начале и в конце учебного года

Курс	Мотивация									
	познавательная		достижения		саморазвития		самоуважения		интроецированная	
	Сентябрь	Июль	Сентябрь	Июль	Сентябрь	Июль	Сентябрь	Июль	Сентябрь	Июль
1-й	25,9	27,4	10,8	16,8	23,4	22,1	14,1	10,5	13,6	9,3
2-й	14,4	15	11,5	11,8	15,2	15,1	10,7	14,8	15,2	12,3
3-й	20,9	18	17,7	15,5	24	19,1	14,3	15,8	10,6	8,2
4-й	18,1	21,1	12	11,3	26,1	24,4	14,5	14,1	9,3	7,4

Примечание: жирным шрифтом в таблице выделены достоверно различающиеся средние значения (уровень значимости $p < 0,05$).

Согласно представленным в табл. 1 данным в течение учебного года у студентов 1-го курса произошли значимые изменения мотивации достижения, самоуважения и интроецированной мотивации. Содержательный анализ изменений показывает усиление мотивации достижения, то есть к концу первого года обучения студенты в большей степени стремятся решать трудные задачи, добиваться высоких результатов в учебе. Это может быть связано с формирующимся интересом к учебному процессу, который может формироваться за счет сравнения обучения в школе и обучения в высшем учебном заведении.

Обучение в вузе существенно отличается от обучения в школе: в меньшей степени контролируется посещаемость учебных занятий, вуз значительно реже, чем школа включает родителей в процесс обучения (не проводятся их постоянное информирование об успеваемости и посещаемости ребенка, беседы с целью формирования у ребенка мотивации учебной деятельности и т.п.), преподаватели чаще относятся к студентам, как к взрослым людям, а не как к детям. Все это может стимулировать процесс взросления, ведь взрослый человек по определению является ответственным и самостоятельным. Высокие результаты в учебе, способность решать трудные задачи могут цениться именно в качестве показателей способности выполнять возложенные на тебя обязанности. На этапе становления взросления важно получать внешние подтверждения способности

самостоятельно решать задачи. И тогда вполне объяснимо, почему на 2-м, 3-м и 4-м курсах роста мотивации достижения уже не происходит: получив внешние подтверждения, студент может как «переключиться» на другие индикаторы своего взросления, не связанные с успехами в учебе, так и сформировать внутренние критерии успеха, не требующие внешней демонстрации максимально высоких результатов в учебе. В то же время нельзя исключить «эффект новизны»: пока учебная деятельность в вузе является новой, студенту хочется добиваться максимально высоких результатов, как только он привыкает к этой деятельности, желание высоких достижений может снижаться, так как новое и в силу этого интересное становится обыденным и заурядным.

Другое возможное объяснение усиления мотивации достижения исключительно на 1-м курсе связано с тем, что обучение в университете ориентировано на совместную работу на семинарских и практических занятиях, что дает студентам возможность постоянно сравнивать себя с окружающими, в новом коллективе сравнение неизбежно. Развитие любой группы предполагает формирование ее структуры, которая, в свою очередь, «распределяет» групповые роли. Многие авторы говорят о том, что отношения в группе выстраиваются как по горизонтали (в плоскости эмоциональных отношений), так и по вертикали (в плоскости отношений доминирования/подчинения). Ось «доминирование/подчинение» предполагает борьбу за лидерство, которое в учебной группе, в том числе зависит и от успешности учебной деятельности. Это может стимулировать часть студентов ко все более высоким достижениям. В то же время после того, как роли распределены, наступает фаза устойчивой работоспособности группы, не требующая борьбы за «первые места», а значит, снижающая ценность высоких достижений. Тогда остающаяся неизменной мотивация достижения студентов 2-го, 3-го и 4-го курсов ($p > 0,05$) подтверждает то, что распределение ролей в группе завершено, достижения перестают быть средством борьбы за лидерство.

Второе значимое изменение учебной мотивации у студентов 1-го курса – это ослабление мотивации самоуважения. Мотивация самоуважения, с одной стороны, выражается в стремлении студента доказать самому себе что он способен успешно учиться, с другой – в гордости за свое учебное заведение, то есть субъект с высоким мотивом самоуважения учится потому, что образование в конкретном учебном заведении является престижным и повышает уровень его значимости. У студентов 1-го курса наблюдается отрицательная динамика мотивации самоуважения, то есть к концу учебного года они либо теряют желание доказывать себе, что способны успешно учиться, либо у них меняется представление о том, что место, в котором они учатся, может повысить их собственную значимость в глазах окружающих людей.

Изучение причин снижения мотивации самоуважения у студентов 1-го курса требует проведения дополнительных исследований. Можно выделить несколько возможных объяснений данного феномена. Во-первых, повышение мотивации достижения, ориентация на внешнюю оценку результатов своей учебной деятельности может быть антагонистом желания студента доказать самому себе, что он способен успешно учиться, так как наличие внешней оценки (фактически внешнего локуса контроля) может автоматически приводить к отсутствию необходимости во внутренней оценке, внутреннем локусе контроля.

Во-вторых, борьба за лидерство в учебной группе, стремление к достижению максимальных результатов в учебе может привести к тому, что размышление о том, что «я способен/не способен успешно учиться» будет восприниматься как вредоносное. Многие со школьной скамьи знакомы с притчей о сороконожке, которая, задумавшись о том, как ей удастся управлять всеми 40 ногами, не смогла сделать ни единого шага. Проводя аналогию, студент с большей или меньшей степенью осознанности может прийти к выводу, что размышления, а тем более сомнения в собственной способности успешно учиться могут помешать ему достигнуть высоких результатов в учебе. Отсюда неизбежно должен следовать отказ согласиться с утверждением диагностической методики «я учусь потому, что для меня важно доказать самому себе, что я способен успешно учиться». Продуктивнее верить в свою способность успешно учиться, а не искать доказательства этому факту, предполагающие наличие сомнения в нем.

В-третьих, нельзя отрицать возможность снижения мотивации самоуважения вследствие изменения отношения к своему учебному заведению. Мотивация самоуважения предполагает гордость за свое учебное заведение. Если студент 1-го курса сталкивается с ремонтом здания во время учебных занятий, когда голоса преподавателя не слышно из-за ломающихся стен, когда

в коридоре сложно дышать из-за специфической пыли и в аудиторию проникает неприятный запах строительных материалов, если он приходит на учебные занятия, а эти занятия отменяются либо из-за отсутствия преподавателя, либо из-за того, что в одной и той же аудитории по расписанию должны заниматься несколько учебных групп, и в итоге его группа остается без аудитории, если он простужается из-за того, что отопление в учебных аудиториях создавало неблагоприятный для здоровья температурный режим, если он не может разобраться, к кому ему нужно обратиться за получением необходимого документа или необходимой справочной информации, конечно, ему становится сложно чувствовать гордость за свое учебное заведение. Со временем человек способен привыкнуть к разным условиям, поэтому, как правило, не отчислившиеся по собственному желанию на 1-м курсе студенты находят в учебном процессе какие-то привлекательные, сильные стороны, позволяющие закрывать глаза на бытовые и технические сложности, сопровождающие образовательный процесс. Это может объяснять, почему их мотивация самоуважения остается неизменной на протяжении 2-го, 3-го и 4-го курсов.

Третье изменение учебной мотивации у студентов 1-го курса связано с интроецированной мотивацией, которая требует от студента посещения учебных занятий из-за чувства долга. При заполнении опросника студент с выраженной интроецированной мотивацией соглашается с утверждением «я должен посещать учебные занятия, просто потому что их нужно посещать». С точки зрения теории аргументации подобная мотивация представляет собой «порочный круг». Она вынуждает человека выполнять действия, смысл которых может быть неочевидным, в худшем случае он может даже отсутствовать. Поэтому снижение уровня интроецированной мотивации у студентов 1-го курса вполне можно рассматривать как благоприятное событие. Чувство вины уменьшается, и студенты могут сосредоточиться на развитии себя и своих умений и навыков, их внимание переместится с формальных требований на процесс и результаты обучения.

Изменение интроецированной мотивации также может быть связано с сильным контрастом обучения в университете и школе: в университете контроля со стороны преподавателей и родителей гораздо меньше; нет электронных журналов и гораздо меньше текущих оценок; важную роль играют только итоговые оценки за промежуточную аттестацию. Снижение количества текущих оценок не дает учащимся возможности испытывать чувство вины за плохую учебу в течение семестра.

К сожалению, изменение интроецированной мотивации может свидетельствовать и о неблагоприятной динамике отношения к образовательному процессу. Не секрет, что многие студенты способны осознать негативные последствия халатного отношения к учебной деятельности, только столкнувшись с перспективой отчисления. Убедившись во время зимней сессии, что экзамены можно пересдавать несколько раз, что отчисления являются редкостью, некоторые студенты делают вывод о том, насколько бы плохо они ни учились на самом деле, раз им позволяют продолжать обучение, значит, учатся они не так уж и плохо.

Нам приходилось неоднократно сталкиваться с ситуацией, когда студент, добившийся лидерства в учебной группе на 1-м курсе, признанный одногруппниками авторитетным экспертом, впоследствии начинал регулярно пропускать учебные занятия и заканчивал учебное заведение с весьма посредственными с точки зрения преподавателей результатами. Поэтому нельзя исключить возможность рассмотрения повышения мотивации достижения при снижении интроецированной мотивации и мотивации самоуважения в качестве предикторов будущего угасания интереса к учебной деятельности.

Таким образом, у студентов 1-го курса зафиксировано три значимых изменения мотивации учебной деятельности в течение учебного года.

Мотивация учебной деятельности у студентов 2-го и 4-го курсов в течение учебного года не изменилась. Это косвенно указывает на то, что наблюдаемые изменения учебной мотивации студентов 1-го курса в большей степени могут быть связаны с процессами адаптации и взросления, а не с образовательным процессом как таковым. Однако изменения в мотивации учебной деятельности у студентов 3-го курса ослабляют данное предположение, поскольку у них было зафиксировано статистически достоверное ослабление мотивации саморазвития. К концу учебного года студенты 3-го курса в меньшей степени стремятся к развитию своих способностей, потенциала в рамках учебной деятельности. Данные результаты согласуются с изменениями амотивации у этих же студентов.

Показатели экстернальной мотивации и амотивации не подчиняются закону нормального распределения, поэтому для оценки их изменений в течение учебного года использовался Т-критерий Вилкоксона. В табл. 2 представлены уровни статистической значимости различий между показателями экстернальной мотивации и амотивации студентов 1–4-го курсов в начале и конце учебного года.

Таблица 2

Различия показателей учебной мотивации студентов в начале и в конце учебного года

Курс	Экстернальная мотивация	Амотивация
1-й	$p = 0,48$	$p = 0,84$
2-й	$p = 0,38$	$p = 0,17$
3-й	$p = 0,09$	$p = \mathbf{0,03}$
4-й	$p = 0,79$	$p = 0,12$

Примечание: *жирным шрифтом в таблице выделены статистически достоверные различия (уровень значимости $p < 0,05$).

Согласно полученным данным экстернальная мотивация у всех студентов в течение учебного года значимо не изменяется. Единственное статистически достоверное различие между значениями показателя амотивации в начале и в конце учебного года зафиксировано у студентов 3-го курса. Амотивация у студентов 1-го, 2-го и 4-го курсов в течение учебного года остается неизменной.

Т-критерий Вилкоксона позволяет выявить статистически достоверные различия между показателями, но не дает информации о характере этих различий. Чтобы понять характер изменений амотивации у студентов 3-го курса, необходимо построить диаграмму размаха (рис.).

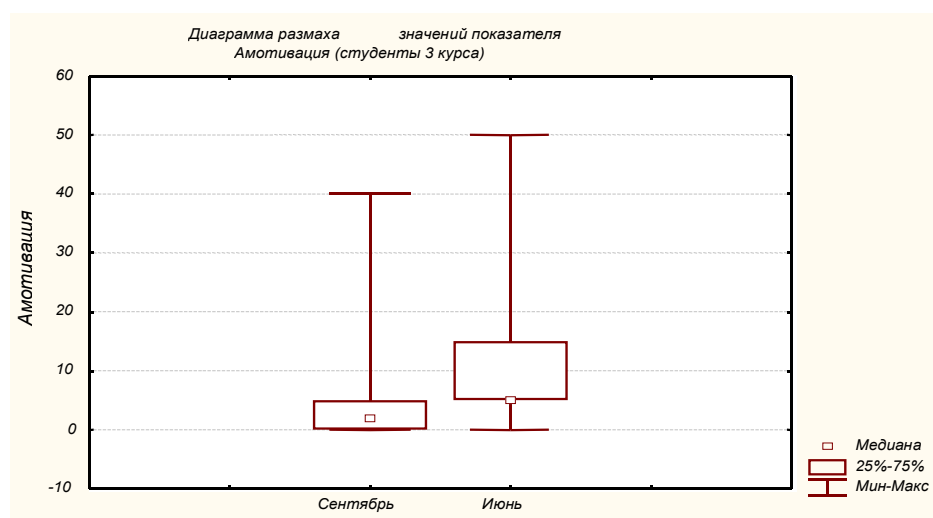


Диаграмма отображает повышение показателя амотивации у студентов 3-го курса в конце учебного года. Это означает, что в течение учебного года они теряют интерес к учебной деятельности, начинают утрачивать ощущение осмысленности учебной деятельности.

Таким образом, мы видим отрицательную динамику мотивации учебной деятельности студентов 3-го курса в течение года: мотивация саморазвития значимо снизилась, а амотивация значимо повысилась. Вероятно, они начинают воспринимать свою учебную деятельность как менее осмысленную и, как следствие, теряют к ней интерес. Утрата смысла и интереса приводит к тому, что учебная деятельность не может восприниматься как «поле» для развития своего потенциала. Такое изменение соответствует житейским представлениям о «кризисе третьего курса», согласно которым у студентов именно на 3-м курсе должны возникать сомнения в правильности выбранной ими профессии. Причиной «кризиса» часто считают осознание разрыва между академической подготовкой и практикой реальной жизни.

