

# КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

---

Научное периодическое издание. Издаётся с октября 1995 года (журнал основан академиком РАО Г.В. Мухаметзяновой, до 2003 года выходил под названием «Профессиональное образование»)

т. 105, выпуск 4, август 2014

ISSN 1726-846X

---

## УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:

Институт среднего профессионального образования РАО (с 01.01.2012 г. – ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО).

Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12 (сокр. ИППО РАО)

Казанский социально-юридический институт (с 07.08.2009 г. – Академия социального образования). Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12 (сокр. АСО)

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

*Ф.Ш.Мухаметзянова*, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

## СОТРУДНИКИ РЕДАКЦИИ:

*О.Р.Кудаков*, и.о. заместителя главного редактора, кандидат филологических наук, доцент

*Н.Н.Галимуллина*, редактор

*П.И.Захарова*, технический редактор

*Е.В. Гутман*, редактор английских текстов, кандидат педагогических наук

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

*А.К.Кусаинов*, академик АПН Казахстана, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан); *М.А.Чошанов*, член-корреспондент РАЕ, доктор педагогических наук, профессор (Соединенные Штаты Америки); *Д.А.Новиков*, член-корреспондент РАН, доктор технических наук, профессор (Российская Федерация); *А.А.Вербицкий*, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор (Российская Федерация); *Д.Ш.Сулейманов*, академик АН РТ, доктор технических наук, профессор (Российская Федерация); *О.Н.Олейникова*, доктор педагогических наук, профессор (Российская Федерация); *Дж.Я.Эдвард*, доктор педагогики (Соединенные Штаты Америки); *П.Кнёзель*, доктор философии (Федеративная Республика Германии); *Т.М.Трезубова*, доктор педагогических наук, профессор (Российская Федерация); *Цзянь Сяоянь*, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник (Китайская Народная Республика).

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

*И.Ш.Мухаметзянов*, доктор медицинских наук, профессор (г.Москва, Российская Федерация); *Г.И.Ибрагимов*, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор (г.Казань, Российская Федерация); *Р.Р.Фахрутдинов*, доктор исторических наук (г.Казань, Российская Федерация); *Г.А.Шайхутдинова*, кандидат педагогических наук, доцент (г.Казань, Российская Федерация); *В.Ш.Масленникова*, доктор педагогических наук, профессор (г.Казань, Российская Федерация); *Р.Х.Гильмеева*, доктор педагогических наук, профессор (г.Казань, Российская Федерация); *Н.А.Читалин*, доктор педагогических наук, профессор (г.Казань, Российская Федерация); *Г.И.Кирилова*, доктор педагогических наук, профессор (г.Казань, Российская Федерация); *А.Н.Грязнов*, доктор психологических наук (г.Казань, Российская Федерация).

## **ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ:**

**Г.И.Ибрагимов**, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, член редакционной коллегии «Казанского педагогического журнала» (г.Казань, ИПППО РАО); **Т.М.Трегубова**, доктор педагогических наук, профессор, член редакционного совета «Казанского педагогического журнала» (г.Казань, ИПППО РАО); **М.И.Коваленко**, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор (г.Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет, Академия педагогического образования); **З.Ш.Яхина**, кандидат психологических наук, доцент (г.Казань, АСО); **Р.А.Нуруллин**, доктор философских наук, доцент (г.Казань, Поволжский федеральный университет [КГУ]); **А.З.Гильманов**, доктор социологических наук, профессор (г.Казань, АСО); **Т.Ш.Шихнабиева**, доктор педагогических наук, доцент (г.Москва, Институт информатизации образования РАО); **Л.М.Колпакова**, доктор психологических наук, доцент (г.Казань, ИПППО РАО); **Т.А.Лавина**, доктор педагогических наук, профессор (г.Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет); **В.С.Щербаков**, кандидат педагогических наук, доцент (г.Казань, ИПППО РАО); **В.Г.Холодинов**, кандидат юридических наук, профессор (г.Казань, АСО); **В.В.Аксенов**, кандидат исторических наук, доцент (г.Казань, ИПППО РАО); **Р.Г.Сахиева**, кандидат педагогических наук, доцент (г.Казань, АСО); **В.В.Васина**, кандидат психологических наук, доцент (г.Казань, ИПППО РАО); **Э.М.Рафикова**, кандидат педагогических наук, доцент (г.Казань, АСО); **А.В.Чугунов**, кандидат физико-математических наук, доцент (г.Казань, ИПППО РАО); **Н.Г.Гараева**, кандидат филологических наук, доцент (г.Казань, общественный эксперт).

*«Казанский педагогический журнал» – научное периодическое издание, в котором публикуются статьи на русском и английском языках по социальным и гуманитарным наукам (педагогике, психологии, философии, истории, социологии, праву, экономике языкознанию и др.) с преобладающей тематикой по профессиональному образованию. Зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИИ № 77-14181 от 20.12.2002.*

*Входит в Перечень научных периодических изданий Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата наук и доктора наук (Перечень ВАК).*

*Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU*

*Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).*

*Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».*

**Редакция:** Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12, к. 208.

Тел.: (843) 555-81-98

<http://kpi.ippporaو.ru/>

<http://www.ippporaو.ru>

E-mail: [kpi07@mail.ru](mailto:kpi07@mail.ru)

Бумага офсетная. Печать офсетная. Тираж 1000 экз. Объём 12,0 п.л.

Подписано к печати 07.11.2014. Заказ 3-12. Формат 70×100<sup>1/16</sup>.

Отпечатано в ООО «Слово».

Адрес: 420066, Россия, Республика Татарстан, г.Казань, ул.Декабристов, 2.

Тел.: (843) 519-45-10. E-mail: [Slovopress-s@yandex.ru](mailto:Slovopress-s@yandex.ru)

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несёт ответственности за содержание публикаций.

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885

Выходит 6 раз в год.

© «Казанский педагогический журнал», 2014

# KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

---

## KAZANSKIY PEDAGOGICHESKIY ZHURNAL

Academic/scholarly periodical. First published in October 1995 (magazine founded by academician Russian Academy of Education G.V.Muhametzyaneva; first name before 2003 – «Professional Education»).

Volume 105, Issue 4, August 2014

ISSN 1726-846X

---

### FOUNDERS:

Institute of Secondary Vocational Education RAE (from 01.01.2012 – Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE). Address: 12, Isaev st., Kazan, Republic of Tatarstan, 420039, Russia (short IPPPE RAE)

Kazan Social and Law Institute (from 07.08.2009 – Academy of Social Education). Address: 12, Isaev st., Kazan, Republic of Tatarstan, 420039, Russia (short ASE)

### HEAD EDITOR:

**F.Sh.Mukhametzyanova**, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (RAE), Doctor of pedagogical sciences, full professor

### EDITORIAL STAFF:

**O.R.Kudakov**, Acting Deputy Head Editor, Candidate of philological sciences, associate professor  
**N.N.Galimullina**, Editor

**P.I.Zakharova**, Technical Editor

**E.V.Gutman**, English Editor, Candidate of pedagogic sciences

### INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL:

**A.K.Kusainov**, Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazakhstan); **M.A.Choshanov**, Corresponding Member of the RAE, Doctor of pedagogical sciences, full professor (United States of America); **D.A.Novikov**, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of technical sciences, full professor (Russia); **A.A.Verbitsky**, Corresponding Member of the RAO, Doctor of pedagogic sciences, Candidate of psychological sciences, full professor (Russia); **D.Sh.Suleymanov**, Academician of the Academy of Sciences of The Republic of Tatarstan, Doctor of technical sciences, full professor (Russia); **O.N.Oleynikova**, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Russia); **Dzh.Ya.Edvard**, doctor of pedagogy (United States of America); **P.Knezel**, doctor of Philosophy (Germany); **T.M.Tregubova**, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Russia); **Jiang Xiaoyan**, Candidate of pedagogic sciences, a Leading researcher (China).