В психологии предпринимаются попытки осмыслить «феномен третьего курса». Так, И.А. Ральникова и Е.А. Ипполитова утверждают, что предпоследний год обучения в университете является для студентов кризисным. В этот момент будущие специалисты все чаще задумываются о своей

некомпетентности, теряют уверенность в себе и в собственном профессионализме [24], из-за этого желание развиваться снижается, студенты не видят смысла обучения по выбранной специальности.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования, можно отметить следующее: с одной стороны, выражена положительная тенденция усиления внутренней направленности мотивации и снижение уровня внешней направленности у студентов-первокурсников. У студентов 3-го курса ситуация диаметрально противоположная: наблюдается снижение внутренней мотивации учебной деятельности и повышение амотивации. Это может быть связано с тем, что на 1-м курсе студенты верят в то, что они выйдут из университета готовыми специалистами и полученных знаний им будет хватать. Студенты 3-го курса осознают, что в нашем постоянно меняющемся мире учиться им предстоит постоянно, возможно, поэтому испытывают некоторый страх перед предстоящей трудовой деятельностью.

Результаты исследования позволяют углубить знания об изменениях учебной мотивации в процессе обучения в вузе. В последующих исследованиях было бы актуальным детальное изучение факторов, лежащих в основе негативной трансформации мотивации учебной деятельности на 3-м курсе. Выявление этих факторов позволит разработать мероприятия, способствующие поддержанию оптимальной для эффективного обучения мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Леонтьев А.Н.** Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят // Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. С. 46–102.
2. **Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.** Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990.
3. **Матюхина М.В.** Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
4. **Березнева Е.Ю., Крысова Т.И.** Учебная мотивация современного школьника и процесс ее развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 6–2. С. 335–338.
5. **Семенова Т.В.** Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 25–37.
6. **Логинов О.Н., Мусафирова Е.Н.** Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов вуза // Труды международного симпозиума надежность и качество. 2010. Т. 1. С. 165–168.
7. **Новикова Н.Ю.** Изучение влияния учебной мотивации на успеваемость по геометрии у девятиклассников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 4. С. 59–61.
8. **Леонтьев А.Н.** Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл; Академия, 2005.
9. **Изучение** мотивации поведения детей и подростков: сборник статей / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
10. **Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М.** Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика, 1983.
11. **Якобсон П.М.** Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969.
12. **Матюхина М.В.** Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости // Мотивация учения. Волгоград, 1976. С. 5–15.
13. **Роджерс К., Фрейберг Д.** Свобода учиться. М.: Смысл, 2002.
14. **Deci E.L., Ryan R.M.** Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.
15. **Deci E.L., Ryan R.M.** Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // Canadian Psychology, 2008a. Vol. 49. P. 14–23.
16. **Deci E.L., Ryan R.M.** Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology, 2000a. Vol. 25. P. 54–67.
17. **Deci E.L., Ryan R.M.** Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist, 2000b. Vol. 55, no. 1. P. 68–78.
18. **Гордеева Т.О.** Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015.
19. **Гордеева Т.О.** Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38–53.
20. **Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченко Т.К.** Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 2. С. 57–68.
21. **Гордеева Т.О., Гижицкий В.В.** Универсальность и специфичность внутренней и внешней мотивации учебной деятельности и их роли как предикторов академических достижений // Известия Дагестанского

государственного педагогического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 3(24). С. 5–13.

22. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107.

23. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб.: Речь, 2001.

24. Ральникова И. А., Ипполитова Е. А. Трансформация представлений студентов о профессиональных перспективах как фактор самоорганизации в кризисные периоды обучения в вузе // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 18–22.

REFERENCES

1. Leontev A. N. [Psychological research of children's interests in the Palace of Pioneers and Little Octobrists]. *Psychological bases of development of the child and training*. Moscow: Smysl Publ., 2009, pp. 46–102. (In Russian)

2. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. [*Formation of learning motivation*]. Moscow: Prosveschenie Publ., 1990. (In Russian)

3. Matiukhina M. V. [*Learning motivation of junior schoolchildren*]. Moscow: Pedagogika Publ., 1990.

4. Berezhnaya E. I., Krysova T. I. [Educational motivation of the modern schoolchild and the process of its development]. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015, no. 6–2, pp. 335–338. (In Russian)

5. Semenova T. V. [Influence of educational motivation on the progress of students: the role of learning activity]. *Higher education in Russia*, 2016, no 7, pp. 25–37. (In Russian)

6. Loginov O. N., Musafirova E. N. [The influence of educational motivation on the academic progress of university students]. *Proceedings of the international symposium of reliability and quality*, 2010, vol. 1, pp. 165–168. (In Russian)

7. Novikova N. Iu. [The study of the influence of educational motivation on the success of the geometry in the ninth-graders]. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences*, 2011, no 4, pp. 59–61. (In Russian)

8. Leontev A. N. [*Activity, consciousness, personality*]. Moscow: Smysl Publ., 2005. (In Russian)

9. Bozhovich L. I., Blagonadezhinoy L. V. [*Collection: The study of the motivation of behavior of children and adolescents*]. Moscow: Pedagogika Publ., 1972. pp. 7–44. (In Russian)

10. Markova A. K., Orlov A. B., Fridman L. M. [*Educational motivation and its bringup in schoolchildren*]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. (In Russian)

11. Iakobson P. M. [*Psychological problems of motivation of human behavior*]. Moscow: Prosveshhenie Publ., 1969. (In Russian)

12. Matiukhina M. V. [Motivation of students with different levels of academic achievement]. *Educational Motivation*. Volgograd, 1976, pp. 5–15. (In Russian)

13. Rogers K., Freiberg D. [*Freedom to learn*]. Moscow: Smysl Publ., 2002. (In Russian)

14. Deci E. L., Ryan R. M. [*Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*]. N. Y.: Plenum Publ., 1985. (In Russian)

15. Deci E. L., Ryan R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 2008a, vol. 49, pp. 14–23. (In Russian)

16. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000a, vol. 25, pp. 54–67. (In Russian)

17. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 2000b, vol. 55, no. 1, pp. 68–78. (In Russian)

18. Gordeeva T. O. [*Psychology of achievement motivation*]. Moscow: Smysl Publ., 2015. (In Russian)

19. Gordeeva T. O. [Motivation: new approaches, diagnostics, practical recommendations]. *Siberian Psychological Journal*. 2016, no. 62, pp. 38–53. (In Russian)

20. Gordeeva T. O., Gizhitskiy V. V., Sychev O. A., Gavrichenkova T. K. [Motivation of self-esteem and respect for others as factors of academic achievement and perseverance in learning activity]. *Psychological journal*, 2016, vol. 37, no 2, pp. 57–68. (In Russian)

21. Gordeeva T. O., Gizhitskiy V. V. [Universality and specificity of internal and external motivation of educational activity and their role as predictors of academic achievements]. *News of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*, 2013, no. 3(24), pp. 5–13. (In Russian)

22. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. [Questionnaire «Scale of academic motivation»]. *Psychological journal*, 2014, vol. 35, no 4, pp. 96–107. (In Russian)

23. Lazarus A. [*Short-term multimodal psychotherapy*]. St. Petersburg: Rech Publ., 2001. (In Russian)

24. **Ralnikova I. A., Ippolitova E. A.** [Transformation of students' ideas about professional perspectives as a factor of self-organization in the crisis periods of education in the university]. *Siberian psychological journal*, 2009, no. 32, pp. 18–22. (In Russian)

Информация об авторах

Дворецкая Татьяна Алексеевна – аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии, Московский государственный лингвистический университет (119034, г. Москва, Остоженка 38, стр. 1, e-mail: dvoretzkaya_ta@mail.ru)

Ахмадиева Лия Рустэмовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии, Московский государственный лингвистический университет (119034, г. Москва, Остоженка 38, стр. 1, e-mail: atossa@rambler.ru)

Принята редакцией: 14.12.17

Information about the authors

Tatiana A. Dvoretzkaia – PhD-student at the Chair of Psychology and Pedagogical Anthropology of Moscow State Linguistic University (Ostozhenka Str., 38, Appt. 1, 119034, Moscow, e-mail: dvoretzkaya_ta@mail.ru).

Liya R. Akhmadieva – Candidate of Psychology, Associate Professor at the Chair of Psychology and Pedagogical Anthropology of Moscow state linguistic university (Ostozhenka str., 38, Appt. 1, 119034, Moscow, e-mail: atossa@rambler.ru).

Received: December 14, 2017

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

PSYCHOLOGICALLY COMFORTABLE ENVIRONMENT AS A MEANS OF QUALITY MANAGEMENT OF THE TRAINING PROCESS

УДК 37.061

DOI: 10.15372/PEMW20180223

И. Е. Шемякина

*Тюменское высшее военно-инженерное
командное училище имени маршала инженерных
войск А.И. Прошлякова, Тюмень, Российская
Федерация, email: www.iri@mail.ru*

I. E. Shemyakina

*Tyumen higher military engineering command school
named Marshal of engineering troops A.I. Proshljakova,
Tyumen, Russian Federation, email: www.iri@mail.ru*

Ю. С. Рябова

*Тюменское высшее военно-инженерное
командное училище имени маршала инженерных
войск А.И. Прошлякова, Тюмень, Российская
Федерация, email: julie_sp@mail.ru*

Yu. S. Ryabova

*Tyumen higher military engineering command school
named Marshal of engineering troops A.I. Proshljakova,
Tyumen, Russian Federation, email: julie_sp@mail.ru*

Аннотация. Выявлены и обобщены ценностные ориентации, отношения в семье, отношения курсантов военного инженерного вуза к учебе и преподавательскому составу, сплоченность в учебных отделениях как показатели характеристики образовательной среды, сделан вывод о ее психологической комфортности для курсантов. Рассмотрены методология и методика исследования уровня межличностных отношений. Приведены формы и методы работы преподавателей с учебными отделениями как один из вариантов решения проблемы по созданию психологически комфортной среды, являющихся одним из главных средств управления учебным процессом в военном инженерном вузе.

Abstract. The paper reveals the hierarchy of valuable orientations, the relationships in family, the attitude of cadets of military engineering higher education institution to study and teachers and unity in groups as the indicators of educational environment. The authors make conclusion about psychological comfort for cadets is drawn and consider the methodology and methods of investigating the level of interpersonal relations. The paper highlights the forms and methods of teachers' dealing with groups as one of the variants of solving the problem of creating a psychologically comfortable environment, which is one of the main means of managing the educational process in a military engineering university.

Ключевые слова: военный инженерный институт, учебный процесс, качество, управление, психологически комфортная среда.

Keywords: military engineering institute, educational process, quality, management, psychologically comfortable environment.

Для цитаты: Шемякина И. Е., Рябова Ю. С., Психологически комфортная среда как средство управления качеством учебного процесса в военном вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1934–1939. DOI: 10.15372/PEMW20180223

For quote: Shemyakina I. E., Ryabova Yu. S. Psychologically comfortable environment as a means of quality management of the training process. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1934–1939. DOI: 10.15372/PEMW20180223

Введение. Управление качеством образовательного процесса в учебном заведении на современном этапе развития общества является актуальной проблемой, если учесть, что окружающие условия характеризуются социальной и экономической нестабильностью, выявлением фактов коррупции в высших учебных заведениях, потерей нравственных идеалов у российского населения. Одной из возможностей направить управление качеством образования в сторону оздоровления выступает создание психологически комфортной среды для всех его участников [1].

Создание психологически комфортной среды в учебном процессе военного института нами понимается как совокупность условий, способствующих развитию психологически здоровых взаимоотношений участников образования, которые в свою очередь создают интеллектуально-эмоциональный фон, актуализируют творческое начало: вдохновение в передаче и получении военного профессионального образования. Проанализировав психологическую, педагогическую литературу, можно сделать вывод о том, что интерес к выдвигаемой в данном исследовании проблеме существует. По проблеме гуманизации образовательной среды можно отметить работы ученых Ш. А. Амонашвили, Я. А. Корчака и др.; влияния среды на развитие личности – труды Т. Шацкого и др. [2–4]; влияния мотивации участников образовательного процесса на создание в нем благоприятного климата – Е. П. Ильина и др. [5]; психологии взаимопонимания и эмпатийного отношения друг к другу – работы И. М. Юсупова и др. [6]; по вопросу создания комфортной среды – работы В. А. Ясвина, М. В. Башкина, посвященные образовательной среде школы; Е. А. Гринмеер, А. С. Зигуновой – комфортной среде в учреждениях СПО, И. В. Загоскиной – комфортной среде в вузе [7–11].

В настоящее время, по мнению авторов статьи, проблема формирования комфортной образовательной среды в военном учебном заведении является недостаточно исследованной. Формирование комфортной образовательной среды происходит под влиянием особенностей военного образовательного учреждения – воинской дисциплины, закрытого характера проживания, большого количества физкультурных и военно-прикладных дисциплин, что приводит к возрастанию физических и психологических нагрузок курсантов и воспитанников суворовских училищ. Следует отметить и позитивный фактор, характерный для данных учебных заведений – большое внимание уделяется психологическому и физическому здоровью, воспитательной работе, патриотическому воспитанию, контролю воспитанников и курсантов.

Вопросы адаптации воспитанников суворовских военных училищ изучены в работах М. В. Ивановой, где успеваемость рассматривается как один из факторов процесса адаптации воспитанников к обучению в военном училище [12; 13]. А. С. Марков исследует адаптацию курсантов 1-х курсов высших военных училищ, А. В. Вдовин в работе анализирует психические особенности, в том числе познавательные интересы, склонности, потребности курсантов, организованный учебный процесс и индивидуализированную профессиональную среду как регуляторы внутренней индивидуализации обучающихся [14; 15].

Существуют различные типы образовательной среды в военных вузах, продолжаются процессы ее формирования [16–18]. В данной работе будет рассматриваться условия создания психологически комфортной среды – благоприятные межличностные отношения между обучающимися и преподавательским составом; обучающимися внутри одной группы; позитивное отношение к базовым ценностям, склонность к здоровому образу жизни. По результатам проведенного исследования будет сделан вывод о том, комфортно ли чувствуют себя курсанты 1-го года обучения в училище, имеется ли положительная динамика в формировании психологически комфортной образовательной среды военного училища.

Постановка задачи. В соответствии с приказом Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2015 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в целях выполнения государственного заказа по подготовке специалистов требуемого уровня и квалификации, а также качественной организации образовательной деятельности основные усилия образовательной деятельности преподавательскому составу необходимо направить на повышение качества образовательной деятельности в условиях дальнейшего совершенствования системы военного образования, на поддержание устойчивого морально-психологического состояния личного состава. Главными задачами работы с личным составом (воспитательной работы) в 2017/18 уч. г. считаются следующие: сплочение многонациональных воинских (учебных) коллективов, формирование у них отношений подлинной дружбы и войскового товарищества, взаимного уважения и требовательности [19].