### EDITORIAL BOARD:

**I.Sh.Mukhametzyanov**, Doctor of Medical Science, full professor (Moscow, Russia); **G.I.Ibragimov**, Corresponding Member of the RAE, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazan, Russia); **R.R.Fakhrutdinov**, Doctor of Historical Sciences (Kazan, Russia); **G.A.Shaikhutdinova**, Candidate of pedagogic sciences, associate professor (Kazan, Russia); **V.Sh.Maslennikova**, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazan, Russia); **R.H.Gilmeeva**, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazan, Russia); **N.A.Chitalin**, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazan, Russia); **G.I.Kirilova**, Doctor of pedagogical sciences, full professor (Kazan, Russia); **A.N.Gryaznov**, Doctor of psychological sciences (Kazan, Russia)

**THE EXPERT COUNCIL:**

**G.I.Ibragimov**, Corresponding Member RAE, Doctor of pedagogic sciences, full professor, «Kazan pedagogical journal» editorial team member (Kazan, IPPPE RAE); **T.M.Tregoubova**, Doctor of pedagogic sciences, full professor (Kazan, IPPPE RAE), «Kazan pedagogical journal» the Editorial council member; **M.I.Kovalenko**, Doctor of pedagogic sciences, Candidate of physical and mathematical sciences, full professor (Rostov-on-Don, Southern Federal University, Academy of Teacher Education); **Z.SH.Yakhina**, Candidate of psychological sciences, associate professor (Kazan, ASE); **R.A.Nurullin**, Doctor of philosophical sciences, associate professor (Kazan, Volga Federal University); **A.Z.Gil'manov**, Doctor of social sciences, full professor (Kazan, ASE); **T.Sh.Shikhnabieva**, Doctor of pedagogic sciences, associate professor (Moscow, Institute for Information Technology Education of RAE); **L.M.Kolpakova**, Doctor of psychological sciences, associate professor (Kazan, IPPPE RAE); **T.A.Lavina**, Doctor of pedagogic sciences, full professor (Cheboksary, Chuvash State Pedagogical University); **V.S.Scherbakov**, Candidate of pedagogic sciences, associate professor (Kazan, IPPPE RAE); **V.G.Kholodnov**, Candidate of legal sciences, associate professor (Kazan, ASE); **V.V.Aksyonov**, Candidate of historical sciences, associate professor (Kazan, IPPPE RAE); **R.G.Sakhieva**, Candidate of pedagogic sciences, associate professor (Kazan, ASE); **V.V.Vasina**, Candidate of psychological sciences, associate professor (Kazan, IPPPE RAE); **E.M.Rafikova**, Candidate of pedagogic sciences, associate professor (Kazan, ASE); **A.V.Chugunov**, Candidate of physical and mathematical sciences, associate professor (Kazan, IPPPE RAE); **N.G.Garaeva**, Candidate of philological sciences, associate professor (Kazan, public expert).

*«KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL» – Academic/scholarly periodical which publishes articles in Russian and English on the social and human sciences (pedagogy, psychology, philosophy, history, sociology, law, economics, linguistics, etc.) with a predominant theme for Professional Education. JOURNAL is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is PI № 77-14181, 20.12.2002.*

*The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the publication of the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science is recommended. The journal is placed in the scientific electronic library eLIBRARY.RU*

*It is included in the system of the Russian Science Citation Index.*

*Included into the International Subscription Directory of Periodicals «Ulrich's Periodicals Directory».*

**Journal editorial office:** Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 208.

Tel.: (843) 555-81-98

<http://kpj.ipporao.ru/> <http://www.ipporao.ru>

E-mail: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)

Offset paper. Printing on a offset. Journal circulation 1000 copies. Volume 12.0 printed sheets.

It is signed for printing 07.11.2014. The order 3-12. Format 70×100<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. It is printed in LLC «Slovo». Address: 420066, Republic of Tatarstan, Kazan, Dekabristov st., 2.

Phone: (843) 519-81-98. E-mail: [Slovopress-s@yandex.ru](mailto:Slovopress-s@yandex.ru)

The reprint of materials is authorized only with the written permission of the publisher.

Editorial staff is not responsible for the content of published works.

Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885.

Published 6 times a year.

## СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИКА

**Ибрагимов Г.И.**

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 9-26

**Бухмин В.С., Читалин Н.А.**

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА» В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 27-34

**Чистоусов В.А.**

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ: ВОПРОСЫ КАЧЕСТВА ..... 34-42

**Суворов В.С.**

ПРИНЦИПЫ ВСЕОБЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ (TQM) КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ..... 43-51

**Ярыгин А.Н., Ситник А.П.,****Пилюгина С.А.**

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ..... 52-59

**Хайруллова Э.Т., Хасанова Г.Б.**

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ .. 60-68

**Болтунова С.В.**

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АГРАРНОГО ВУЗА ..... 69-77

**Гусева Л.А., Волкова Н.В.**

ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ГОРОДСКОГО ОКРУГА КАЗАНЬ ..... 77-81

**Карначева И.А.**

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ..... 84-91

**Погодаева М.В., Ушева Т.Ф.**

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА ..... 91-100

**Аносова Н.А.**

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО МЕХАНИЗМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ КОРОТКИХ ПРОГРАММ ..... 100-107

**Андреанова Т.М.**

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТДЕЛЕНИИ ВУЗОВ ..... 108-112

**Кириллов И.А.**

УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КОЛЛЕКТИВА ..... 113-118

**Матвеева О.А.**

КОНЦЕПТ «ЭКСЕЛЛЕНС» В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ..... 118-127

## ПСИХОЛОГИЯ

**Прыгин Г.С.**

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГАМИ, ИМЕЮЩИМИ РАЗНЫЕ ТИПЫ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ..... 128-137

**Норкулова Н.Т.**

МОТИВ АФФИЛИАЦИИ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СПЛОЧЁННОСТИ МОЛОДЁЖНЫХ ГРУПП ..... 138-147

**Халитов Р.Г., Фахрутдинов Р.Р.**  
ПРОБЛЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ В ВОЗНИКНОВЕ-  
НИИ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ МЕЖКОНФЕССИО-  
НАЛЬНЫХ И МЕЖЭТНИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ ..  
..... 1418-155

**Кузнецова Ю.Н.**  
ЦЕННОСТИ И ИХ РОЛЬ В ПРИНЯТИИ РЕШЕ-  
НИЙ..... 156-161

**ФИЛОЛОГИЯ**

**Утева Л.В.**  
СПОСОБЫ НАИМЕНОВАНИЙ ЧЕЛОВЕКА ПО  
ОТНОШЕНИЮ К БРАКУ В КОМИ-ПЕРМЯЦКОМ  
ЯЗЫКЕ ..... 162-165

**ЭКОНОМИКА**

**Иванов М.Е., Пачкова О.В.**  
ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ИНСТИТУЦИ-  
ОНАЛЬНО-ИНТЕГРИРОВАННОЙ МОДЕЛИ РЕГУ-

ЛИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОГО РЫНКА РОССИИ  
..... 166-175

**ЮРИСПРУДЕНЦИЯ**

**Ибрагимов М.Г.**  
ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРАВОВОГО  
РЕГУЛИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ В СФЕРЕ ОБРА-  
ЗОВАНИЯ ..... 176-181

**Гусева Е.Ю.**  
ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВАНИЯ СЕЛЬСКОХО-  
ЗЯЙСТВЕННЫХ РИСКОВ ..... 182-186

**ОТ РЕДАКЦИИ**

Объявления ..... 187  
Перечень требований и условий для публи-  
кации ..... 188-189  
Информация для аспирантов ..... 190-191  
Условия подписки на «Казанский педагоги-  
ческий журнал» ..... 192

## CONTENTS

### PEDAGOGY

***Ibragimov G.I.***

OBJECTIVE LAWS AND PRINCIPLES OF THE PROFESSIONAL SCHOOLS ..... 9-26

***Bukhmin V.S., Chitalin N.A.***

COMPETENCY-BASED DEVELOPMENT OF MATHEMATICS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION ..... 27-34

***Chistousov V.A.***

SKILLS ORIENTED EDUCATIONAL PROGRAMS: QUALITY'S QUESTIONS ..... 34-42

***Suvorov V.S.***

THE PRINCIPLES OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT (TQM) AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGICAL MECHANISM OF EDUCATIONAL ACTIVITY MANAGEMENT ..... 43-51

***Yarygin A.N., Sytnyk A.P., Pilyugina S.A.***

FOUNDATIONS FOR ANDRAGOGICAL TEACHER SUBJECTIVITY ..... 52-59

***Khairullova E.T., Khasanova G.B.***

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CONTINUOUS DEVELOPMENT OF MORAL-PSYCHOLOGICAL STABILITY POLICE OFFICERS ..... 60-68

***Boltunova S.V.***

STUDY OF INDIVIDUAL PROFESSIONAL-ACTIVITY CONCEPT OF AGRARIAN UNIVERSITY TEACHERS ..... 69-77

***Guseva L.A., Volkova N.V.***

THE SYSTEM CONSTRUCTION OF STRATEGIC MANAGEMENT OF THE MUNICIPAL UNIT ON THE EXAMPLE OF KAZAN URBAN DISTRICT ..... 77-84

***Karpachyova I.A.***

STRUCTURE OF PROFESSIONAL TEACHER MOBILITY ..... 84-91

***Pogodaeva M.V., Usheva T.F.***

CREATING A CULTURE OF LIFE SAFETY STUDENTS BASED REFLECTIVE APPROACH ..... 91-100

***Anosova N.A.***

MODEL OF REALIZATION OF THE INSTITUTIONAL MECHANISM OF PUBLIC ACCREDITATION OF SHORT PROGRAMMES ..... 100-107

***Andrianova T.M.***

FEATURES OF METHODOLOGY COURSE STUDY «(INTRODUCTION TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY)» BY STUDENTS OF PEDAGOGICAL DEPARTMENTS OF HIGH SCHOOLS ..... 108-112

***Kirillov I.A.***

CONTROL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A PRODUCTION TEAM ..... 113-118

***Matveeva O.A.***

THE CONCEPT OF EXCELLENCE IN ASSESSMENT SYSTEM OF HIGHER EDUCATION QUALITY: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS ..... 118-127