Проблема создания психологически комфортной среды в образовательном процессе военного образовательного заведения позволила сформулировать цели исследования – выявить уровень развития межличностных отношений курсантов и преподавателей, курсантов внутри одного учебного

отделения в разные годы обучения, их отношение к жизненным ценностям, сравнить результаты исследования, сделать выводы для дальнейшей работы командиров и преподавателей с личным составом обучающихся.

Методология и методика исследования. Методологической основой исследования выступают принципы системности, индивидуального и целостного подходов. Методы исследования – анкетный опрос и последующий анализ полученных данных (частотный анализ обычных и множественных ответов). Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе были диагностированы курсанты 1-го года обучения в 2014 г. (выборка – 70 человек) и курсанты 1-го года обучения в 2017 г. (77 человек). В подготовке анализа диагностики изучались действующие приказы вышестоящего руководства, планы образовательной деятельности кафедры естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин и другие методические указания. Обработка результатов была выполнена с использованием программы SPSS [19].

Результаты. С целью исследования психологической комфортности образовательной среды училища были исследованы ценностные ориентации курсантов, отношение к преподавателям, одноклассникам, решению психологических проблем.

Ценностные ориентации. По данным исследования 2014 г. выявлен следующий рейтинг ценностных ориентаций (допускалось выбрать несколько наиболее значимых ценностей):

- 1) здоровье (87%);
- 2) хорошие отношения в семье (72,5%);
- 3) хорошие здоровые и умные дети (62,3%);
- 4) хорошие и верные друзья (47,8%);
- 5) образование (39,1%);
- 6) интересная работа (37,7%);
- 7) материальный достаток (36,2%).

Данные 2017 г. показывают небольшое изменение в рейтинге ценностей, на первое место выходят хорошие отношения в семье.

- 1) хорошие отношения в семье (76,6%);
- 2) здоровье (70,1%);
- 3) хорошие здоровые и умные дети (49,4%), образование (49,4);
- 4) хорошие и верные друзья (44,2%);
- 5) материальный достаток (29,9%);
- 6) интересная работа (21,1%).

Согласно полученным данным в приоритете остаются здоровье и семейные ценности.

Отношения в семье. Процент курсантов, выросших в неполных семьях, практически не меняется (21,4% в 2014 г., 20,8% в 2017), но ответы в сфере внутрисемейных межличностных отношений демонстрируют определенные различия: по данным 2014 г., в случае возникновения проблем к родителям обратилось бы 33,3% курсантов, по данным 2017 г. – 74%. По данным 2017 г., в стрессовых ситуациях ищут утешения у родителей 18,2%, в 2014 г. подобный ответ не встречается совсем. Тем не менее подавляющее большинство курсантов считают свою семью дружной и сплоченной (в 2017 г. 96,1%, в 2014–90%), имеют доброжелательные отношения в 10% и 3,9% в 2014 и 2017 г. соответственно. Данных о конфликтных и напряженных внутрисемейных отношениях не выявлено, семейная ситуация, по оценкам курсантов, является благополучной. Материальное положение семьи также оценивается как благополучное: отличное материальное положение отметили 11,6%; 16,9% в 2014 и 2017 г. соответственно, выше среднего – 44,3% и 33,8%, среднее – 40% и 45,5%, ответ ниже среднего встречается редко: 4,3% и 3,9%.

Отношение к учебе и преподавателям. В целом повысилась успеваемость, улучшилось отношение к преподавателям и учебному процессу. По результатам исследования 2014 г. 41,4% посещают учебные занятия с удовольствием; 45,7% – без особого интереса; 12,9% – без настроения и интереса. В 2017 г. отмечается значительное повышение интереса курсантов к учебным занятиям: с удовольствием посещают занятия 80,5% курсантов; без особого интереса – 19,5%. В 2014 г. хорошие и доверительные отношения с преподавателями имели 54,3%; сугубо деловые отношения – 35,7%; отмечали отсутствие взаимопонимания 2,9%; антипатию – 7,1%. В 2017 г. ситуация улучшилась: хорошие и доверительные отношения к преподавателям имеют 68,8% курсантов; деловые

отношения – 29,9%; отсутствие контакта и взаимопонимания отмечали 1,3%; ответы об антипатии не встречаются. Кроме того, повышается самооценка курсантов за счет успеваемости: «получаю в основном хорошо и отлично» (39,1% в 2014 г., 51% – в 2017), «получаю самые разные оценки, в том числе и тройки» (7,1% в 2014 г., 46,8% – в 2017), «учусь очень слабо, преобладают тройки» (53,6% в 2014 г., 1,3% – в 2017).

Сплоченность группы. Усиления сплоченности внутри группы не произошло, ее уровень, по оценкам курсантов, снизился: «наша группа дружная, сплоченная» – 55,7% в 2014 г., 45,5% – в 2017; «отношения в целом доброжелательные, но сплоченной не назовешь» – 25,7% в 2014 г., 37,7% – в 2017; «наша группа разделена на обособленные подгруппы» – 17,1% в 2014 г., 13% – в 2017; «взаимоотношения в группе напряженные» – 3,9% в 2017 г.

Выводы. Результаты исследования психологической комфортности среды училища показали изменения по всем показателям: ценностные ориентации курсантов, отношение к преподавателям, одноклассникам, решение психологических проблем. Как следствие, в 2017 г. (по сравнению с 2014 г.):

- увеличился конкурс в Тюменское высшее военно-инженерное командное училище с 1,7% до 2,6%;

- значительно выросла (на 26%) активность участия курсантов в воспитательной, спортивной и научной деятельности, например, курсанты участвовали в 2017 г. в различного вида тематических олимпиадах от кафедрального уровня до международного (приняли участие 341 курсант, из них 47 курсантов стали победителями), в конкурсах студенческих научных работ и научно-практических конференциях разного уровня (региональных – 2, межвузовских – 2, всероссийских – 1, международных – 5: итого 93 курсанта, при участии 31 курсанта было выполнено 30 рационализаторских работ);

- улучшилось психологическое состояние курсантов, что выразилось в сокращении числа обращений к командирам по вопросам психологической помощи (согласно данным психологической службы училища).

Полученные результаты свидетельствуют об успешной работе училища (гражданских преподавателей, психологов, военнослужащих) по формированию психологически комфортной образовательной среды. Психологам, преподавателям, командирам следует обратить внимание на повышение уровня сплоченности курсантов с помощью различных средств. Для этого необходимо проводить совместные мероприятия, осуществлять личностный подход к обучающимся, вовлекать курсантов в различные виды деятельности – творческую, научную, спортивную, привлекать к участию в социальных проектах, общественно-патриотической деятельности, а обеспечивать личностный подход курсантам, психологическую поддержку в сложных семейных ситуациях.

Психологически комфортная среда повышает мотивацию курсантов к успешному усвоению учебного материала, позволяет увеличить качество подготовки специалистов. Проведение психологических и социологических мониторингов должно быть регулярным для выявления психологической комфортности образовательной среды училища, а также оценки эффективности проводимой училищем работы с личным составом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении: монография. Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2001. 368 с.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
3. Корчак А. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1991. 272 с.
4. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. Т. 1. 502 с.
5. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2013. 576 с.
6. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. Казань: Татар. кн. изд-во, 1991. 191 с.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
8. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2000. 125 с.
9. Башкин М. В. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 108 с.

10. **Гринмеер Е. К., Зигунова А. С.** Формирование психологически комфортной образовательной среды в условиях среднего профессионального образования // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). Педагогические науки. 2015. № 10 (19). С. 29–30.
11. **Загоскина И. В.** Комфортная образовательная среда вуза в формировании интеллектуальной культуры студентов [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 1. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62046> (дата обращения: 12.01.2018).
12. **Иванова М. В.** Показатели социально-психологической адаптации воспитанников суворовского военного училища // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 9 (ч. 2). С. 240–243.
13. **Иванова М. В.** Особенности социально-психологической адаптации подростков к условиям обучения в суворовском военном училище // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 175–178.
14. **Марков А. С.** Особенности организации и работы службы психолого-педагогического сопровождения в военном вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 102. С. 329–337.
15. **Вдовин А. В.** Психические особенности слушателей и курсантов военных вузов как психологическая основа индивидуализации обучения и воспитания // Военная мысль. 2015. № 8. С. 71–75.
16. **Шемякина И. Е.** Определение типа образовательной среды высшего военного учебного заведения // Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию Конституции РФ (12 декабря 2013 г.). Тюмень: ТюмГНГУ, 2013. 364 с.
17. **Шемякина И. Е.** Интеграция воспитательной, научной и учебной деятельности как требование современного развития образовательной среды учебного заведения // Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования: материалы I Международной научно-практической конференции. 2017. С. 143–148.
18. **Шемякина И. Е.** Образовательная среда военного вуза и ее изменение // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2015. № 2. С. 120–123.
19. **Приказ** начальника Тюменского военно-инженерного командного училища № 811 от 01.08.2017 г.

REFERENCES

1. **Loshakova T. F.** [*Pedagogical management of creation of the comfortable environment in educational institution*]. Yekaterinburg: Publishing house of the Teacher's club, 2001, 368 p. (In Russian)
2. **Amonashvili Sh. A.** [*Reflections on human pedagogics*]. Moscow: Publishing house of Shalva Amonashvili Publ., 1995, 496 p. (In Russian)
3. **Korchak A.** [*Pedagogical heritage*]. Moscow: Pedagogika Publ., 1991. 272 p. (In Russian)
4. **Shatskiy S. T.** [*Pedagogical compositions*]. Moscow: RAS Publ., 1962, 502 p. (In Russian)
5. **Iliin E. P.** [*Psychology of communication and interpersonal relations*]. St. Petersburg: Piter Publ., 2013, 576 p. (In Russian)
6. **Iusupov I. M.** [*Psychology of mutual understanding*]. Kazan: Tatarstan Publ., 1991, 191 p. (In Russian)
7. **Iasvin V. A.** [Educational environment: from modeling to creating]. Moscow: Smysl Publ., 2001, 365 p. (In Russian)
8. **Iasvin V. A.** [*Examination of the school educational environment*]. Moscow: September Publ., 2000, 125 p. (In Russian)
9. **Bashkin M. V.** [*Formation of psychologically comfortable and safe educational environment*]. Yaroslavl: YarSU Publ., 2014, 108 p.
10. **Grinmeer E. K., Zigunova A. S.** [Formation of psychologically comfortable educational environment in the conditions of vocational education]. *Euroasian Union of Scientists (EUS). Pedagogical sciences*, 2015, no. 10(19), pp. 29–30. (In Russian)
11. **Zagoskina I. V.** Comfortable educational environment in the university in the organization of intellectual culture. *Modern scientific research and innovations*, 2016, no. 1 Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/62046> (accessed January 12, 2018). (In Russian)
12. **Ivanova M. V.** [Indicators of social and psychological adaptation of pupils of Suvorov Military School]. *International magazine of experimental education*, 2016, no. 9 (part 2), pp. 240–243. (In Russian)
13. **Ivanova M. V.** [Features of social and psychological adaptation of teenagers to training conditions in Suvorov Military School]. *Pedagogical education in Russia*, 2016, no. 1, pp. 175–178. (In Russian)
14. **Markov A. S.** [Features of the organization and work of service of psychology and pedagogical department in military higher education institution]. *Bulletin of Herzen Russian State Pedagogical University*, 2009, no. 102, pp. 329–337. (In Russian)

15. **Vdovin A. V.** [Mental features of listeners and cadets of military higher education institutions as psychological basis of individualization of training and education]. *Military thought*, 2015, no. 8, pp. 71–75. (In Russian)
16. **Shemiakina I. E.** [Definition of the type of education environment in higher military educational institutions]. Proceedings of Internat.sci.conf. devoted to 20 anniversary of the Constitution in Russia «*Social and economic, social and political and sociocultural development of regions*». Tyumen: TSOSU Publ., 2013, 364 p. (In Russian)
17. **Shemiakina I. E.** [Integration of educational, scientific and educational activity as the requirement of modern development of the educational environment of educational institution]. Proceedings of the Ist Internat. sci.conf «*Problems of engineering and social and economic education in technical college in the conditions of modernization of the higher education*», 2017, pp. 143–148. (In Russian)
18. **Shemiakina I. E.** [Social and pedagogical changes in the educational environment of schools]. *Bulletin of higher educational institutions. Sociology. Economy. Policy*, 2015, no. 2, pp. 120–123. (In Russian)
19. [Order of the chief Tyumen Higher Military Engineering Command School], no. 811 of August 1, 2017.

Информация об авторах

Шемякина Ирина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, Доцент кафедры Естественных и общепрофессиональных дисциплин, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова, (Тюмень, Россия, email: www.iri@mail.ru)

Рябова Юлия Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент, Доцент кафедры Естественных и общепрофессиональных дисциплин, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова, (Тюмень, Россия, email: julie_sp@mail.ru)

Принята редакцией: 08.11.17

Information about the authors

Irina E. Shemyakina – candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of Faculty of natural sciences and professional disciplines, Tyumen higher military engineering command school named Marshal of engineering troops A.I. Proshljakova, (Tyumen, Russian Federation, email: www.iri@mail.ru)

Yuliya S. Ryabova – Ph.d. in social sciences, the senior lecturer of Faculty of natural sciences and professional disciplines, Tyumen higher military engineering command school named Marshal of engineering troops A.i. Proshljakova, (Tyumen, Russian Federation, email: julie_sp@mail.ru)

Received: November 8, 2017

ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ОПЕРАТОРА К ИНФОРМАЦИОННОМУ СТРЕССУ В УСЛОВИЯХ РИСКА

THE PROBLEM OF THE INDIVIDUAL STABILITY OF THE OPERATOR TO INFORMATION STRESS UNDER RISK CONDITIONS

УДК 351.814.2

DOI: 10.15372/PEMW20180224

В. В. Собольников

Новосибирский государственный педагогический
университет, Новосибирск, Российская Федерация,
email: vsobolnikovis@gmail.com

В. В. Иргит

Новосибирский государственный педагогический
университет, Новосибирск, Российская Федерация,
email: vsobolnikovis@gmail.com

Sobolnikov, V. V.

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk,
Russian Federation, e-mail: vsobolnikovis@gmail.com

Irgit, V. M.