### PSYCHOLOGY

***Prygin G.S.***

PECULIAR PROPERTIES OF SELF-ESTEEM PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS WHO HAVE DIFFERENT TYPES OF SUBJECTNESS OF REGULATION ..... 128-137

***Norkulova N.T.***

MOTIVE OF AN AFFILIATION AS MAJOR FACTOR OF FORMATION OF UNITY OF YOUTH GROUPS ..... 138-147

***Khalitov R.G., Fakhrutdinov R.R.***

IDENTITY PROBLEM IN EMERGENCE AND THE PREVENTION OF THE INTERFAITH AND INTERETHNIC CONFLICTS ..... 148-155

***Kuznetsova Y.N.***

VALUES AND THEIR ROLE IN MAKING DECISIONS ..... 156-161

**PHILOLOGY**

*Uteva L.V.*

METHODS OF DENOMINATION OF A PERSON  
IN RELATION TO MARRIAGE IN KOMI-PERMYAK  
LANGUAGE ..... 162-165

**ECONOMY**

*Ivanov M.E., Pachkova O.V.*

FEATURES MODERN INSTITUTIONALLY-  
INTEGRATED MODEL OF REGULATION OF THE  
FINANCIAL MARKET OF RUSSIA ..... 166-175

**JURISPRUDENCE**

*Ibragimov M.G.*

MAIN CHARACTERISTICS OF LEGAL REGULATION  
OF RELATIONS IN EDUCATION ..... 176-181

*Guseva E.Yu.*

FEATURES OF INSURANCE OF AGRICULTURAL  
RISKS ..... 182-186

**FROM THE EDITOR**

Announcements ..... 187  
The list of requirements and conditions for the  
manuscript publication in «Kazan pedagogical  
journal» ..... 188-189  
Information for graduate students ..... 190-191  
Terms of subscription ..... 192



УДК 37.026: 377.5:378

## ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Г.И. Ибрагимов (г. Казань, Российская Федерация)*

*Обосновывается, что на современном этапе развития методологические проблемы, к которым относится и проблема законов и закономерностей обучения, начинают выдвигаться на передний план. В этой связи поставлена задача – выявить состояние вопроса о закономерностях и принципах обучения в профессиональной школе, определить состав, содержание, типологию выделяемых исследователями законов и закономерностей обучения. Рассматривается также вопрос о взаимосвязи закономерностей и принципов обучения. Автор делает вывод, что предлагаемые в учебниках законы и закономерности обучения опирались в большей степени на опыт и здравый смысл, чем на системную основу. Показано, что поскольку дидактика является частью педагогики, постольку законы педагогики объективно должны преломляться и проявляться в закономерностях процесса обучения, на основе которых, в свою очередь, определяются принципы обучения. Таким образом, выстраивается цепочка: законы педагогики – закономерности обучения – принципы обучения.*

**Ключевые слова:** *законы обучения, закономерности обучения, принципы обучения, взаимосвязь закономерностей и принципов обучения в профессиональной школе.*

## OBJECTIVE LAWS AND PRINCIPLES OF THE PROFESSIONAL SCHOOLS

*G.I. Ibragimov (Kazan, Russian Federation)*

**Abstract.** *It is proved that at the present stage of development the methodological problems, which include the problem of the learning objective laws, begin in the forefront. In this regard, the task – to identify the state of the question about the objective laws and principles of learning in a professional school, to determine the composition, content, typology allocated researchers objective laws of learning.*

*We also consider the question of the relationship of the learning objective laws and principles. The author concludes the learning objective laws proposed in textbooks were based more on experience and common sense than on a systemic basis. It is shown as the didactic is a part of pedagogy, to the extent the laws of pedagogy should objectively refracted and manifest in the laws of the learning process, based on which, in turn, the principles of teaching are determined. Thus, the chain is: the laws of pedagogy – the laws of teaching – teaching principles.*

**Keywords:** *teaching laws, the objective laws of teaching, teaching principles, the objective laws and principles of teaching in a professional school relationship.*

**Постановка проблемы.** Исследование проблемы закономерностей и принципов обучения – одна из сложных методологических задач педагогической науки. Установление закономерностей позволяет раскрыть сущность, наиболее общее и устойчивое в дидактических системах и процессах, межнаучные связи и взаимодействия, проектировать пути совершенствования педагогической практики, осуществлять обоснованное управление познавательной деятельностью обучаемых.

Вместе с тем, справедливо возникает вопрос – востребовано ли реальной теорией и практикой обучения знание о закономерностях и принципах обучения? Ведь не секрет, что в своей деятельности исследователи и практики очень редко прибегают к использованию выявленных в науке закономерностей и принципов обучения. И без такого знания нередко оказывается возможным проектировать и реализовывать процесс обучения и добиваться при этом неплохих результатов.

Мы считаем, что данный вопрос, безусловно, актуален, особенно в свете иногда высказываемых мнений о том, что сегодня надо заниматься проблемами сугубо прикладного плана, а

методологические, сущностные проблемы могут подождать, потому что они не востребованы. На наш взгляд, на современном этапе развития методологические проблемы, к которым относится и проблема законов и закономерностей обучения, начинают выдвигаться на передний план по нескольким причинам. Одна из них – пройден уже достаточно большой период реформ и модернизаций (начиная с 90-х годов прошлого века), накоплен определенный опыт в практике образования, который требует осмысления и обобщения. Другая причина – за отмеченный период наработан и большой теоретический багаж педагогических знаний, характеризующийся тем, что современная педагогика наводнена большим количеством новых понятий, терминов, принципов, форм, методов, средств и технологий обучения и воспитания; в ней накоплено огромное число концепций, моделей, гипотез, теорий, подходов и т.д. Этот массив научных данных требует также осмысления, выделения главного, отсеивания второстепенного и т.д.

Актуальность проблемы законов и закономерностей обучения возрастает также благодаря фактору информатизации общества и образования, когда повышаются роль и место элек-

тронного и дистанционного обучения. Дело в том, что дистанционное обучение, в силу его специфики и опосредованного взаимодействия педагога и обучающегося посредством ИКТ, предполагает тщательное проектирование процесса обучения в соответствии с логикой освоения учебного предмета, с одной стороны, и логикой самостоятельной работы обучающегося над усвоением учебного материала – с другой стороны. Если в условиях традиционного обучения преподаватель имеет возможность, в зависимости от реальной ситуации, оперативно вносить необходимые коррективы в план учебного занятия и для этого он опирается чаще всего на свой личный опыт, то в условиях дистанционного обучения такой возможности нет. Именно поэтому необходимо детальное описание предполагаемой учебной деятельности обучающегося, которое, в свою очередь, требует знания о законах и закономерностях обучения.

Задача данной статьи – выявить состояние вопроса о закономерностях и принципах обучения в профессиональной школе, определить на основе анализа учебных и научных изданий в области общей и профессиональной педагогики состав, содержание, типологию выделяемых исследователями закономерностей и принципов обучения.

Нами были изучены учебники по педагогике и учебные издания (учебники и учебные пособия) по дидактике на предмет отражения в них состава и структуры законов и закономерностей обучения. Отбор учебников производился по двум критериям: наличие рекомендации федерального органа

управления образованием к использованию в практике учебных заведений; отражение основных этапов развития отечественного образования с середины прошлого века, таковыми являлись: конец 50-х годов прошлого века (реформа школы 1958 года), середина 1980-х годов (начало перестройки), после 2000 года (модернизация образования). С учетом этого мы остановились на следующих учебниках: Педагогика. Под ред. И.А. Каирова. М., 1956; Педагогика. Под ред. Ю.К. Бабанского, М., 1984; Педагогика (Подласый И.П.), М., 2000; Педагогика. Под ред. П.И. Пидкасистого, М., 2004; Педагогика. Под ред. В.А. Сластенина, М., 2007 [1-5].

Кроме того, анализировались учебники и учебные пособия по профессиональной педагогике на предмет отражения в них проблемы законов и закономерностей обучения (работы С.Я. Батышева, М.И. Махмутова, А.М. Новикова, С.И. Архангельского, В.А. Попкова и А.В. Коржуева). Обратимся сначала к результатам анализа учебных изданий в области общей педагогики.

**Отражение закономерностей обучения в учебных изданиях по педагогике.** В структуре учебника Педагогика. Под ред. И.А. Каирова и др. М., 1956 г. [1] вопрос о закономерностях обучения (так же, как и закономерностях воспитания) отдельно не ставился. В учебнике, вышедшем под редакцией Ю.К. Бабанского [2] выделено девять закономерностей обучения, объединенных на основе системно-структурного подхода в четыре группы. *Первая группа* – это закономерные связи между процессом обучения и социально-

общественными процессами и потребностями; между процессом обучения и целостным педагогическим процессом как единством процессов обучения, воспитания и развития («процесс обучения закономерно обусловлен более широкими социально-общественными процессами и потребностями социалистического общества, в частности потребностью социалистического общества во всесторонне, гармонически развитой личности, способной активно участвовать в производственном, научном, социальном и культурном процессах»; «процесс обучения закономерно связан с процессами образования, воспитания и развития, входящими в целостный педагогический процесс»). *Вторая группа* отражает связи между процессом обучения и условиями обучения («процесс обучения закономерно зависит от реальных учебных возможностей обучаемых»; «процесс обучения закономерно зависит от внешних условий, в которых он протекает»). *Третья группа* – связи между входящими в обучение процессами преподавания и учения: процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны в целостном процессе обучения. *Четвертая группа* – связи между отдельными компонентами самого процесса обучения – задачами, содержанием, методами, формами, результатами обучения (содержание обучения закономерно зависит от его задач, отражающих в себе потребности общества, уровень и логику развития науки, реальные учебные возможности и внешние условия для обучения; методы и средства стимулирования, организации и контроля учебной деятельности закономерно зависят от

задач и содержания обучения; формы организации обучения закономерно зависят от задач, содержания и методов обучения; взаимосвязь всех компонентов учебного процесса при соответствующих условиях закономерно обеспечивает прочные, осознанные и действенные результаты обучения).