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk,
Russian Federation, e-mail: vsobolnikovis@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема индивидуальной психической устойчивости представителей одной из профессий (оператора) высокотехнологичного контента к переменным информационного риска в психологически сложных ситуациях. Научный интерес заключается в глубоком изучении наиболее значимых свойств в системе личных качеств оператора, которые обеспечивают адаптацию к стрессорам в трудовом процессе. Методологической основой исследования стали положения системно-комплексного подхода, системно-регулятивной концепции, когнитивного подхода к изучению стресса и когнитивно-аффективной теории личности. Результаты анализа теоретических подходов к стрессоустойчивости сотрудников высокотехнологичных профессий послужили основой для проведения экспериментального исследования. Наряду с общими научными методами был использован набор методов, в том числе индивидуальный типологический вопросник Л. Н. Собчик; вопросник доминантного психического состояния Л. В. Куликова; опросник волевого самоконтроля, разработанный А. Г. Зверковым и Б. В. Эйдманом, позволивших оценить стрессоустойчивость обследованного контингента. В работе были обследованы 62 оператора, осуществляющих профессиональную деятельность на различных стратегических объектах, расположенных в Сибирском субрегионе. Приводятся результаты изучения психического состояния операторов в условиях информационного воздействия. Выделяется группа респондентов, вероятно подверженная переменным информационного риска. Результаты исследования показали, что 6%

Abstract. The article deals with the problem of individual psychic stability of representatives of one of the professions (operator) of high-tech content to information-risk variables in psychologically difficult situations. The scientific interest lies in a more in-depth study of the most significant properties in the system of personal qualities of the operator that provide an adaptation to the stressors in the labor process. The methodological basis of the study was the provisions of the system-complex approach, the system-regulative concept, the cognitive approach to the study of stress and cognitive-affective personality theory. The results of the analysis of theoretical approaches to the stressiveness of the employees of high-tech occupations were the basis for carrying out an experimental study. Along with general scientific methods, a set of techniques was used, including an individual typological questionnaire, L. N. Sobchik; a questionnaire of the dominant mental state of LVKulikov; a questionnaire of strong-willed self-control, developed by AG Zverkov and BV Eidman, which made it possible to assess the stress-resistance of the surveyed contingent. 62 operators were surveyed in the work, carrying out professional activities at various strategic sites deployed in the Siberian subregion. The results of the study of the mental state of operators under conditions of information impact are presented. A group of respondents is singled out probabilistically exposed to information-risk variables. The results of the study showed that 6% of respondents were experiencing general anxiety, 12% – aggression, 15% – depression and 9% are in a state of intrapsychological conflict. At the same time, from 3% to 6% of respondents showed a low level of activity and performance. In general, a low level of satisfaction with life showed about 21% of

респондентов испытывают общее беспокойство, 12% – состояние агрессии, 15% – депрессии и 9% находятся в состоянии интрансихического конфликта. В то же время от 3% до 6% респондентов показали низкий уровень активности и производительности. В целом, низкий уровень удовлетворенности жизнью показали около 21% респондентов. Подтверждено предположение о специфичности влияния информационного стресса в условиях риска. Группа респондентов идентифицирована как вероятностно подверженная влиянию информационного стресса. Сделан вывод, что необходим не только мониторинг за состоянием стрессоустойчивости операторов, но и повышение индивидуальной психической стабильности оператора с помощью психологических методов и обучения. Дальнейшее изучение психологической природы стрессоустойчивости, механизмов ее проявления, зависимости от специфики деятельности и влияния на трудовой процесс даст возможность обосновать перспективные направления исследований.

Ключевые слова: информационно-рисковая переменная, стресс-устойчивость, адаптация, оператор, психические состояния, психологическая компетентность..

Для цитаты: Собольников В. В., Иргит В. В. Проблема индивидуальной устойчивости оператора к информационному стрессу в условиях риска // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 2. С. 1940–1951.
DOI: 10.15372/PEMW20180224

respondents. The assumption of the specificity of the influence of information stress under the conditions of risk has been confirmed. A group of respondents is identified probabilistically exposed to the impact of information stress. It is concluded that it is necessary not only to systematically monitor the state of stress resistance of operators, but also to increase the individual stability of the operator with the help of psychological techniques and training. Further study of the psychological nature of stress resistance, the mechanisms of its manifestation, the dependence on the specifics of the activity and the impact on the labor process will make it possible to substantiate the prospective directions of research.

Key words: information-risk variable, stress-resistance, adaptation, operator, mental states, psychological competence.

For a quote: Sobolnikov, V. V., Irgit, V. V. The problem of the individual stability of the operator to information stress under risk conditions. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1940–1951.
DOI: 10.15372/PEMW20180224

Введение. Технологический прорыв ряда зарубежных стран в создании новых видов оружия обусловил переход России на модифицированные формы парирования «гибридных» войн. При этом многократно усилилась значимость профессий наукоемкого содержания, к примеру, профессии оператора ПВО, АЭС, отдельных сетевых, соционейроморфных компьютерных интерфейсов и т.д., связанной с приемом, оценкой и переработкой информации, принятием решений в критические сроки и их реализацией в целях повышения жизнеспособности объектов. Дефицит времени, интеллектуальная сложность и динамика операций, а также высокая цена ошибки в совокупности с вероятностью срыва решаемых задач, возможность людских и экономических потерь в значительной мере усиливают психическую напряженность оператора. В контексте изложенного актуализируется проблема повышения его индивидуальной устойчивости к информационному стрессу в условиях риска. Научный интерес заключается в глубоком понимании значимых свойств в системе личностных качеств оператора, обеспечивающих адаптацию к воздействию стрессоров в профессионально значимых ситуациях.

Постановка задачи. Цель исследования – качественный теоретический и эмпирический анализ посредством изучения литературы и концептуализации полученных знаний, проведения тестовых замеров состояния стрессированности обследуемого контингента и перспективы повышения индивидуальной психической устойчивости к информационному стрессу в условиях риска; определение вероятностных направлений повышения ее уровня на основе мониторинга и когнитивного научения в рамках когнитивно-аффективной теории личности [1, с. 247–258].

Методология и методика исследования. Методологической основой исследования послужили положения системно-комплексного подхода (Б. Ф. Ломов, 1984; В. А. Барабанщиков, 2009

и др.), системно-регулятивной концепции (В.А. Бодров, 2006), когнитивного подхода к исследованию стресса (Лазарус, 1970, 1991) и когнитивно-аффективной теории личности (Мишел, 1971, 1995). Для достижения цели исследования в статье был использован ряд общенаучных методов: анализ представлений о субоптимальности решений оператора в условиях информационного стресса и рискованных ситуациях принятия решений; синтез при исследовании целостности данной совокупности во взаимосвязи его частей в профессионально значимых ситуациях; исторический подход как метод научного познания, позволяющий воспроизвести многообразие взглядов на изучаемое явление.

Очевидно, сложившаяся система психологического сопровождения труда операторов продолжает играть определенную роль в повышении стрессоустойчивости личности оператора. Качественно выстроенные программы психодиагностики позволяют включать личность в профессиональную деятельность, что усиливает активность и мотивацию в совершенствовании профессиональных компетенций [2]. Теоретический анализ субъекта во взаимодействии с мысленной моделью или реальным объектом на основании изучения научных публикаций, трудов и др. обеспечивает достаточную основу исследования. Использование теоретических методов позволяет получить новые знания о предмете исследования. При этом применение эмпирических методов психологического исследования допускает уточнение вероятностного субъективного пространства как модели осознания операторами классификации объектов, понятий и др. в процессе анализа их значений. В результате это позволяет выделить два специфических признака психологического исследования:

а) наличие (отсутствие) факта взаимодействия между испытуемым и объектами гиперпространства и его напряженность;

б) степень беспристрастности и субъективированности используемых методик.

Избранные нами методики «Индивидуальный типологический опросник Л.Н. Собчик»; «Опросник доминирующего психического состояния Л.В. Куликова»; «Опросник волевого самоконтроля», разработанный А.Г. Зверковым и Б.В. Эйдманом позволяют выявить уровень стрессоустойчивости оператора в процессе осуществления им профессиональной деятельности. Поступающая в результате применения тестов информация обеспечивает фиксацию особенностей психического состояния субъекта деятельности. Интерпретация результатов применения теоретических и экспериментальных методов в системе их взаимодействия позволяет выйти на конкретные итоги.

Неравномерность научно-технологического развития в мире создает для России определенный риск закрепления «технологического занавеса» между развитыми и остальными странами. В этих условиях вероятность утраты оператором способности решать поставленную задачу, принимать оптимальные решения в запрашиваемом темпе резко возрастает [3, с. 303–330]. Более того, процесс восприятия и осознания при информационном стрессе и рискованных вероятностях протекает на фоне наложения виртуальной реальности на действительность. Возникающее состояние острого стресса, трансформирующее протекание всех когнитивных процессов не только порождает состояние угрозы, психологической незащищенности, «туннельного мышления», но и формирует деструктивный потенциал личности оператора. Таким образом, с психологической точки зрения проблема изучения индивидуальной устойчивости к информационному стрессу в условиях риска и разработка направлений развития личности оператора путем обучения актуализирует тему исследования.

Результаты. Обеспечение безопасности объектов, определенных как стратегические предприятия и организации, во многом зависит от качества труда операторов в особых условиях. Состояние индивидуальной стрессированности формируется в реально складывающихся условиях. В целом, это представляет собой совокупность субъективированной виртуальной информационно-психологической сложности информационного стресса, возникающих угроз и вызовов, усиливающих риски принятия решений. Тенденции развития робототехнических систем и технологий обработки информации показывают возможности создания субъектами международного права виртуальных систем. Одной из возможных целей их реализации является оказание управляемого воздействия на оператора, перевод объекта влияния из одного состояния в другое, разрыв цепи принятия им решения, затем и последующий срыв последнего.

Профессиональный стресс своеобразным образом трансформирует деятельность человека во взаимосвязи с когнитивными механизмами развития стресса, дистресса и возможностью исполь-

зования психосаморегуляции. Когнитивные основания учета специфики деятельности оператора, потребность высокого качества и надежности его работы обуславливают выделение информационного стресса в качестве психологической категории. Неслучайно потребность в приспособлении к информационному стрессу и нивелировании влияния деструктивных факторов киберпространства инициируют исследовательский интерес к этой проблеме.

Дефиниция «стресс» (англ. *stress* – давление, напряжение) как часть сложного определения «информационный стресс» в Психологической энциклопедии употребляется для ссылки на ситуацию, в которой человек испытывает перенапряжение [4, с. 869]. Г. Селье в рамках концепции адаптационного синдрома определяет стресс в виде неспецифического ответа организма человека на любое предъявляемое требований. Понимая стресс как механизм противостояния неблагоприятным внешним воздействиям, он выделяет две его функции: эустресс (максимальная мобилизация внутренних ресурсов) и дистресс (состояние психического истощения). При этом роль центральной нервной системы в реализации механизма стресса им, к сожалению, не учитывалась [5, с. 64]. Однако в работах ряда исследователей просматривается мнение, согласно которому именно стрессор влияет, прежде всего, на нервную систему, которая реагируя на воздействие, запускает эндокринную функцию (см., напр.: [6–8]).

Более точное понимание сути психологического стресса как реакции на особенности взаимодействия личности с окружающей средой дают R. Lazarus и R. Launier [9, с. 287–326]. В процессе такого взаимодействия формируется состояние, в основе которого лежат когнитивные процессы, оценка степени воздействия, наличие ресурсного потенциала, а также, на наш взгляд, уровень научения приемам оптимизации состояния и тактике поведения при стрессе. Более того, стресс большинством психологов стал восприниматься не как реакция, а как процесс взаимодействия личности при когнитивной оценке характера воздействия стрессора и ресурсной базы. Анализ имеющейся литературы убеждает, что при наличии значительного числа работ общепринятой парадигмы стресса нет, что, по мнению N. H. Rizvi, порождает дефицит точного его определения [10, с. 103–123]. Следовательно, справедливо утверждение А. Б. Леонова и ряда других исследователей, что ввиду отсутствия универсальной методологии изучение «стресса вообще» не представляется возможным [11, с. 70–74].

Очевидно, используемые в литературе подходы к решению этого вопроса являются неопределенными и носят фрагментарный характер. По этой причине нами в основу дальнейшего анализа положено общеизвестное утверждение, что психологический стресс в его разновидностях обладает определенной информационной составляющей. Именно информационное содержание деятельности как реализация вектора «цель – результат» во многом определяет степень эмоционального напряжения [12, с. 819–837]. Поэтому при рассмотрении «информационного стресса» целесообразно уточнение концептуального подхода применительно к исследуемой проблеме. Это позволяет проработать отдельные теоретические воззрения, понятийный аппарат, методику и эмпирическую базу исследования.

Специфика деятельности оператора имеет информационно-когнитивные основания, значимость которых проявляется в качестве и надежности его работы. Особенность работы с информационным массивом обуславливает возможность выделения такой формы профессионального стресса, как информационный стресс. Воздействие информационной конфликтогенной переменной на оператора способно привести к трансформации «отдельных показателей, смещению в состоянии некоторых физиологических функций и биохимических реакций, являющихся неспецифической адаптационной реакцией организма» [13, с. 78]. Одновременно просматриваются снижение объема оперативной памяти, сужение восприятия, затруднение в переключении и распределении внимания, изменения в оперативном мышлении, которые в силу включения компенсаторных процессов не всегда, по мнению ряда исследователей, приводят к нарушению деятельности [14; 15].

Такого рода превращения протекают при одновременном усилении нервно-психического напряжения и актуализации потребности оператора обеспечить решение задач. В. А. Бодров справедливо полагает: «Чем хуже функционируют механизмы неспецифической адаптации, тем ниже стрессоустойчивость системы приема и преобразования информации и тем выше вследствие этого подверженность профессиональной деятельности деструктивным изменениям» [16, с. 15–16]. Особенности проявления неспецифической адаптации в рисковом положении при оперировании

информацией позволяет воспринимать психическое новообразование как информационный стресс. В. А. Бодров предлагает точную дефиницию информационного стресса, предлагая рассматривать его «как состояние чрезмерной психической напряженности с явлениями психической дезинтеграции, негативными эмоциональными переживаниями и нарушениями профессиональной работоспособности» в результате негативного воздействия информационных факторов [16, с. 16]. Являясь психологической категорией, информационный стресс раскрывает не только специфику профессиональной деятельности, но и ее условия, к числу которых следует отнести риск. В итоге именно информационный стресс и риск играют ведущую роль и оказывают воздействие на личность оператора, порождая состояние, которое в свою очередь трансформирует фрагменты его психической деятельности.

В сущности, информационный стресс представляет собой, на наш взгляд, системообразующий элемент, оказывающий негативное влияние на психику оператора. Последнее обнаруживается в многочисленных исследованиях, связанных с анализом воздействия информационных факторов на оператора в виде изменений отдельных психофизиологических показателей и т.д. (см., напр.: [17, с. 75–77]). Вместе с тем за рамками изучения находятся проблемы ментального поля, иерархии логических типов и закодированных версий. Сосуществование действительной и виртуальной реальности и вероятность их изучения остается не только перспективной для нашего исследования, но и достаточно сложной. Поэтому неслучайно в рискованных условиях профессиональной деятельности резко усиливается влияние информационного фактора. Серьезность риска повышает уязвимость психической деятельности оператора [18, с. 361–363]. Вместе с тем она как одна из наиболее важных проблем профессиональной деятельности оператора, снижающих ее эффективность, не в полной мере изучена.

В Большом толковом психологическом словаре риск понимается как действие, угрожающее чему-то, представляющему ценность [19, с. 203]. Роль риска хорошо проявляется в случаях сдвига выбора, когда во всех ситуациях просматривается тенденция опасения идти на риск, его избегание даже тогда, когда выбор предполагает явную выгоду. В другом варианте индивид может произвольно предпринимать действия, которые включают значительную долю риска. Риск и склонность к нему обычно осуждаются, но при достижении цели оцениваются позитивно. Крайняя необходимость действовать, выгода, отчаяние, легкомыслие и др. порождают необоснованно рискованную деятельность. В сфере операционной деятельности риск представляет собой объективную оценку серьезности угрозы в виде существующей или предполагаемой опасности, возможности наступления неблагоприятных последствий и их носителей.

Программные средства киберпространства открывают широкие возможности для целевого манипулирования, введения в заблуждение, дезинформирования и т.д. В частности, увеличение вероятности использования средств манипуляции сознанием оператора может быть реализовано путем формирования индивидуального «виртуального информационного пространства», а также применения специальных технологий влияния на его психическую деятельность [20, с. 4–12]. Оператор становится уязвимым, подверженным значительному снижению критического восприятия. Такая система информационных и рискованных раздражителей значительно усиливают нагрузку на нервно-психическую систему, способствует утрате критичного восприятия получаемой информации» [16, с. 171–172], порождая дискомфорт, когнитивный диссонанс и дезинтеграцию. В результате негативного воздействия у оператора разрушается система репрезентации, снижается качество калибровки, трансформируются смысловыводящие и проявляются деструктивные процессы профессиональной деятельности [21]. В контексте изложенного проявляется потребность при проведении исследования осуществить перенос внимания с базовых черт личности оператора на когнитивную или мыслительную деятельность оператора, связанных содержательно-тематическими отношениями с конкретными ситуациями с информационным и рискованным содержанием, в которых он действует.

Потребность теоретического обоснования исследуемой проблемы обуславливает поиск адекватной ему парадигмы. Анализ имеющейся литературы и практики работы операторов на особо важных объектах позволяет выявить, что их индивидуальная стрессоустойчивость недостаточно проработана. В современных подходах к пониманию труда операторов обнаруживается преобладание восприятия личности оператора как стабильной, устойчивой и статической данности, имеющей

место на всех этапах его профессиональной деятельности. Данный стереотип сформировался как благоприобретенный результат профессионального отбора на должность оператора, а также последующего его психологического сопровождения. Вместе с тем в ряде работ высказывается мысль о снижении эффективности профессиональной деятельности операторов, наличии эмоционального выгорания, профессиональной деформации, депрессивных состояний, суицидальных настроений и других существенных нарушений [13; 16–18]. В этой связи в целом сформировалась потребность в углублении теоретических представлений, изучении состояния стрессированности обследуемого контингента и определении направлений повышения уровня индивидуальной стрессоустойчивости оператора.

Попытка анализа и обобщения значимости информационно-рисковых переменных в профессиональной деятельности оператора приводит к необходимости оценки его когнитивных возможностей во взаимосвязи с психологически значимыми профессиональными ситуациями. В этом плане определенный интерес представляет положение Уолтера Мишела о том, что «личность и ситуация взаимозависимы – поведение человека отчасти создает ситуацию, в которую он попадает, а ситуация влияет на поведение людей» [1, с. 247–258.]. В результате благодаря разработанной им концепции когнитивно-аффективной системы [22, с. 11–134] становится возможным исследование реального поведения операторов в определенных ситуациях ограничения. Изложенное обусловило формирование некоторых подходов к методике проведения эмпирического изучения стрессоустойчивости операторов.

Осознание важности использования стимульного материала в процессе исследования приблизило нас к необходимости погружения операторов в мир виртуальной реальности с объектами его взаимодействия. При этом объекты и процессы взаимодействия, отображая фрагменты профессиональной деятельности, обеспечивали ее реальность. Стимулы представляли собой реальные ситуации с активными элементами ее развития и возможного изменения. Личностные проявления фиксировались с помощью внешнего наблюдения в экспериментально созданных ситуациях, а также тестирования, что способствовало измерению индивидуальных показателей должной валидизации.

Основываясь на результатах анализа теоретических представлений о состоянии стрессированности операторов в ситуации информационного стресса и риска было проведено предварительное исследование операторского контингента на одном из объектов Сибирского федерального округа. Целью проведенного (ноябрь 2016 – май 2017 гг.) исследования стало изучение взаимосвязи специфики труда операторов в особых условиях и их психического состояния. Выборка составила 62 оператора, осуществляющих профессиональную деятельность на объектах, имеющих стратегическое значение. Возраст испытуемых колебался в пределах 20–36 лет, а стаж работы в должности оператора составлял от 2 до 15 лет.

Для эмпирического изучения индивидуальной стрессоустойчивости респондентов были применены прошедшие апробацию следующие психодиагностические методики: индивидуальный типологический опросник Л. Н. Собчик (ИТО Л. Н. Собчик); опросник доминирующего психического состояния Л. В. Куликова («опросник ДПС» Л. В. Куликова); опросник волевого самоконтроля, разработанный А. Г. Зверковым и Б. В. Эйдманом («опросник ВСК» А. Г. Зверкова и Б. В. Эйдмана). Данные методики компактно интегрированы в автоматическое рабочее место (АРМ – 2012) психолога [23] и показывают высокий уровень достоверности.

В целях презентации целостного восприятия личности тестируемых с позиции теории ведущих тенденций: биологические, характерологические структуры и уровень социальной активности было проведено тестирование на основе методики «Индивидуальный типологический опросник Л. Н. Собчик» (табл. 1).

Низкие показатели спонтанности, сензитивности, неустойчивости, тревожности и агрессии указывают на атрибутику типологически «сильной» конституционной структуры личности. Здесь находят свое проявление отражение ряд типологических свойств, презентующих направленность на ряд субъективно обусловленных установок. В результате ригидность и социальность личности операторов раскрывают их успешность в усвоении и передаче на основе символов, формул, цифр информации. Выявлена группа операторов (до 25%) с высоким значением экстраверсии, лидерства, неконформизма и низкой дезадаптацией. Они обладают способностью на интуитивном уровне

Таблица 1

Результаты опроса по ИТО Л.Н. Собчик
Тест: **ИТО+**. Нормы 9212 (Мужские)

№ п/п	Показатель	Выборка		Нормы		t-St	p	Знак	kr20(a)	Низкий	Ниже ср.	Средний	Выше ср.	Высокий
		М	СКО	М	СКО									
1	Соц. желательность (N=62)	5.029	2.622	3.823	2.441	2.875	<0.005	+	0.745	18%	12%	21%	26%	24%
2	Атипичность ответов (N=62)	1.441	2.091	2.06	2.985	1.207	>0.1	-	0.368	41%	32%	12%	6%	9%
3	Экстраверсия (N=62)	7.029	2.022	6.755	2.012	0.793	>0.1	=	0.617	18%	3%	29%	21%	29%
4	Спонтанность (N=62)	6.058	2.088	6.396	1.983	0.989	>0.1	=	0.590	26%	15%	38%	0%	21%
5	Стеничность (N=62)	7.264	1.927	7.065	2.258	0.515	>0.1	=	0.497	15%	35%	18%	21%	12%
6	Ригидность (N=62)	7.852	2.231	6.738	2.267	2.862	<0.005	+	0.680	12%	15%	26%	26%	21%
7	Интроверсия (N=62)	3.235	2.147	3.779	2.517	1.257	>0.1	-	0.695	26%	15%	38%	12%	9%
8	Сензитивность (N=62)	4.588	1.924	6.229	2.134	4.476	<0.001	-	0.544	38%	24%	35%	0%	3%
9	Тревожность (N=62)	1.735	1.582	2.251	2.115	1.420	>0.1	-	0.556	50%	24%	21%	3%	3%
10	Лабильность (N=62)	4.852	1.635	7.56	1.969	8.006	<0.001	-	0.292	65%	18%	18%	0%	0%
11	Дезадаптация (N=62)	3.764	3.482	6.453	6.371	2.458	<0.05	-	0.755	26%	15%	50%	3%	6%
12	Агрессия (N=62)	4.735	4.587	7.966	6.905	2.725	<0.01	-	0.655	24%	26%	38%	9%	3%
13	Депрессия (N=62)	0.911	1.798	1.704	3.996	1.155	>0.1	-	0.184	56%	0%	29%	9%	6%
14	Лидерство (N=62)	26.26	4.851	25.14	5.606	1.164	>0.1	+	0	15%	6%	44%	24%	12%
15	Социабельность (N=62)	21.79	5.019	26.19	5.631	4.553	<0.001	-	0	44%	26%	26%	0%	3%
16	Компромиссность (N=62)	13.47	3.909	18.40	4.689	6.131	<0.001	-	0	62%	15%	24%	0%	0%
17	Конформизм (N=62)	14	5.128	17.01	5.588	3.144	<0.005	-	0	26%	29%	32%	9%	3%
18	Внутренний конфликт (N=62)	8.441	5.721	13.39	5.81	4.960	<0.001	-	0	50%	18%	21%	12%	0%
19	Дисбаланс р/н тенденций (N=62)	16.5	5.304	14.56	4.96	2.270	<0.05	+	0	6%	29%	15%	26%	24%

Таблица 2

Результаты опроса по методике доминирующего психического состояния Л. В. Куликова
Тест: Опросник ДПС. Нормы 239 (Мужские)

№ п/п	Показатель	Выборка		Нормы		t-St	p	Знак	kg20(a)	Низкий	Ниже ср.	Средний	Выше ср.	Высокий
		М	СКО	М	СКО									
1	Активность (N=62)	34.81	5.886	31.39	6.24	2.974	<0.005	+	0.575	6%	15%	30%	12%	36%
2	Работоспособность (N=62)	39.24	3.391	36.42	5.166	3.040	<0.005	+	0.322	3%	9%	24%	9%	55%
3	Спокойствие (N=62)	36.27	6.765	35.55	5.305	0.705	>0.1	=	0.715	6%	15%	39%	6%	33%
4	Эмоц. устойчивость (N=62)	37.96	5.193	36.13	5.605	1.782	<0.1	+	0.605	24%	12%	3%	0%	61%
5	Удовлетворенность жизнью (N=62)	46.51	6.437	44.8	5.653	1.605	>0.1	+	0.638	9%	21%	30%	9%	30%
6	Соц. желательность (N=62)	22.72	11.14	23.78	8.918	0.619	>0.1	=	0.774	24%	15%	21%	15%	24%
7	Атипичность ответов (N=62)	1	1.639	1.213	1.163	0.933	>0.1	=	0.654	58%	21%	0%	6%	15%

Таблица 3

Результаты опроса по методике волевого самоконтроля (разраб. А. Г. Зверковым и Б. В. Эйдманом)
Тест: Опросник ВСК. Нормы 1934 (Мужские)

№ п/п	Показатель	Выборка		Нормы		t-St	p	Знак	kg20(a)	Низкий	Ниже ср.	Средний	Выше ср.	Высокий
		М	СКО	М	СКО									
1	Волевой самоконтроль (N=62)	19.58	3.111	17.02	4.58	2.998	<0.005	+	0.724	7%	0%	45%	14%	34%
2	Настойчивость (N=62)	12.72	2.102	11.37	3.288	2.197	<0.05	+	0.578	7%	3%	52%	21%	17%
3	Самообладание (N=62)	10.20	2.006	9.127	2.586	2.238	<0.05	+	0.599	10%	10%	45%	28%	7%

получать информацию и принимать решения в условиях риска. Во многих случаях именно «инсайт» находится в основе выстраивания фрагментов информации картины целого. Вместе с тем потребность детальной проработки изучаемого материала порождает у респондентов не только раздражение, но и значительное утомление.

Важную часть презентации представляют психические состояния, как правило, получающие в психике индивида условное выделение в рамках статического момента. Диагностика психических состояний с помощью методики «опросник ДПС» Л. В. Куликова делает возможным представить их в условиях воздействия информационного стресса (табл. 2).

Анализ результатов психических состояний респондентов позволяет выделить ряд значимых показателей ($p \leq 0,05$), которыми являются активность и работоспособность. В условиях информационного стресса и риска, именно активность психической деятельности, поведения, саморегуляции, работоспособность, готовность к длительным нагрузкам повышает стрессоустойчивость. При этом любая манипуляция информацией вызывает рост психического напряжения, повышает степень тревожности операторов и в итоге приводит к значительному снижению самочувствия, настроения и качества труда. Внешние проявления этого – некритическое поведение, раздражительность, волевая недостаточность, состояние беспокойства и т.д. Проведенная нами диагностика операторов с помощью «опросника ВСК» А. Г. Зверкова и Б. В. Эйдмана раскрывает картину волевого самоконтроля испытуемых (табл. 3). Результаты проведенного тестирования показывают, что большинство респондентов показывает достаточный уровень волевого самоконтроля и настойчивости в достижении цели. В то же время определенная их часть (до 10–15%) имеет низкий и ниже среднего уровень самообладания и настойчивости. При этом обнаруживается также низкий уровень самоконтроля (7%). В целом по результатам предварительного исследования можно констатировать, что у большинства респондентов обнаруживается «сильная» конституционная структура личности. Однако следует из общего числа выделить группу лиц, подверженных в определенной степени информационному стрессу и рисковому влиянию.