Это была стройная и убедительно обоснованная система закономерностей обучения, которая, в соответствии с требованиями системно-структурного подхода, отражала внешние и внутренние связи процесса обучения, с одной стороны, а с другой – служила основой для выведения принципов обучения. Таким образом, в единстве реализовывались две основные функции дидактики – научно-теоретическая (познание сущности основных связей процесса обучения) и конструктивно-техническая (разработка нормативных требований к процессу обучения).

Вместе с тем отметим, что предлагаемая система закономерностей обучения не в полной мере отвечала требованиям непротиворечивости теории. В ней имели место пересечения, когда одна и та же закономерная связь была представлена в разных группах (например, реальные учебные возможности и внешние условия обучения встречаются во второй и четвертой группах). Кроме того, возникает вопрос относительно формулировок закономерностей, которые фиксируют наличие связи, но не дают возможность определить вид и характер этой взаимосвязи. Выявление и указание на эти виды связей сделало бы закономерности обучения, как представляется, более конкретными, такими, чтобы

их можно было использовать при разработке и проектировании процесса обучения.

В начале 2000-х годов одним из распространенных был учебник педагогики И.П. Подласого [4]. Автор исходит из того, что «закономерность отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Строго зафиксированные закономерности являются законами. Закономерности определяются как научные законы только в том случае, когда 1) четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь; 2) исследованы вид, форма и характер этой связи; 3) установлены пределы действия (проявления) связи» [4, с. 419].

Констатируя, что исследования последних нескольких лет мало чем отличаются от общей картины изучения закономерностей в прошлом, И.П. Подласый предложил систематизацию закономерностей обучения, логической основой которой является модель процесса обучения рассматриваемого как система, включающая шесть компонентов: дидактический, психологический, кибернетический, организационный, социологический, гносеологический. С учетом этого все закономерности обучения делятся на общие и частные (конкретные). Общие закономерности охватывают весь процесс обучения, все его компоненты, а частные – только отдельные аспекты.

Соответственно выделены шесть групп общих закономерностей обучения (закономерность цели обучения; закономерность содержания обучения; закономерность качества обучения;

закономерность методов обучения; закономерность управления обучением; закономерность стимулирования обучения) и шесть групп конкретных закономерностей обучения (дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические, организационные). В каждую группу входят от двух до десяти-двенадцати закономерностей, так что в общей сложности И.П. Подласый выделяет 22 общие и 61 конкретную закономерности – всего 83 закономерности обучения. Для примера приведем номенклатуру закономерностей обучения (по одной из каждой группы). «Закономерность содержания обучения. Содержание обучения (образования) зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса; в) возрастных возможностей школьников; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений» [4, с.426]. «*Дидактические закономерности* (результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны продолжительности обучения; продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна количеству изучаемого материала или объему требуемых действий; продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна трудности и сложности изучаемого учебного материала, формируемых действий; результаты обучения (в известных пределах) находятся в прямо пропорциональной зависимости от осознания

целей обучения обучаемыми; обучение путем «делания» в 6-7 раз продуктивнее обучения путем «слушания» и др.)» [4, с. 427]. Справедливости ради надо сказать, что деление закономерностей обучения на общие и частные предложил еще Я.А. Коменский. Причем число общих законов обучения у него было около пятидесяти.

Как видим, И.П. Подласый провел большую работу по выявлению и систематизации закономерностей обучения, число которых выросло после середины 1980-х годов в несколько раз. Это факт можно рассматривать как положительный, ибо была сделана попытка собрать «под одной крышей» известные закономерности обучения и привести их в определенную систему. Вместе с тем, эта систематизация вызывает и ряд вопросов, прежде всего, с точки зрения ее обоснованности. Во-первых, почему автор считает выделяемые закономерности общими, если они характеризуют связи только одного из элементов процесса обучения – цели, содержания и т.д.? Во-вторых, не совсем понятно по каким признакам автор выделил шесть групп общих закономерностей обучения? Почему в одном ряду оказались такие закономерности, как закономерности цели, содержания, методов, с одной стороны и закономерности качества и управления обучения – с другой? В-третьих, если говорить о конкретных закономерностях, то возникает вопрос о том, по каким основаниям выделялись и группировались предлагаемые закономерности? Другими словами, систематизация И.П. Подласого также недостаточно убедительна с точки

зрения требований полноты и непротиворечивости теории.

Что касается принципов обучения, то автор, хотя и отмечает, что они должны соответствовать общим целям и закономерностям обучения, однако раскрывая состав дидактических принципов, он фактически включает в него традиционные, общепризнанные принципы обучения. Их всего семь: сознательности и активности; наглядности; систематичности и последовательности; прочности; научности; доступности; связи теории с практикой. Отсюда следует вывод о том, что эти принципы возможно и связаны с десятками вышеназванных закономерностей обучения, но эта связь не видна из авторского изложения. Если Ю.К. Бабанский выделил 9 закономерностей и 11 принципов обучения, то И.П. Подласый – 83 закономерности и 7 принципов обучения.

На этом же этапе развития педагогики распространенным являлся учебник педагогики под ред. П.И. Пидкасистого [3]. Автор подчеркивал, что, несмотря на значительное количество законов и закономерностей, сформулированных в дидактических работах, они, однако, не представляют строгую систему потому что: а) некоторые из них выражают не внутренние, а внешние связи процесса обучения; б) связи носят не устойчивый, а вариативный характер и в) отражают порой не функционирование и развитие, а только структуру процесса обучения.

Раскрывая содержание базовых понятий П.И. Пидкасистый отмечает, что «закономерности обучения, рассматриваемые как выражение действия законов в конкретных условиях,

это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения» [3, с. 214]. Обратим внимание на то, что автор различает понятия закон и закономерности обучения. Закономерности – выражение действия законов в конкретных условиях. Отсюда следует, что законы действуют всегда и везде, а закономерности – это их выражение в конкретных условиях, то есть один и тот же закон обучения будет проявляться по-разному в зависимости от конкретных условий, в которых протекает обучение.

Говоря о систематизации закономерностей обучения, автор выделяет две группы – *внешние и внутренние* закономерности. Внешние закономерности характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровня образования. К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: между целями, содержанием, методами, средствами, формами.

Внутренних закономерностей процесса обучения, отмечает П.И. Пидкасистый, «установлено довольно много, большая часть из них действует при создании обязательных условий» [3, с. 216]. Он приводит примеры некоторых из внутренних закономерностей: ***обучающая деятельность преподавателя преимущественно имеет воспитывающий характер; есть зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения; развитие***

***умственных умений и навыков учащихся зависит от*** применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств и др.

Отметим еще один важный вклад П.И. Пидкасистого в анализируемую проблему. Он одним из первых ясно сформулировал соотношение близких понятий – «закон», «закономерность», «принцип», «правило», которое следует рассматривать в логической последовательности: закон – закономерность – принцип – правило» [3, с. 218]. Вместе с тем, П.И. Пидкасистому также не удалось предложить строгую систему законов и закономерностей обучения. Предлагаемый им подход был внутренне противоречив. Например, он выделял внешние и внутренние закономерности обучения, в то время как по его же определению закономерности обучения должны выражать устойчивые связи между компонентами процесса обучения, то есть могут быть только внутренними.

В учебнике под редакцией В.А. Сластенина [5] выделяется один основной закон педагогического процесса (обязательное присвоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений) и две группы педагогических закономерностей: внешние (обусловленность содержания, форм и методов педагогической деятельности уровнем развития производительных сил общества и соответствующих им производственных отношений и надстройки; уровень образования определяется не только требованиями производства, но и интересами господствующих в обществе,

направляющих политику и идеологию социальных слоев и др.) и внутренние (содержание конкретного воспитательно-образовательного процесса закономерно обусловлено поставленными задачами; методы педагогической деятельности и используемые при этом средства обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации; формы организации педагогического процесса определяются содержанием и др.) закономерности [5, с. 210-211].

Определенным шагом вперед можно считать тот факт, что, во-первых, выделен один основной закон педагогического процесса, в контексте которого остальные выделенные закономерности представляют собой своего рода конкретизацию этого основного закона; во-вторых, четко зафиксирована закономерность, лежащая в основе принципа дифференциации и вариативности современного образования (уровень образования определяется не только требованиями производства, но и интересами господствующих в обществе, направляющих политику и идеологию социальных слоев). В то же время, автор лишь перечисляет отдельные закономерности, не давая обоснования их системы и каждой в отдельности. Отметим также несколько обобщенный характер выделяемых связей педагогического процесса.