Результаты эмпирического исследования показывают относительно низкую индивидуальную психоустойчивость группы респондентов. Компонентами дефицита стрессоустойчивости являются недостаточный уровень работоспособности, самооценки, эмоциональной устойчивости, личностного психического напряжения и т.д. В этой связи возникает потребность не только выделения уязвимой в стрессовом отношении группы операторов, но и повышения психологической компетентности. С помощью технологии повышения стрессоустойчивости оператора, которая включает определенную совокупность средств, возможно достижение этой цели. Психологическая технология включает три взаимосвязанных компонента:

- а) раскрытие когнитивного потенциала оператора на основе данных мониторинга и характера влияния информационно-рисковых переменных в профессиональной деятельности;
- б) формирование в процессе тренинга компетенции стрессоустойчивости;
- в) совершенствование навыков преодоления стресс-факторов в профессиональной деятельности.

Развитие у оператора личностной стрессоустойчивости обеспечивает формирование психического здоровья, адаптивности, позитивного отношения к профессиональной деятельности и жизни оператора, а в целом повышает эффективность его труда.

Заключение. Предпринятое нами исследование, связанное с проблемой индивидуальной устойчивости оператора к информационному стрессу в условиях риска позволило выйти на понимание интегративной модели его взаимодействия при влиянии информационно-рисковых переменных в значимых ситуациях профессиональной деятельности. Это привело к необходимости оценки когнитивного потенциала и возможностей оператора во взаимосвязи с психологическими ситуациями специфической деятельности. Реализация такого подхода основывалась на концептуализации знаний об информационном стрессе и риске как психологических переменных, совмещенных с пониманием необходимости выделения значимых черт личности оператора. Это предопределило выбор комплекса психологических методик для диагностики разнородных проявлений. Кроме того, выявлена специфика информационного стрессового состояния и негативных психологических последствий стресса для оператора. Это показывает эффективность комплексного подхода к изучению влияния информационного стресса при риске в профессионально значимых ситуациях.

Развитие у оператора личностной стрессоустойчивости обеспечивает формирование психического здоровья, адаптивности, позитивного отношения к профессиональной деятельности и жизни оператора, а в целом повышает эффективность его труда.

Результаты проведенного исследования контингента операторов показали, что в числе обследуемых 6% испытывают общую тревожность, 12% – состояние агрессии, 15% – депрессии и 9% пребывают в состоянии внутреннего конфликта. При этом от 3 до 6% респондентов показали низкий уровень активности и работоспособности. Низкий уровень удовлетворения жизнью показало 9–21% респондентов, 24% проявляют эмоциональную неустойчивость, низкий уровень самоконтроля и самообладания обнаружился у 7–10% испытуемых. Более того, 10% показали низкий уровень настойчивости в достижении цели. Итоги эмпирического исследования подтверждают наше предположение о значительном влиянии информационного стресса и рискованных условий деятельности на индивидуальную устойчивость оператора. Информационный стресс, обладая во многом неопределенной и размытой структурой, проявляется в различном роде алгоритмах, в том числе и виртуального плана. В условиях риска или «над-ситуативного» (по В. А. Петровскому) риска, преломляясь, такого рода новообразование трансформирует личность оператора.

В контексте изложенного возникает проблема оценки информационного стресса через дефицит ресурсного потенциала личности оператора и степени его определения в ситуации риска. При этом остается неразрешенным противоречие между требованиями к оператору в современных условиях и фактической его подготовленности в рамках противодействия информационно-рисковых переменных. В этой связи формируется предположение о том, что информационный стресс и фрагментарное восприятие информации, связанное с риском, имеет специфические особенности и отражается на индивидуальном сознании и бессознательной структуре психики, проявляется в специфике поведения и определяет выраженность проблем повышения их стрессоустойчивости. Однако данные предположения требуют дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Mischel W., Shoda Y.** A cognitive-affective system theory of personality // *Psychological Review*. 1995. Vol. 102, no. 2. P. 246–268.
2. **Собольников В. В.** Психология деятельности в особых и экстремальных условиях: проблемы развития личности: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 187 с.
3. **Maynard D. C., Hakel M. D.** Effects of Objective and Subjective Task Complexity on Performance // *Human Performance*. 1997. Vol. 10, no. 4. P. 303–330.
4. **Кроак Дж.** Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2003. 869 с.
5. **Селье Г.** Стресс без дистресса. Рига: Виеда, 1992. 286 с.
6. **Kobasa S. C.** Personality and Resistance to illness // *American Journal of Community Psychology*. 1979. Vol. 7. P. 413–423.
7. **Martenuick R. G.** Differential effects of shock arousal on motor performance // *Perception and Motor Skills*. 1969. Vol. 29. № 2. P. 443–447.
8. **Parsons P. A.** Advances in the Study of Behavior // *Behavior Genetics*. 1998. Vol. 18. P. 155–180.
9. **Lazarus R. S., Launier R.** Stress – Related Transactions between Person and Environment / ed. L. A. Pervin, M. Lewis. *Perspectives in interactional Psychology*. New York: Pervin / Plenum. 1978. P. 287–327.
10. **Rizvi N. H.** A critique of the models to study stress // *Journal Social Science and Human*. 1985. Vol. 1–2. P. 103–123.
11. **Леонова А. Б.** Психология профессиональной деятельности // *Психологический журнал*. 2004. № 2. С. 69–78.
12. **Lazarus R. S.** Progress on a cognitive motivational-relational theory of emotion // *American Psychologist*. 1991. Vol. 46. P. 819–837.
13. **Сапов И. А., Новиков В. С.** Неспецифические механизмы адаптации человека. Л.: Наука, 1984. 146 с.
14. **Endler N. S., Parker J. D. A.** Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 58(5). P. 844–854.
15. **Folkman S., Schaefer C., Lazarus R.** Cognitive processes as Mediators of stress and Coping // *Human Stress and Cognition: An information processing approach*. Chapter 9. / Ed. V. Hamilton, D. M. Warburton. Chichester: Wiley, 1979. P. 265–298.

16. Бодров В.А. Информационный стресс: монография. М.: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
17. Куликовский, В.В., Боковиков, А.М. Информационные нагрузки при умственной деятельности и астенический синдром // Физиология человека. 1993. № 1. С. 75–77.
18. Никулина Н.Ю., Гудакова Е.В. Риски современного информационного общества [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 1. С. 361–363. URL <https://moluch.ru/archive/81/14763/> (дата обращения: 24.01.2018).
19. Ребер А.С. Большой толковый психологический словарь: пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 2000. Т. 2 (П–Я). 560 с.
20. Mammut L. S. State in the context of globalization // Law and Politics. 2004. No. 1. P. 4–13.
21. Buunk B. P. Schaufelli W. B. Burnout: A perspective from social comparison theory. Professional burn-out: Recent developments the theory and research / Ed. W. B. Schaufelli, S. C. Maslach and T. Marek. Washington DC: Taylor and Francis. P. 53–69.
22. Mischel W. Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades // Handbook of personality: Theory of and Research. N. Y; London: Guilford Press. 1990. P. 111–134.
23. Автоматизированное рабочее место военного психолога: метод. руководство. М.: ЗАО Научно-производственный центр «ДИП», 2012. 320 с.

REFERENCES

1. Mischel W., Shoda Y. [A cognitive-affective system of theory of personality]. *Psychological Review*, 1995, vol. 102, no. 2, p. 246–268.
2. Sobolnikov V. V. [Psychology of activity in special and extreme conditions: problems of personality development]. Novosibirsk: NSPU Publ., 187 p. (In Russian)
3. Maynard D. C., Hakel M. D. [Effects of Objective and Subjective Task Complexity on Performance]. *Human Performance*, 1997, vol. 10, no. 4, pp. 303–330.
4. Kroak J. [Psychological encyclopedia]. St. Petersburg: Piter Publ., 2003, 869 p.
5. Selye G. [Stress without distress]. Riga: Vieda Publ., 1992, 286 p.
6. Kobasa S. C. [Personality and Resistance to illness]. *American Journal of Community Psychology*. 1979, vol. 7, pp. 413–423.
7. Martenuick R. G. [Differential effects of shock arousal on motor performance]. *Perception and Motor Skills*, 1969, vol. 29, no. 2, pp. 443–447.
8. Parsons P. A. [Advances in the Study of Behavior]. *Behavior Genetics*, 1998, vol. 18, pp. 155–180.
9. Lazarus R. S., Launier R. [Stress – Related Transactions between Person and Environment]. Ed. L. A. Pervin, M. Lewis. *Perspectives in Interventional Psychology*. New York: Pervin/Plenum, 1978, pp. 287–327.
10. Rizvi N. H. [A critique of the models to the study of stress]. *Journal of Social Science and Human*, 1985, vol. 1–2, pp. 103–123.
11. Leonova A. B. [Psychology of professional activity]. *Psychological journal*, 2004, no. 2, pp. 69–78. (In Russian)
12. Lazarus R. S. [Progress on a cognitive motivational-relational theory of emotion]. *American Psychologist*, 1991, vol. 46, pp. 819–837.
13. Sapov I. A., Novikov V. S. [Nonspecific mechanisms of human adaptation]. Leningrad: Nauka Publ., 1984, 146 p. (In Russian)
14. Endler N. S., Parker J. D. A. [Multidimensional assessment of coping: the Acritical evaluation]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 58(5), pp. 844–854.
15. Folkman S., Schaefer C., Lazarus R. [Cognitive processes as Mediators of stress and Coping]. *Human Stress and Cognition: An information processing approach*. Chapter 9. Ed. V. Hamilton, D. M. Warburton. Chichester: Wiley Publ., 1979, pp. 265–298.
16. Bodrov V. A. [Information stress]: monograph. Moscow: Per SE Publ., 2000, 352 p. (In Russian)
17. Kulikovskiy V. V., Bokovikov A. M. [Information loads with mental activity and asthenic syndrome]. *Physiology of man*, 1993, no. 1, pp. 75–77. (In Russian)
18. Nikulina N. Iu., Gudakova E. V. [Risks of the Modern Information Society]. *Young Scientist*, 2015, no. 1, pp. 361–363. Available at: <https://moluch.ru/archive/81/14763/> (accessed January 24, 2013). (In Russian)
19. Reber Arthur S. [A great explanatory psychological dictionary]. Transl. with English. Moscow: Vechе Publ.; AST, 2000, vol. 2 (P – Ya), 560 p. (In Russian)
20. Mammut L. S. [State in the context of globalization]. *Law and Politics*, 2004, no. 1, pp. 4–13. (In Russian)
21. Buunk B. P. Schaufelli W. B. [Burnout: A perspective from social comparison theory. Professional burn-out: Recent developments the theory and research]. Ed. W. B. Schaufelli, S. C. Maslach and T. Marek. Washington DC: Taylor and Francis Publ., 1993, pp. 53–69.

22. **Mischel W.** [Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades]. In: L. A. Pervin (Ed.). *Handbook of personality: Theory of and Research*. N.Y; London: Guilford Press Publ., 1990, pp. 111–134.

23. [*The automated workplace of military psychologist: method Leadership*]. Moscow: DIP Publ., 2012, 320 p. (In Russian)

Информация об авторах

Собольников Валерий Васильевич – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, действительный член Международной академии наук педагогического образования, вице-президент Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека (630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, e-mail: vsobolnikovis@gmail.com).

Иргит Виктория Владимировна – аспирант кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, e-mail: tuva.kyzy@mail.ru).

Принята редакцией: 07.02.2018

Information about the authors:

Valery V. Sobolnikov – Doctor of Psychological Sc., Professor at the Chair of General Psychology and History of Psychology at Novosibirsk State Pedagogical University, Full Member of the International Academy of Pedagogical Education, Vice-President of the Academy of Polar Medicine and Extreme Human Ecology. (28 Vilyuyskaya Str., 630126 Novosibirsk, e-mail: vsobolnikovis@gmail.com).

Victoria V. Irgit – PhD-student at the Chair of General Psychology and History of Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University. The supervisor of studies is Dr. Psychol. Sc., Prof. V. V. Sobolnikov (28 Vilyuyskaya Str., 630126 Novosibirsk, e-mail: tuva.kyzy@mail.ru).

Received February 2, 2018



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
«НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»
КАФЕДРА ФИЛОСОФИИ ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ И ПРАВА СО РАН
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (г. КРАСНОЯРСК)
АЛТАЙСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
И СПЕЦИАЛИСТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА (г. БАРНАУЛ)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

22–23 НОЯБРЯ 2018 года

состоится Всероссийская очно-заочная научно-практическая конференция
с международным участием:

«ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И БИЗНЕСА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ»

К работе конференции приглашаются: руководители и специалисты органов управления образованием; руководители образовательных программ; представители общественно-политических организаций; руководители образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы; ученые; преподаватели; аспиранты и другие специалисты, заинтересованные в данной теме.

Основные тематические направления конференции

- Методологические проблемы интеграции образования, науки и бизнеса в условиях постиндустриального общества
- Новые образовательные технологии в экономике будущего
- Образование как фактор национальной безопасности в пространстве глобальных вызовов
- Высшая школа (Университет) и ее роль в формировании инновационного регионального пространства
- Новые организационные формы интеграции образования, науки и бизнеса для создания прорывных технологий: российский и международный опыт
- Образование в условиях современных трансформаций: социокультурный, педагогический и психологический аспекты
- Психолого-педагогические технологии в образовании, развитии и социальной адаптации
- Цифровизация дополнительного профессионального образования – перспективы и риски
- Современные подходы к развитию ДПО: стандартизация или индивидуализация?
- ДПО как фактор конкурентоспособности молодых специалистов

Контактный тел./факс: (383) 267–34–10; *e-mail:* journal-idpo@mail.ru
адрес: г. Новосибирск, 630039, ул. Никитина, 149, ком. 207/4

Заявки на участие и авторские материалы принимаются
по электронной почте до 9 ноября 2018 г.

Материалы участников конференции планируется опубликовать в ближайших выпусках научного журнала «Профессиональное образование в современном мире» (рецензируемый, включен в перечень ВАК). К авторским материалам прилагается заполненная информационная карта участника конференции. Командировочные расходы и проезд – за счет направляющей организации.

Требования к оформлению. Материалы принимаются в виде статей и предоставляются в печатном и электронном виде (текстовый редактор Word). Объем статьи – до 35000–40000 знаков, шрифт – Times New Roman; кегль шрифта – 14; интервал – полуторный; поля – все по 2 см; выравнивание по ширине строки; абзац – отступ первой строки (1,25 см); без таблиц, рисунков и графиков; кавычки в статье в виде «елочек» (Например: «Профессиональное образование»); для нумерации страниц использовать положение внизу страницы, от центра (нумерация начинается от первого листа включительно), сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы смотри на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>).