В целом следует отметить, что на этапе модернизации образования (с начала 2000-х годов) в педагогической литературе стали уделять более заметное внимание вопросам законов и закономерностей обучения. Однако нельзя сказать, что это привело к пос-

троению их обоснованной системы. По-прежнему предлагаемые в учебниках законы и закономерности обучения опирались в большей степени на опыт и здравый смысл, чем на системную основу.

**Закономерности обучения в профессиональной педагогике.** Обратимся к учебникам и учебным пособиям в области профессиональной педагогике. Существенный вклад в разработку законов профессиональной педагогике внесли работы академика РАО С.Я. Батышева. Прежде чем перейдем к их рассмотрению, отметим, что они были раскрыты в первом учебнике по профессиональной педагогике, изданном под его редакцией в 1997 году [6].

С.Я. Батышев выявил семь законов профессиональной педагогике, которые лежат в основе подготовки квалифицированных рабочих: знание типов производства, для которых осуществляется подготовка рабочих – по типу производства определяется производственный профиль рабочего; знание уровня механизации и автоматизации производственных процессов – по уровню механизации и автоматизации производственных определяется содержание труда рабочих; знание степени непрерывности технологических процессов – по степени непрерывности технологических процессов определяются формы организации труда; знание состояния организации труда – по состоянию организации труда определяются обязанности рабочих; знание состава оборудования и применяемых в процессе труда предметов труда – по знанию состава оборудования и применяемых предметов



труда определяется специализация рабочих; знание федерального и регионального компонентов в содержании профессионально-технического образования – наличие в содержании труда и, как следствие, в содержании образования рабочих основных мало изменяющихся элементов, а также элементов, подверженных сравнительно быстрым переменам, требует разделения профессионального обучения на две неравные по объему части: основную (заданную на много лет вперед) и динамичную, т.е. специальную, рассчитанную на срок, соответствующий неполному циклу смены техники; знание основ взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся – он позволяет создать систему знаний, навыков и умений у учащихся по разным предметам.

Как видим из представленной совокупности, первые пять законов раскрывают связи между характеристиками производства (тип, уровень механизации и автоматизации, степень непрерывности технологических процессов, организацию труда, состав оборудования и предметов труда) и различными характеристиками рабочего (производственный профиль рабочего, содержание труда, формы организации труда, профессиональные обязанности, специализация рабочего). Эти законы фактически являются базовой основой для того, чтобы составить требования к будущему рабочему, разработать модель будущего рабочего.

Следующие два закона (шестой и седьмой) касаются уже связей, влияющих на определение содержания профессионального образования рабочих

(шестой закон) и технологий обучения (седьмой закон). Так, знание о наличии в содержании труда рабочих мало изменяющихся элементов и сравнительно быстро изменяющихся элементов говорит о том, что содержание подготовки рабочих следует строить таким образом, чтобы оно включало содержание основного, стабильного периода (федеральный компонент) и содержание вариативного, динамичного периода (вариативный компонент) обучения. Другими словами, этот закон означает, что в содержании подготовки рабочих следует предусмотреть два неравных периода – основной (стабильный, относительно длительный) и дополнительный (вариативный, относительно кратковременный). Седьмой закон (о взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки) констатирует наличие объективной связи между общеобразовательными и профессиональными знаниями (предметами).

Представленные выше законы профессиональной педагогики сохраняют свое значение и в современных условиях, так как они раскрывают существенные характеристики профессионального обучения, обусловленные его тесной связью с требованиями производства. В то же время надо сказать, что действие этих законов касается преимущественно содержания обучения на проектном уровне.

Вопрос о закономерностях обучения в профессиональной школе нашел отражение в работах Г.В. Мухаметзяновой, которая выделила две группы дидактических закономерностей в профессиональном образовании – системные и функциональные [7]. К сис-

темным закономерностям относятся: эффективность профессионального образования достигается при условии системной интеграции образования, науки и производства (учреждений отрасли); уровень качества подготовки специалистов повышается при условии выполнения требований субъектов интегративного взаимодействия образования, науки и производства (учреждений отрасли); формирование и совершенствование профессиональной компетентности студентов достигается при условии организации учебно-воспитательного процесса на основе компетентностного подхода; конкурентоспособность будущих специалистов и ориентированность их на работу в отрасли обеспечивается при условии развития вузом форм социального партнерства с научными учреждениями, предприятиями (учреждениями) отрасли, представителями местного сообщества; креативный характер образования, направленный на развитие у студентов инновационного мышления, формируется при условии научно-профессионального роста преподавательского состава образовательных учреждений; позитивная социализация выпускника обеспечивается при условии формирования у студента социально-профессиональных качеств и ключевых квалификаций в соответствии со специальностью; готовность выпускника к инновационной, самостоятельной проектной деятельности формируется при условии развития мотивационно-творческой активности личности студента.

*Функциональные закономерности* в дидактике профессионального образования включают следующие

связи: усвоение студентами содержания образования будет успешным при условии блочно-модульного построения учебного материала и балльно-рейтинговой системе мониторинга успеваемости студентов; отбор и структурирование учебного материала будут эффективными при условии сохранения целостности фундаментального, междисциплинарного, профессионального и инновационного научно-учебного материала; интериоризация студентами содержания образования будет эффективной при условии организации обучения с учетом потребностно-мотивационной сферы студента и уровня его развития; содержание образования будет обеспечивать профессиональное самоопределение выпускника при условии системной целостности форм и методов обучения; уровень подготовки выпускников повышается при условии фундаментализации высшего образования [7, с. 126-127].

*Как видим, первая группа из семи дидактических закономерностей в профессиональном образовании, по сути отражает связи, характерные для системы подготовки специалистов и в этом смысле они затрагивают процесс обучения на всех уровнях его рассмотрения (общетеоретическом, уровень образовательной программы, учебной программы, системы учебных занятий и конкретного занятия). Вторая группа из пяти функциональных дидактических закономерностей касается уже собственно процесса обучения и потому отражает связи между содержанием образования, деятельностью обучающихся и преподавателей. В то же время отметим,*

*что и эти дидактические закономерности нуждаются в научном обосновании.*

Применительно к высшей школе проблема закономерностей обучения нашла отражение в работах С.И. Архангельского, В.И. Загвязинского, В.А. Попкова, А.В. Коржуева и др. Так, в учебном пособии С.И. Архангельского [8] отдельная глава посвящена закономерностям теории обучения. Автор исходил из того, что «закономерности процесса обучения, как и других областей науки, выражают основные, существенные, достаточно устойчивые связи и отношения между компонентами системы обучения, дидактическими явлениями и фактами. Характерным для этих закономерностей является всеобщность, множественность распространения, а не частичное приложение только к отдельному, конкретному дидактическому объекту» [8, с. 111]. Из этого определения видно, что автор понимал под закономерностями обучения только внутренние связи и отношения. Кроме того, употребляя сочетание «достаточно устойчивые» связи, подчеркивалось, что процесс обучения не может иметь жестких причинно-следственных, а значит устойчивых, связей.

С.И. Архангельский выделял четыре закона обучения в высшей школе: закон единства учебной и обучающей деятельности (иначе называемый «сущности обучения»); закон единства обучения и воспитания; закон преемственности знаний и последовательности научного развития; закон педагогической отдачи: содержательность знаний, навыков, умений студентов пропорциональна научной содержа-

тельности, педагогическому мастерству преподавателей.

В другой работе по теории обучения в высшей школе авторы (А.В. Коржуев, В.А. Попков) говорят, что противоречия процесса обучения обуславливают действие трех основополагающих дидактических законов: 1) закона обязательного соответствия уровня сложности и трудности учебно-познавательных задач познавательным возможностям обучающегося; 2) закона зависимости темпа и качества овладения знаниями, умениями и навыками от активности обучающегося в учении; 3) закона единства развития познавательных сил обучающегося и его самостоятельности в учении» [9, с. 90-91].

В учебном пособии по дидактике В.И. Загвязинский [10] выделяет, со ссылкой на работы Ю.К. Бабанского, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, Б.С. Гершунского, следующие законы обучения: закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения; закон развивающего и воспитывающего влияния обучения; закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся; закон целостности и единства педагогического процесса; закон взаимосвязи и единства теории и практики в обучении; закон взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности. Эти законы «имеют объективные источники и действуют в любых ситуациях обучения» [10, с. 30].

Как видим, в каждой из трех представленных выше работ формули-

руются законы обучения. Но все они разные как по форме, так и по содержанию. Во-первых, хотя авторы и утверждают, что предлагаемые ими законы имеют объективные источники, однако каковы именно эти источники остается неясным. Почему один автор выделяет четыре закона, другой – три, а третий – шесть? Во-вторых, можно ли сказать более или менее однозначно, что эти законы отражают внутреннее, существенные связи явлений обучения? Например, какие внутренние и существенные связи процесса обучения отражены в законе социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения? Разве связь между требованиями общества, с одной стороны и целями и содержанием обучения – с другой является внутренней, а не внешней? В-третьих, представляется, что не все законы касаются процесса обучения как целостного явления. Некоторые отражают связи внутри одного элемента процесса обучения. Например, закон о взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности отражает связи только внутри одного элемента обучения – форм организации учебной деятельности. В-четвертых, представленные законы обучения, хотя и претендуют на статус общедидактических, но имеют разный уровень обобщения. Так, закон единства обучения и воспитания или закон единства учебной и обучающей деятельности касаются всего процесса обучения. Однако этого нельзя сказать, например, о законе обязательного соответствия уровня сложности и трудности учебно-познавательных задач познавательным возможностям

обучающегося, который устанавливает связь только между двумя элементами обучения – содержанием учебного материала и познавательными возможностями учащегося.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что авторы предлагаемых законов и закономерностей обучения выводят последние исходя больше из собственного опыта и здравого смысла, чем с опорой на результаты экспериментальных системных исследований. Поэтому не удивительно, что некоторые исследователи считают, что «те формулировки, которые выдаются в современной дидактике за законы и закономерности, таковыми не являются» [11, с. 53], так как в дидактике отсутствуют строгие процедуры измерений исследуемых объектов, процессов и их состояний, которые бы позволили однозначно определить их изменения. Как видим, вопрос упирается в то, что дидактике необходимо иметь в своем арсенале такие методы и методики исследования, которые бы могли позволить дать однозначный ответ на вопрос о состоянии объекта (например, учащегося, педагога) или процесса и результата обучения.

**Может ли дидактика претендовать на выявление и формулирование строгих закономерностей функционирования и развития процесса обучения?** Нам представляется, что сначала следует определиться с общим вопросом, который можно сформулировать так: корректно ли подходить с одинаковыми мерками и одинаковыми требованиями к формулированию законов и закономерностей в разных науках? Известно, что науки классифицируют на разные группы и в самом

общем виде их делят на естественные науки (изучающие законы природы), технические науки (изучающие законы техники и технологии), гуманитарные науки (изучающие человека) и общественные науки (изучающие общество, общественные процессы). Если следовать этой классификации, то педагогика относится к четвертой группе наук.

Чем отличаются предметы выделенных наук? Естественные науки (физика, химия и т.п.) изучают природу, которая может исследоваться в «чистом» виде, не зависящем от воли человека. Технические науки изучают технику и технологии, которые уже являются творением рук человеческих и потому в них закономерности могут быть уже не столь жесткими и однозначными, как в природе. В гуманитарных науках предмет (которым является человек в его духовно-нравственном измерении) настолько сложен, что закономерности его функционирования и развития уже не столь однозначны. Не менее сложен предмет общественных наук (общество и общественные процессы).

В зависимости от предмета изучения будет иметь место разный уровень однозначности связей. Например, в физике и химии связи носят причинно-следственный, устойчивый, однозначный и объективный характер. А в педагогике и других общественных науках связи уже не могут быть столь однозначными в силу чрезвычайной сложности предмета изучения. Поэтому не случайно исследователи говорят о двух видах законов – динамических и статистических. Динамические законы отражают причинно-следствен-

ные связи, когда исходное состояние объекта однозначно определяет ряд последующих его состояний. Статистические законы выражают связи, носящие вероятностный характер.

Будучи общественной наукой, педагогика и дидактика характеризуются всеми признаками такой науки, обусловленными тем, что общественные законы проявляются через сознательную деятельность людей, преследующих свои цели. В явлениях социальной действительности закон проявляется как средняя всей совокупности индивидуальных целей деятельных людей, как некая средняя тенденция этой деятельности. Однако, в отличие от общественной жизни, обучение преследует во многом сходные цели относительно каждого обучаемого, который, в свою очередь, является следствием множества факторов воздействия. Учет этого множества факторов, любой из которых является условием обучения, крайне затруднителен. Отсюда и достижение целей обучения применительно к каждому обучающемуся оказывается трудным. Такое «неабсолютное, не-универсальное осуществление строгих зависимостей в действительности обучения затрудняет их признание в качестве законов» [12]. Поэтому в дидактике преобладают статистические законы, и проявляются они в большинстве случаев как тенденция.

Надо также иметь в виду, что процесс обучения подчиняется не только сугубо дидактическим закономерностям, но на него влияют закономерности разного уровня. В частности, в обучении проявляются общие закономерности процесса познания, соци-

ально-психологические и психологические, собственно педагогические, физиологические и закономерности управления сложными динамическими системами [13].

Таким образом, особенность дидактических закономерностей в том, что они носят преимущественно вероятностно-статистический характер и потому к ним не следует предъявлять такие же требования однозначности, какие применяются к закономерностям, формулируемым в естественных и технических науках (И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый и др.). Часть из них действует всегда, независимо от действий участников и условий процесса (например – **цели профессионального обучения зависят от требований общества и экономики к уровню образования личности**). Другие характерны и отражают существенные связи конкретной модели или теории обучения (например, закономерность «проблема является начальным моментом мыслительной деятельности» характерна для теории проблемного обучения). Большая часть закономерностей проявляется как тенденция, то есть не в каждом отдельном случае, а в некотором множестве случаев. Это обусловлено тем, что процесс обучения зависит от множества факторов: **сознательной деятельности педагога и обучающихся, научно-методического, учебно-методического, информационного обеспечения обучения и др.**

**Система законов педагогики и ее преломление в дидактике профессионального образования.** Новую страницу в исследовании проблемы закономерностей обучения открывают исследования А.М. Новикова [14],

который предложил четкую классификацию законов педагогики, основанную на объектах/субъектах – источниках нового жизненного опыта обучающегося. Таких источников четыре – объективная реальность, педагог (педагоги), предшествующий опыт обучающегося, сам обучающийся. В соответствии с этим автор выделяет четыре основных закона педагогики, раскрывающих соответственно систему отношений: новый опыт – объективная реальность (закон наследования культуры: человек в процессе образования осваивает культуру человечества); новый опыт-педагог (закон социализации: только в общении с другими людьми человеческий индивид обретает свою человеческую сущность); новый опыт – предшествующий опыт обучающегося (закон последовательности: в зоне ближайшего развития обучающегося располагается тот новый жизненный опыт, который логически подготовлен его предшествующей образовательной деятельностью); новый опыт-сам обучающийся (закон самоопределения: в процессе образования значительную роль играет самоопределение обучающегося).

В данной концепции, прежде всего, привлекает то, что автор выделяет и формулирует систему законов педагогики, которая отражает основной результат образования. Этим результатом является обучающийся, а точнее тот новый опыт, который он приобретает в результате образовательной деятельности. Второе обстоятельство связано с тем, что А.М. Новиков четко выделяет основания классификации законов, в качестве которых берет источники формирования жизненного

опыта (объекты и субъекты, являющиеся источниками этого опыта). Он выделяет четыре таких источника и соответствующие отношения между новым опытом и каждым из этих источников. Каждое отдельное отношение формулируется в виде закона. Почему отношение? Это сделано исходя из трактовки закона, понимаемого как «наиболее общее понятие, отражающее существенное, объективное, всеобщее, устойчивое повторяющееся отношение между явлениями, процессами» [14, с.26].

Система законов педагогики выстроена с соблюдением требований, предъявляемых к любой теории – требований полноты и непротиворечивости. *Полнота* законов достигается тем, что рассмотрены все объекты/субъекты классификации – все источники жизненного опыта обучающегося: объективная реальность, педагог, предшествующий опыт обучающегося, сам обучающийся. *Непротиворечивость* достигается тем, что эти источники выделены как независимые, то есть непересекающиеся объекты/субъекты.

Поскольку дидактика является частью педагогики, постольку законы педагогики объективно должны преломляться и проявляться в процессах обучения. Действуя в условиях обучения, эти законы будут по своему преломляться, отражая специфику обучения как составной части педагогического процесса. Закономерности обучения, таким образом, вытекая из общих законов педагогики, будут в то же время отражать специфические отношения, складывающиеся в процессе обучения [14]. Однако надо отметить,

что на современном этапе система образования отличается диверсифицированностью, многомерностью, вариативностью содержания, форм, методов и средств образовательного процесса на всех уровнях его организации. Сегодня педагог любой школы имеет право на выбор тех технологий обучения и воспитания, которые он считает целесообразными с точки зрения решения образовательных задач. В этих условиях принципы и правила обучения будут зависеть от того, какую концепцию или теорию обучения педагог кладет в основу образовательного процесса. Содержание и характер каждой конкретной дидактической системы определяются наряду с общими и специфическими закономерностями обучения. Например, дидактическая система проблемного обучения опирается на такие закономерности обучения, как: «проблема является начальным моментом мыслительной деятельности»; «мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-либо понять, когда возникает познавательное затруднение»; «обучение и воспитание развивает интеллектуальную и другие сферы не потому, что учитель ставит проблемы, а потому что школьник сам их решает» (М.И. Махмутов, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк) и т.д.