Материал обязательно должен быть классифицирован: *иметь УДК*, а также *аннотацию*, *ключевые слова (3–8)* и *список литературы* (на русском и английском языках).

Статья должна содержать в себе логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием. Аннотация на языке статьи объемом до 200 слов. Ключевые слова на языке статьи (3–8 слов).

1. **Введение** (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними исследованиями и публикациями, с обязательными ссылками в тексте на используемую литературу).

2. **Постановка задачи** (формулировка целей и методов исследования рассматриваемой темы).

3. **Методика и методология исследования.**

4. **Результаты** (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов)

5. **Выводы** (научная новизна, теоретическое значение исследования, перспективы дальнейших научных разработок).

Оформление статей и списка литературы приведено на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>

Почтовая доставка одного журнала в пределах РФ составляет 500 руб.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТА УЧАСТНИКА

Фамилия, имя, отчество	
Ученая степень, ученое звание	
Должность	
Место работы	
Адрес электронной почты (e-mail)	
Контактный телефон	
Название доклада	
Форма участия в конференции (очная или заочная)	
Адрес, на который будет отправлен сборник материалов конференции в случае заочного участия	

ОРГКОМИТЕТ

ПОЛОЖЕНИЕ

о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации в рецензируемом научном журнале «Профессиональное образование в современном мире»

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение устанавливает порядок направления, приема, оформления и регистрации рукописей, поступающих для опубликования в рецензируемый научный журнал «Профессиональное образование в современном мире».

«Профессиональное образование в современном мире» – официальный научный журнал (далее – Журнал), учрежденный постановлением Ученого совета ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ от 31.01.2011 г. Это периодическое рецензируемое издание, распространяемое по подписке, издаваемое с 2011 года, зарегистрированное в установленном порядке как средство массовой информации 18.05.2011 г. (свидетельство ПИ № ФС 77–45179), имеющее международный стандартный номер сериального издания ISSN 2224–1841 (дата выдачи сертификата 22.08.2011).

В Журнале печатаются ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований, оригинальные научные работы и обзорные статьи российских и зарубежных ученых, посвященные актуальным вопросам философии, педагогики и психологии.

Предоставляемая в Журнал статья должна быть законченным научным исследованием и содержать новые научные результаты в областях науки, перечисленных в тематических разделах.

1.2. В Журнал принимаются статьи по следующим отраслям науки согласно Номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени: 09.00.00 – философские науки, 13.00.00 – педагогические науки и 19.00.00 – психологические науки, соответствующие следующим разделам (табл. 1).

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела	Отрасли науки в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени
1	Теоретико-методологический анализ концепции профессионального образования (в том числе философия профессионального образования)	09.00.00
2	Проблемы управления современным профессиональным образованием	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
3	Правовое регулирование профессионального образования	09.00.00; 19.00.00
4	Анализ проблем реформирования современного профессионального образования	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
5	Повышение эффективности, вопросы качества и компетенции в профессиональном образовании	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
6	Исторические и конфессиональные аспекты современного профессионального образования	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
7	Дополнительное профессиональное образование в концептуальном осмыслении	09.00.00; 19.00.00
8	Дополнительное профессиональное образование в агропромышленном комплексе	13.00.00; 19.00.00
9	Современные вопросы системы отраслевого профессионального образования	13.00.00; 19.00.00
10	Профессиональное образование в культуре и культура профессионального образования	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
11	Современные проблемы воспитания в системе профессионального образования	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
12	Психологические и педагогические аспекты профессионального образования	13.00.00; 19.00.00
13	Конкретные направления развития профессионального образования	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
14	Практика формирования профессиональных качеств специалиста	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
15	Инновационное профессиональное образование – требование времени	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
16	Профессиональное образование в западных и восточных традициях	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
17	Интеграция науки и образования для формирования современной концепции профессионального образования (в том числе дополнительного)	09.00.00
18	Рецензии на работы по проблемам теории и практики профессионального образования, опубликованные в других изданиях	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
19	Сообщения о проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
20	Краткие научные сообщения, заметки, письма.	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00

Разделы в Журнале формируются в зависимости от тематической направленности формируемого номера.

2. Редакционная политика Журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) и Кодексе поведения для издателя журнала (Code of Conduct for Journal Publishers), разработанных Комитетом по публикационной этике – Committee on Publication Ethics (COPE). В процессе издательской деятельности редколлегия журнала руководствуется международными правилами охраны авторского права, нормами действующего законодательства Российской Федерации, международными издательскими стандартами. Редакция Журнала признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

3. Редакционная этика Журнала

3.1. Обязанности автора или коллектива авторов (далее – Автор). Требования к предоставляемой информации.

Автор несет ответственность за новизну и достоверность результатов научного исследования и содержание статьи, что предполагает соблюдение следующих принципов:

- не допускается направление в редакцию работ, основные результаты которых уже опубликованы или планируются к публикации в других изданиях;

- Автор статьи должен представлять достоверные результаты проведенных исследований. Заведомо ошибочные или сфальсифицированные утверждения неприемлемы. Редакция вправе изъять уже опубликованную статью, если выяснится, что в процессе публикации статьи были нарушены чьи-либо права или общепринятые нормы научной этики. О факте изъятия статьи редакция обязана сообщить автору;

- Автор должен полно и объективно отражать существующее состояние рассматриваемых в статье вопросов;

- Автор должен гарантировать, что результаты исследования, изложенные в представленной рукописи, полностью оригинальны. Заимствованные фрагменты или утверждения должны быть оформлены с обязательным указанием автора и первоисточника. Чрезмерные заимствования, а также плагиат в любых формах, включая неоформленные цитаты, перефразирование или присвоение прав на результаты чужих исследований, считаются неэтичными и неприемлемыми для публикации;

- все лица, внесшие значительный вклад в получение научных результатов, отраженных в статье, должны быть включены в состав авторского коллектива статьи. Среди соавторов недопустимо указывать лиц, не участвовавших в исследовании. Лицам, внесшим определенный вклад в получение представляемых в статье научных результатов, может быть выражена благодарность в тексте статьи;

- материалы, представляемые для публикации в Журнал, должны быть одобрены всеми авторами и соответствующими организациями, в которых эта работа проводилась;

- если авторов несколько, то необходимо указать контакты (почтовый адрес, номер телефона, электронную почту) автора, которому будет адресована корреспонденция и контактную информацию о всех соавторах;

- Автор должен гарантировать, что в случае принятия статьи к публикации в Журнале, она не будет опубликована в других изданиях в той же форме, на английском или на любом другом языке, в том числе и в электронном виде, без письменного на то согласия учредителя Журнала;

- Автор не должен скрывать конфликты интересов, которые могут повлиять на оценку и интерпретацию их рукописи, а также источники финансовой поддержки проекта (гранты, госпрограммы, проекты и т.д.), которые должны быть в обязательном порядке указаны в рукописи;

- Автор, обнаруживший существенные неточности или ошибки в статье, представленной в Журнал или уже опубликованной в нем, должен незамедлительно уведомить об этом редакционную коллегию для принятия совместного решения о форме представления объективной информации;

- Автор, представляющий рукопись к публикации в Журнал, должен оформить ее в соответствии с правилами, устанавливаемыми редакцией (п. 4. настоящего Положения). Правила оформления к поступающим статьям публикуются в полном виде на сайте Журнала по адресу <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/> (далее – Сайт);

- статья представляется в печатной и электронной версиях на русском или английском языках. Электронный вариант должен быть полностью идентичен печатному.

3.2. Права редакции.

Редакция не производит художественную, литературную и другие виды доработок представленных рукописей.

Редакция оставляет за собой право не принимать работы, оформленные с отступлениями от настоящих правил.

Не принятые к опубликованию рукописи и сопровождающие документы не возвращаются.

В принятых к публикации материалах редакция не меняет имена авторов и их очередность.

Главный редактор проводит политику предупреждения и регулирования редакционных конфликтов.

Подача материалов в редакцию Журнала означает согласие авторов с изложенными правилами и согласие на размещение полной версии данных материалов в сети Интернет на официальных сайтах: Журнала: <http://www.nsau.edu.ru/profed>, Научной электронной библиотеки http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632, Издательства Сибирского отделения РАН: <http://www.sibran.ru/journals/KZ/> и EBSCO Publishing в свободном доступе, а также с использованием личных данных в открытой печати.

4. Правила оформления статей в журнал

Требования к материалам, поступающим в Журнал для опубликования:

4.1. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов редакционного совета. При экспертизе статьи особое внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено Автором на грамматические, стилистические и другие ошибки и быть оформлено по стандартам научного стиля.

4.2. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати.

В заглавии необходимо указать: название статьи, ФИО авторов. Название должно отражать содержание статьи и соответствовать общей тематике журнала. Под авторами в начале статьи указывается название организации (полностью), город, страна [например: Федеральное государственное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет», г. Новосибирск, Российская Федерация]. Обязательно указывается e-mail. Если авторов несколько, то эта информация указывается на каждого Автора в отдельности. Вся остальная информация об авторе или авторах указывается в конце статьи. В нее включаются данные, относящиеся к званиям, степеням, должностям, e-mail и т.д.

Статья должна быть классифицирована – иметь УДК.

К статье необходимо приложить:

а) аннотацию, в которой указываются четко сформулированные задачи статьи, методология и методика их решения, а также результаты и перспективы исследования. Аннотация должна быть краткой и понятной без обращения к самой публикации. Аннотация не предусматривает абзацев. Объем аннотации не должен превышать 200–250 слов;

б) ключевые слова (3–8 слов, желательно не входящих в название статьи).

Аннотация и ключевые слова печатаются – 12 кг, шрифт – курсив.

Список литературы в конце статьи оформляется по ГОСТ Р 7.0.5–2008 в порядке упоминания в статье. Ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, размещаются после указания соответствующего произведения и содержат его порядковый номер в списке литературы и страницы соответствующего произведения (Например: [1, с. 55]). Список литературы не предусматривает цитирование учебников и учебных пособий, тезисов докладов конференций, а также текста диссертаций. В отдельных случаях допускаются ссылки на авторефераты диссертаций и цитирование статей, посвященных теме диссертации и опубликованных в журналах.

4.3. На английский язык переводится: название статьи, инициалы (ФИО) Автора, название организации (полностью), город, страна. Обязательно указывается e-mail. Аннотация полностью (при переводе должна употребляться оригинальная английская терминология), ключевые слова, список литературы (References), цитируемой в тексте. В References не делается транслитерация заглавий статей из российских журналов. Оставляется только перевод заглавий статей. Параллельное название журнала пишется не через черточку, а через знак равно (=). После описания указывается язык статьи (In Russian). Оригинальное название источника пишется курсивом, в том числе транслитерированное название книг. В обязательном порядке приводится транслитерация и перевод соответствующих данных.

4.4. Статья должна содержать в себе четкие, логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием: **введение** (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними публикациями); **постановка задачи** (степень изученности проблемы, формулировка цели); **методология и методика исследования**; **результаты** (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов); **выводы** (научная новизна, теоретическое значение исследования и перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении).

Графический материал должен быть представлен в формате Excel или Word в черно-белом изображении, без цветного фона, рамок; для диаграмм применять различную штриховку; оси графиков должны быть черными. Сканированные рисунки не принимаются к публикации. Рисунки и таблицы, включенные в единый файл, должны идти следом за соответствующим текстом в рукописи, а не стоять отдельно в нижней или верхней части файла. В статье должна соблюдаться последовательная нумерация графического материала. Таблицы и рисунки должны быть понятны без обращения к тексту статьи. Неинформативные данные не должны быть включены в таблицы и графики. Данные, представленные в таблицах, не должны повторяться в рисунках и наоборот. Подписи под таблицами и рисунками должны быть информативными и краткими. Формат подписей должен соответствовать единому стилю. Каждое изображение в статье дублируется в редакцию отдельным файлом.

Далее следуют список литературы и References. Количество цитируемой и привлеченной для исследования литературы должно включать не менее 20 наименований источников, из них не менее 5 иностранных авторов.

Информация при выполнении работы при финансовой поддержке какой-либо организации (Минобрнауки, фондов и т.д.) пишется под заголовком Благодарности (Acknowledgements) и размещается на титульной странице статьи снизу.

Структура библиографических ссылок приведена на Сайте: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. В конце статьи необходимо указать полные сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, сокращенное название места работы (организация (и) или учебное заведение, факультет, кафедра), занимаемая должность, почтовый рабочий адрес с указанием индекса, телефона, сотового телефона, обязательно e-mail. Обязателен перевод этой информации на английский язык.

4.6. Тексты предоставляются в печатном и электронном виде (формат Word).

– Объем статьи – до 20 страниц формата А 4. Решение об увеличении объема статьи принимается главным редактором по согласованию с автором.

– Интервал – 1,5.

– Шрифт – Times New Roman.

– Кегль – 14.

– Все поля – 2,0 см.

– Кавычки в виде «елочек».

– Сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы на сайте журнала).

4.7. Статьи аспирантов принимаются только в соавторстве с научным руководителем или другим доктором наук. Для официального подтверждения статуса аспиранта автору необходимо направить в редакцию Журнала оригинал справки, заверенный отделом аспирантуры соответствующей организации. Статьи аспирантов очного отделения публикуются бесплатно.

4.8. Все статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с неверно оформленным списком литературы, не принимаются до устранения замечаний. Не принятые к публикации материалы Автору не возвращаются. Корректур статей Автору не высылаются.

4.9. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии Автору не выплачивается.

5. Периодичность издания журнала и график приема рукописей

Журнал выходит 4 раза в год.

Таблица 2

График приема рукописей

№ журнала	Прием статей	Срок выхода
1	до декабря	февраль – март
2	до марта	май – июнь
3	до июня	август – сентябрь
4	до сентября	ноябрь – декабрь

6. Порядок регистрации рукописей

6.1. Статьи регистрируются редакцией Журнала.

При поступлении рукописи в Журнал статья регистрируется, в случае если присланные материалы соответствуют настоящему положению.

Поступившие статьи регистрируются в единой электронной базе Журнала с указанием входных данных (Автор, дата поступления, направляющая организация или научный консультант/руководитель, соответствие статьи одной из научных отраслей, согласно Номенклатуре которых издается Журнал).

Автору сообщается дата поступления работы, а также ориентировочный срок выхода журнала, в макет которого помещена работа.

6.2. Поступившая работа проверяется на соответствие всем формальным требованиям и при отсутствии замечаний после регистрации отправляется на рассмотрение экспертного совета для заключения и рекомендаций к печати.