Закономерности обучения, в свою очередь, являются основой для определения основных требований к обучению, к его организации и реализации, то есть к формулированию принципов обучения. Таким образом, выстраивается цепочка: законы педагогики – закономерности обучения (общие и специфические) – принципы обучения

(общие и специфические). Если говорить о воспитании, то соответственно: законы педагогики – закономерности воспитания – принципы воспитания. Точно также можно сказать и о процессах развития.

Проиллюстрируем сказанное на примере трансформации первого закона педагогики – закона наследования культуры. Какие закономерности обучения вытекают из этого закона? Учитывая, что культура включает объективные и субъективные компоненты, можно говорить о двух группах закономерностей обучения: первая группа – закономерности, раскрывающие отношения между предметными результатами деятельности человека (первый компонент культуры) и его отражением в содержании профессионального образования (с учетом его уровней и профилей); вторая группа закономерностей – те, которые раскрывают отношения между вторым компонентом культуры (субъективные человеческие силы и способности) и его отражением в содержании и структуре профессионального образования. Так, примером закономерностей первой группы могут быть выделенные С.Я. Батышевым связи между характеристиками производства и различными характеристиками рабочего и, в частности, взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки.

На следующем уровне формулируются принципы обучения, направленные на проектирование такого процесса обучения, который бы учитывал знание о закономерностях обучения. Например, из закономерности о взаимосвязи общего и профессионального образования следует принцип модели-

рования профессиональной деятельности в учебном процессе, который является общим для профессионального образования. Его реализация может осуществляться по-разному в зависимости от того, на какую конкретную концепцию обучения (или совокупность концепций обучения) опирается педагог. Если это будет концепция проблемного обучения, то реализация принципа моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе будет осуществляться в сочетании с требованиями принципа проблемности. Аналогично можно раскрыть и другие закономерности и принципы обучения в профессиональной школе. Но эта работа требует дальнейших исследований.

#### **Источники:**

1. Педагогика. Учебник / Под ред. И.А. Каирова. М., 1956. [Pedagogy. Textbook / Under the editorship Kairov I.A. Moscow, 1956. (In Russ.)]
2. Педагогика. Учебное пособие для студентов педвузов / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. [Pedagogy. Study guide for students studying in the teaching professions / Under the editorship U.K. Babanskiy. Moscow: Prosvescheniye, 1983. (In Russ.)]
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2002. 640 с. [Pedagogy. Study guide for students studying in the teaching professions / Under the editorship P.I. Pidkastyi. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. 640 p. (In Russ.)]
4. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. Для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛА-



ДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с. [Podlasyi I.P. Pedagogy: New course: Textbook for students of higher school: 2 Volumes Moscow: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2003. Volume 1: General grounds. Learning process. 576 p. (In Russ.)]

5. *Сластенин В.А., Каширин В.П.* Педагогика и психология». Изд. 6-е. М.: Академия, 2007. 478 с. [Slastenin V.A., Kashirin V.P. Pedagogy and Psychology. 6<sup>th</sup> Ed. Moscow: Akademiya, 2007. 478 p. (In Russ.)]

6. Профессиональная педагогика. Под ред. С.Я. Батышева. М. Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. 512 с. [Professional pedagogy. Under the editorship S.Ya. Batushev. Moscow: Assotsiatsiya «Professional'noye obrazovaniye», 1997. 512 p. (In Russ.)]

7. *Мухаметзянова Г.В.* Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. Казань, 2008. 608 с. [Mukhametzyanova G.V. Professional education: a systematic approach to the problem. Kazan, 2008. 608 p. (In Russ.)]

8. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Учебно-метод. Пособие. М.: Высш. школа, 1980. 368 с. [Arkhangel'skiy S.I. The educational process in higher education, its principles and methods. Study guide. Moscow: Higher school, 1980. 368 p. (In Russ.)]

9. *Коржуев А.В., Попков В.А.* Современная теория обучения: общенаучная интерпретация: учебное пособие для вузов и системы последилового профессионального образования преподавателей. Изд. 2-е. М.: Академический проект, 2009. 185 с. [Korzhuiev A.V., Popkov V.A. Modern learning theory: general scientific interpretation: study guide for higher schools and the system of teachers postgraduate professional education. 2<sup>nd</sup> Ed. Moscow: Akademicheskiiy proekt, 2009. 185p. (In Russ.)]

10. *Загвязинский В.И.* Теория обучения. Современная интерпретация. М.,

2008. 192 с. [Zagvyazinskiy V.I. Learning theory. The modern interpretation. Moscow, 2008. 192 p. (In Russ.)]

11. *Логвинов И.И.* Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент). М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2012. 180 с. [Logvinov I.I. The content and structure of the learning process laws (theory and experiment). Moscow: FSSI ITIP RAE, Publishing Center IET, 2012. 180p. (In Russ.)]

12. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с. [Lerner I.Ya. Learning process and its laws. Moscow: Znaniye, 1980. 96 p. (In Russ.)]

13. *Александров Г.Н.* О закономерностях процесса обучения // Советская педагогика. 1986. № 3. С.61-66. [Aleksandrov G.N. The laws of the learning process // Sovetskaya pedagogika. 1986. No. 3. Pp.61-66 (In Russ.)]

14. *Новиков А.М.* Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Изд-во «Эгвес», 2010. 208 с. [Novikov A.M. Pedagogy grounds. Study letter for textbook authors and teachers. Moscow: Printing house «Egves», 2010. 208 p. (In Russ.)]

15. *Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М.* Теория обучения. Учебное пособие для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. М.: Владос, 2011. 383 с. [Ibragimov G.I., Ibragimova E.M., Andrianova T.M. Learning theory. Study guide for students studying in the teaching professions. Moscow: Vlados, 2011. 383 p. (In Russ.)]

### References:

1. Pedagogika. Uchebnik / Pod red. I.A. Kairova. M., 1956
2. Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov / Pod red. Yu.K. Babanskogo. M.: Prosveshchenie, 1983.
3. Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov

i pedagogicheskikh kolledzhey / Pod red. P.I. Pidkasiyogo. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. 640 s.

4. *Podlasyy I.P.* Pedagogika: Novyy kurs: Ucheb. Dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy: V 2 kn. M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2003. Kn. 1: Obshchie osnovy. Protsess obucheniya. 576 s.

5. *Slastenin V.A., Kashirin V.P.* Pedagogika i psikhologiya». Izd. 6-e. M.: Akademiya, 2007. 478 s.

6. Professional'naya pedagogika. Pod red. S.Ya. Batysheva. M. Assotsiatsiya «Professional'noe obrazovanie», 1997. 512 s.

7. *Mukhametzyanova G.V.* Professional'noe obrazovanie: sistemnyy vzglyad na problemu. Kazan', 2008. 608 s.

8. *Arkhangel'skiy S.I.* Uchebnyy protsess v vysshey shkole, ego zakonomernye osnovy i metody. Uchebno-metod. Posobie. M.: Vyssh. shkola, 1980. 368 s.

9. *Korzhuev A.V., Popkov V.A.* Sovremennaya teoriya obucheniya: obshchenauchnaya interpretatsiya: uchebnoe posobie dlya vuzov i sistemy poslediplomnogo profes-

sional'nogo obrazovaniya prepodavateley. Izd. 2-e. M.: Akademicheskii proekt, 2009. 185 s.

10. *Zagvyazinskiy V.I.* Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretatsiya. M., 2008. 192 s. [Zagvyazinskiy V.I. Learning theory. The modern interpretation. Moscow, 2008. 192 p. (In Russ.)]

11. *Logvinov I.I.* Soderzhanie i struktura zakonomernostey protsessa obucheniya (teoriya i eksperiment). M.: FGNU ITIP RAO, Izdatel'skiy Tsentri IET, 2012. 180 s.

12. *Lerner I.Ya.* Protsess obucheniya i ego zakonomernosti. M.: Znaniye, 1980. 96 s. [Lerner I.Ya. Learning process and its laws. Moscow: Znaniye, 1980. 96 p. (In Russ.)]

13. *Aleksandrov G.N.* O zakonomernostyakh protsessa obucheniya // Sovetskaya pedagogika. 1986. № 3. S.61-66.

14. *Novikov A.M.* Osnovaniya pedagogiki. Posobie dlya avtorov uchebnikov i prepodavateley. M.: Izd-vo «Egves», 2010. 208 s.

15. *Ibragimov G.I., Ibragimova E.M., Andrianova T.M.* Teoriya obucheniya. Uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayushchikhsya po pedagogicheskim spetsial'nostyam. M.: Vlados, 2011. 383 s.