6.3. После положительных рекомендаций экспертного совета статья отправляется на вычитку редактору. В случае значительных редакторских правок они согласовываются с Автором.

6.4. После редактирования и в порядке очереди с подписью «в печать» статья публикуется в журнале.

6.5. Подготовленный к печати макет номера утверждает главный редактор Журнала.

7. После принятия решения о включении статьи в определенный номер Журнала Автором в двух экземплярах заполняется лицензионный договор «На право использования научного произведения в журнале «Профессиональное образование в современном мире» (Приложение 1: Сайт: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), который отправляется по почте на адрес редакции: 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина 149, а/я 102.

8. Журналом обеспечивается постоянное хранение публикуемых научных статей, их доступность, представление в установленном порядке обязательных экземпляров издания.

9. Порядок подготовки рукописи к печати

9.1. Все несоответствия формальным требованиям устраняются самим Автором. При обнаружении несоответствий редакцией Автору высылаются замечания. Исправленный вариант должен быть возвращен в редакцию в кратчайший срок. Возвращение статьи Автору на доработку не означает, что работа принята к публикации. Если статья возвращается Автору для доработки, исправления или сокращения, то датой ее представления в Журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

9.2. Редактор оставляет за собой право внесения изменений и сокращений не принципиального характера.

9.3. Окончательный вариант работы направляется Автору для согласования.

9.4. Непринятые к публикации материалы Автору не возвращаются.

10. Всем научным статьям, публикуемым в Журнале, начиная с 3-го номера 2015 года присваиваются уникальные номера (индексы DOI – Digital Object Identifier). DOI-индексы представляют собой последовательность символов, состоящую из двух частей, разделенных прямым слешем (/). Первая часть – префикс издателя, определяемый при первичной регистрации издателя в CrossRef (10.15372 для Издательства СО РАН), вторая часть – суффикс (PEMW20150301), формируемый издателем Журнала по установленным правилам: первая цифра – год издания, вторая – порядковый номер выпуска и последняя – порядковый номер статьи в Журнале. (DOI: 10.15372/PEMW20150301).

10.1. Уникальный суффикс присваивается главным редактором. Главный редактор имеет право присвоить или не присвоить суффикс научной статье по решению редколлегии/редсовета Журнала.

10.2. Присвоенный идентификатор DOI никогда не меняется.

PROVISION

on submitting, accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed scientific journal *Professional education in the modern world*

1. General provision

1.1. This provision regulates the procedure of submitting, accepting and registration of manuscripts submitted for publication in the peer-reviewed scientific journal *Professional education in the modern world*.

Professional education in the modern world is an official scientific journal (see as Journal) founded by the Decree of Scientific Council of Novosibirsk State Agrarian University of January 31, 2011. This periodical peer-reviewed edition is distributed via subscription and has been published since 2011. The scientific journal is registered as a mass media on May 18, 2011 (Certificate PI No. FS 77–45179) and has an international standard serial number ISSN 2224–1841 of August 22, 2011.

Journal contains full papers, which are original, unpublished primary research and reflect essential and important research results; original scientific proceedings and reviews of Russian and foreign scientists devoted to philosophical, pedagogical and psychological issues.

A submitting manuscript should contain research results in the fields listed.

1.2. Journal covers manuscripts according to classification of scientific degrees: 09.00.00 – Philosophical Sc., 13.00.00 – Pedagogical Sc. and 19.00.00 – Psychological Sc., listed in Table 1.

Table 1

No	Part	Science of researchers according to classification of scientific degrees
1	Theoretical and methodological analysis of professional education concept (philosophy of professional education)	09.00.00
2	Problems of modern professional education management	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
3	Legal regulations of professional education	09.00.00; 19.00.00
4	Analysis of reformation of modern professional education	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
5	Efficiency of professional education, quality and expertise of professional education	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
6	Historical and confessional aspects of modern professional education	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
7	Conceptual thinking of further training	09.00.00; 19.00.00
8	Further training in agribusiness	13.00.00; 19.00.00
9	Modern issues of branch professional education	13.00.00; 19.00.00
10	Professional education in the culture and culture of professional education	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
11	Modern problems of upbringing in professional education	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
12	Psychological and pedagogical aspects of professional education	13.00.00; 19.00.00
13	Concrete development of professional education	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
14	Practical formation of professional competency	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
15	Innovative professional education as a call of the times	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
16	Professional education in the western and eastern traditions	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
17	Integration of science and education for formation of professional education concept (further training)	09.00.00
18	Reviews on manuscripts on the theoretical and practical topics of professional education published in other journals	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
19	Calls on papers, conferences, symposiums and congresses	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
20	Brief scientific messages, notes and letters	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00

The parts of Journal are formed on the correspondent relevant topics.

2. Editorial policy of the Journal applies general ethical principles of national scientific periodicals. It covers ethical standards of editors and publishers provided at Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and Code of Conduct for Journal Publishers developed by Committee on Publication Ethics (COPE). Editorial Board of the Journal follows the international copyright protection, national legal regulations and international publishing standards.

3. Editorial policy

3.1. Author's responsibilities (see as Author) and requirements to a manuscript are as follows.

Author takes responsibility for the novelty, results acknowledgement and content of the paper. Authors have responsibilities as detailed below:

- A manuscript should contain the newest results not published in other editions;
- Author is committed to publishing high quality new work that makes a significant contribution within the scope of the journal. Editorial can reject a manuscript in case the novelty of the work falls below that required for the journal and the manuscript represents undue fragmentation of the research into multiple papers. Editorial has a right to withdraw a published manuscript in case of breaking the right or general ethical standards. Editorial should inform the author about paper withdrawal;
- Author should contribute significantly to consideration of the issues in the manuscript;
- Author should represent original research results only. Undue fragmentation should refer to the author and the source. Manuscripts should not contain scientific dishonesty and/or fraud comprising among others fictitious or manipulated data, plagiarized material (either from the previous work of the authors or that of other persons), reference omissions, false priority statements, 'hidden' multiple

publication of the same data and incorrect authorship. Authors must not breach any copyright as it is concerned to be non-ethical and inappropriate;

- Authors have a responsibility to give due acknowledgement to all workers contributing to the work. Those who have contributed significantly to the research should be listed as co-authors. On submission of the manuscript, the corresponding author attests to the fact that those named as co-authors have agreed to its submission for publication and accepts the responsibility for having properly included all (and only) co-authors. Persons contributed to the research results can take gratitude in the manuscript;

- All authors and organizations related to the research must take public responsibility for the content of their paper;

- if there are several authors, it is necessary to outline contact details of the author, who will receive mail and contact details of all the co-authors;

- Author should guarantee that accepted manuscript would not be published in any other editions (foreign languages) with no agreement of the Journal founder;

- Authors should declare all sources of funding for the work in the manuscript (grants, state programmes, projects, etc.), and also to declare any conflict of interest;

- Author, who found significant mistakes in submitted manuscript, should inform the editorial in order to escape mistakes and represent real information;

- Author should follow the rules of Editorial when submitting a manuscript to the Journal (no. 4 of Provision). The formatting rules and requirements are published at the webpage of the Journal <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/> (see as Webpage);

- A manuscript is submitted as printed and electronic versions in English and Russian. Electronic version should be identical with the printed one.

3.2. Editorial rights.

Editorial does not make literary or any other types of correction of the submitted manuscript.

Editorial can not accept the manuscripts, which do not correspond to the rules.

Manuscripts and followed documents not accepted for publication are not forwarded back.

Editorial does not change the authors name and their order in accepted manuscripts.

Editor-in-Chief regulates and prevents any conflicts.

Authors, who submit manuscripts to the Journal, agree to the rules and regulations for publishing manuscripts at the official webpages of the Journal: <http://www.nsau.edu.ru/profed>, Research E-Library: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 and Siberian Department of RAS: <http://www.sibran.ru/journals/KZ/> and EBSCO Publishing and using private data in the public media.

4. Formatting rules for submitting manuscripts

Requirements for manuscripts and materials submitted to the Journal:

4.1. Materials submitted to the Journal are evaluated by the Editorial Board. They evaluate the relevance of the topic. Paper content should be checked for grammar, stylistic and other types of mistakes and should follow the academic language style.

4.2. Manuscripts and materials should be prepared in a rigorous manner for publishing.

The author should outline the title of the article and full names of the authors. The title should conform to the paper content and general topics of the Journal. The paper contains the organization the authors are affiliated with, city and country (e.g. Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation) and e-mail. If there are several authors, information on each author should be outlined at the end of the paper. The information should contain degree and rank of the author, position, e-mail etc.

A manuscript should have Universal Decimal classification number.

The paper should have:

- a) an abstract, which should contain formulated tasks, methodology and methods for problem solution, research results and outlooks of the research. An abstract should be brief (not more than 200–250 words) and clear, with no paragraphs;

- b) key words (3–8 words, preferably not covered in the title).

Abstract and key words are printed as point size 12 in italics.

References should be listed in the order they are cited in the text and at the end of the paper according to National State Standard (GOST) R. 7.0.5–2008. References in the text are reviewed in square brackets after the corresponding text (e.g. [1, p.55]). Authors should not refer student books and study guides, conference reports and Doctorate theses. Authors can refer to published summary of theses and cite the papers devoted to the topic and published in scientific journals.

4.3. Authors should translate into English the title of the article, author's name, the organization the author is affiliated with, city, country and e-mail; an abstract (terms in English should be used in the origin); key words and references cited in the text. Authors should not transliterate the papers published in national journals but translate the titles of the papers. Second title of the journal is outlined by means of equal sign (=). After reference description authors should indicate the language the paper is written in (In Rus). Original title of the resource and transliteration of the books are indicated in italics. Authors transliterate and translate the references.

4.4. Manuscript should contain parts related in a cohesive way; all parts should have a bold-faced type heading: **introduction** (research objective and its relation to the latest papers); **goal setting** (problem definition and goal setting); **Materials and methods; results** (the main research material should be concerned with research results); **conclusions** (scientific novelty, theoretical application of the research and outlooks of further development).

Figures and graphics should be used as black-and-white Excel or Word format with no frames; authors should use hatching for diagrams; graphic axis should be in black colour. Editorial does not accept scanned figures and photos. Images and tables should follow the corresponding text of the manuscript. Graphics, images and tables should be listed in an order, represented clearly and concisely avoiding repetition and embellishment, described and signed briefly, clearly and at the same manner and do not contain chartjunk. Each image should be sent to the Editorial as a separate file.

References and bibliography should be listed in alphabet order with no numeration and they follow conclusions. The number of cited references and additional research sources shouldn't be less than 20, not less than 5 foreign authors.

Information on financial support of an organization (Ministry of Education and Science, Foundations, etc.) should be indicated in Acknowledgements at the bottom of the paper cover page.

For information about references' indication, please visit our website: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. Information about the authors should be submitted at the end of the paper and translated into English: full name, degree and rank, affiliation (organization or institution, faculty, chair), position, postal address (post zip, telephone, mobile telephone, email).

4.6. Manuscripts are submitted in two copies. One copy should be submitted, and a copy in Word format should be sent via e-mail.

– Manuscripts should normally be around 20 pages of A4. Editor-in-Chief is able to extend the paper by agreement with the author.

– Spacing is 1,5.

– Font is Times New Roman.

– Font size is 14.

– Margins are 2,0 sm

– Quotations should be reviewed as French quotation marks (chevrons)

– References should be listed in square brackets at the end of the paper (examples are reviewed at the website of the Journal).

4.7. Full-time PhD-students publish papers free of charge. Editorial accepts the articles from PhD-students co-authored by scientific supervisor or Doctor of Science only. PhD-students should provide Editorial with the reference from Postgraduate Department and certify the PhD-student status.

4.8. Manuscripts not suitable for the topics of the Journal and formatting rules (no abstract, list of references) are not accepted until complying with remarks. Manuscripts not accepted and their correction are not forwarded back to the author.

4.9. Editorial does not cover fees for papers, reports, brief communications and reviews.

5. Schedule of Journal publication and manuscripts submission

Journal is published quarterly (4 times a year).

Table 2

Schedule of manuscripts submission

Journal No.	Manuscripts submission	Publication
1	until December	February – March
2	until March	May – June
3	until June	August – September
4	until September	November – December

6. Procedure of registration of manuscripts

6.1. Editorial of the Journal registers manuscripts.

When a manuscript is submitted to the Journal, it is registered in case it follows the requirements of the Provision.

Submitted manuscripts are registered in e-base of the Journal with outlined data (Author, date of submission, sending organization or scientific supervisor, suitability of the manuscript for the science classification).

Editorial informs authors about submission date and approximate date of Journal publication.

6.2. Submitted manuscript is checked for suitability for all the requirements and sent to expert evaluation for final recommendation.

6.3. When a manuscript is recommended for publication, it is forwarded to editing. All changes are agreed with the Author.

6.4. On editing and signing *in press* a manuscript is printed in the Journal.

6.5. Prepared draft is approved by the Editor-in-Chief.

7. On decision about publication of a manuscript, Author fills in the license agreement in 2 variants "License to use scientific manuscript in the journal *Professional education in the modern world*" (Attachment 1 at the webpage: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), which should be sent back to the postal address of Editorial: p/b 102, 149 Nikitina Str., 630039 Novosibirsk.

8. Editorial of the journal keeps manuscripts and provides their availability.

9. Procedure of preparation of a manuscript for publication

9.1. Authors should correct all the remarks of non-compliance noted by the editorial. Authors should send amended version promptly. When editorial forwards a manuscript for refinement it does not mean the manuscript is accepted for publication. Editorial regards the date of final text of a manuscript (after refinement) as a date of manuscript submission.

9.2. Editor-in-Chief has a right to make not significant notes and remarks.

9.3. Editorial forwards the final version of the manuscript to agree and determine the matters.

9.4. Editorial does not send back not accepted manuscripts to the authors.

10. All scientific papers (from journal no. 3, 2015) published in the Journal will have special unique indexes DOI (Digital Object Identifier). DOI indexes assume a sequence of symbols, which consists of 2 parts separated by slash (/). First part assumes publisher's identification prefix in CrossRef (10.15372 for SD RAS Publ.) and the second part assumes identification suffix of the Journal publisher: 1 number – publication year, 2 number – Journal No., the last number – paper No. in the Journal.

10.1. Editor-in-Chief assigns a special unique identification suffix. Editor-in-Chief has a right to assign or not identification suffix on decision of Editorial Board.

10.2. DOI index is never changed.