Зарегистрирована: 16.09.2014

**Ибрагимов Гасангуссейн Ибрагимович** (г. Казань), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», заместитель директора по научной работе, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: 557-43-73; 8-917-229-24-68. E-mail: guseinibragimov@yandex.ru

**Ibragimov Gasangusseyn Ibragimovich** (Kazan), FGBNU «Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE», deputy director for scientific work, corresponding member of RAE, doctor of pedagogical sciences, professor. Ph.: 557-43-73; 8-917-229-24-68. E-mail: guseinibragimov@yandex.ru

УДК 377.5

## КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА» В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*В.С. Бухмин, Н.А. Читалин (г. Казань, Российская Федерация)*

*В статье рассматриваются теоретические основы компетентностно-ориентированного проектирования содержания дисциплины «Математика» при подготовке специалистов технического профиля в учреждениях СПО. Раскрываются технологические особенности этапов проектирования содержания дисциплины «Математика».*

**Ключевые слова:** *среднее профессиональное образование, математика, проектирование, компетенции.*

## COMPETENCY-BASED DEVELOPMENT OF MATHEMATICS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

*V.S. Bukhmin, N.A. Chitalin (Kazan, Russian Federation)*

**Abstract.** *The article reviews the structure of technical specialist training in the institutes of secondary vocational education as well as the first theoretical principles of competency-based content of the discipline «Mathematics». We analyze the third generation of FSES (Federal State Education Standards) of Secondary vocational education in order to find out the place and the role of mathematics in the basic professional curriculum of all profiles and specialties. We study the content of mathematical and science module according to the set of subjects and competencies which are aimed to evolve. Herein we evaluate the correspondence between students' skill and knowledge after completion of mathematics course and the content of course units which deal with developing of these qualities and competencies. The question of providing organizational and pedagogical conditions and mechanism for selection of teaching methods which promote necessary competencies, is examined. Technological aspects of content development of the discipline "Mathematics" are also discussed.*

**Keywords:** *Secondary vocational education, mathematics, development, competency.*

В основе Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) третьего поколения лежит модульно-компетентнос-

тный подход, где структура и набор базисных модулей основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) СПО определяется на основе функционального анализа професси-

ональной деятельности специалиста. Общий объем времени, отведенный на освоение ОПОП ФГОС СПО делится на две части: базовую, состоящую из трёх циклов и являющуюся обязательной для выполнения образовательным учреждением (ОУ), и вариативную. Обязательная часть ФГОС задаёт требования только к результатам освоения, к структуре, к условиям реализации и к оцениванию качества освоения ОПОП, но не к содержанию учебных дисциплин, видам учебной деятельности, методике преподавания, формам и методам текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации, которые устанавливает ОУ самостоятельно. Что касается вариативной части, то всё, включая её структуру и содержание учебных дисциплин и т.д., определяет ОУ СПО. Вариативная часть обеспечивает возможность как расширения и (или) углубления подготовки по ОПОП, определяемой содержанием обязательной части, так и введения новых дисциплин и модулей для получения дополнительных компетенций, необходимых для дальнейшего профессионального роста и продолжения образования. Вариатив-

ная часть так же должна служить базой для развития личностных качеств, создающей основу для адаптации выпускника СПО к быстро меняющимися запросами регионального рынка труда.

В рамках подготовки специалистов СПО предусмотрено пять профилей профессионального образования: технический; естественнонаучный; социально-экономический; гуманитарный и культурологический, где каждый профиль представляет укрупнённую группу направлений подготовки и специальностей, направлений подготовки и специальностей или направлений подготовки. На рис. 1 представлена структура профессиональной подготовки по техническому профилю в соответствии с ФГОС СПО.

Из рисунка видно, что нормативный срок освоения ОПОП СПО базовой подготовки при очной форме получения образования на базе среднего (полного) общего образования составляет 147 недель, а на базе основного общего образования составляет 199 недель и присваивается квалификация «Техник» по отраслям (первый уровень профессиональной подготовки

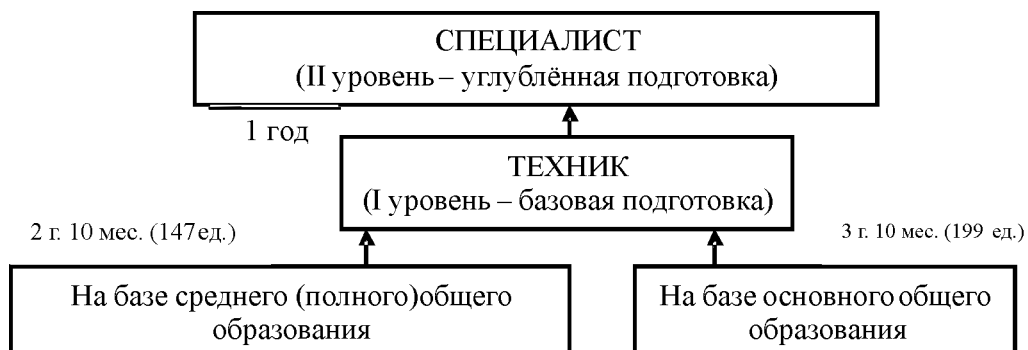


Рис.1. Структура профессиональной подготовки

СПО). Нормативный срок освоения ОПОП СПО углублённой подготовки увеличивается на 1 год (52 нед.) по сравнению с базовой подготовкой и присваивается квалификация «Специалист» по отраслям (второй уровень профессиональной подготовки СПО).

В стандарте обозначена только структура основных профессиональных образовательных программ базовой и углублённой подготовок для обучающихся на базе среднего (полного) общего образования дневной формы обучения. Для очно-заочной (вечерней) и заочной форм обучения учреждение СПО самостоятельно разрабатывает содержание ОПОП в рамках действующего стандарта. Что касается ОПОП для обучающихся на основе основного общего образования, то образовательное учреждение СПО также разрабатывает структуру и содержание ОПОП для всех форм обучения.

Математика является обязательной дисциплиной и включена в базовую часть ОПОП ФГОС СПО математического и общего естественнонаучного цикла практически всех специальностей Перечня СПО, где она обеспечивает фундаментальную основу не только этого цикла, но и профессионального. Набор дисциплин математического и общего естественнонаучного цикла по разным профилям и специальностям различается. Кроме математики в него включены ещё дисциплины, которые необходимы как для формирования заявленных компетенций, так и освоения последующих предметов профессионального цикла: «Физика», «Информатика», «Информационно-

коммуникационные технологии в профессиональной деятельности» и др.

Для каждой специальности характерна «своя» структура дисциплины «Математика», которая может представляться как совокупность отдельных разделов математических предметов, так и сочетание самостоятельных дисциплин: «Математический анализ», «Линейная алгебра», «Дискретная математика», «Теория вероятностей и математической статистики», «Теория комплексных чисел» и др. Эта структура сформирована в ФГОС СПО, исходя из профессиональных функций (компетенций) будущего специалиста.

В стандарте заданы требования к результатам освоения ОПОП в виде двух групп компетенций: общих и профессиональных, которыми должны обладать выпускники СПО. Общие компетенции по своей сути носят чисто надпрофессиональный характер, формирование которых невозможно обеспечить не только в рамках одной дисциплины, но даже одного цикла дисциплин. Формирование общих компетенций должно осуществляться в течение всего времени обучения в системе СПО посредством создания соответствующих организационно-педагогических условий. Причём, одни и те же ОК характерны для различных родов профессиональной деятельности. Далее, все дисциплины (темы и разделы дисциплин) математического и общего естественнонаучного цикла прямо или косвенно участвуют в формировании профессиональных компетенций и этот процесс носит по сути надпредметный характер.

Математика играет важную роль в формировании компетенций в образовательном процессе СПО, так как при изучении математики вырабатываются логическое и техническое мышление, алгоритмическое и пространственное мышление, математическая интуиция и др., которые служат фундаментом общих и профессиональных компетенций [1; 2]. При компетентностно-ориентированном проектировании содержания любой дисциплины для педагога-практика главным моментом является вопрос обеспечения соответствия разработанного содержания (разделов, тем), через качества (знания и умения), заявленным компетенциям, формирование которых они призваны обеспечить. Например, в ОПОП ФГОС СПО [3] по специальности 160706 «Производство авиационных двигателей» отдельные разделы математики прямо участвуют в формировании профессиональных компетенций: 1. Раздел математики «Теория вероятностей и математическая статистика» участвует в формировании профессиональной компетенции 1.2: специалист должен уметь «Анализировать надежность изделия»; 2. Раздел математики «Основы интегрального и дифференциального исчисления» участвует в формировании профессиональной компетенции 3.4: специалист должен уметь «Оценивать экономическую эффективность производственной деятельности». Остальные разделы математики данной ОПОП косвенно участвуют в формировании заявленных компетенций, но они необходимы для изучения дисциплин профессионально цикла.

Общие и профессиональные компетенции практически одни на весь

математический и общий естественнонаучный цикл дисциплин, то есть, все дисциплины цикла в той или иной мере участвуют в формировании одних и тех же компетенций. Поэтому, кроме содержательной части дисциплин при компетентностно-целевом подходе организации учебного процесса определяющим моментом является обеспечение соответствующих организационно-педагогических условий и использование методов обучения, обеспечивающих формирование и развитие заявленных компетенций. В ОПОП технического профиля число общих и профессиональных компетенций, приходящиеся на предметы математического и общего естественнонаучного цикла (в том числе на дисциплину «Математика»), как правило, варьируется: общие компетенции: от 3 до 10; профессиональные компетенции: от 2 до 7.

ФГОС СПО задаёт только время, отводимое на изучение всего математического и общего естественнонаучного цикла: максимальная учебная нагрузка и обязательные учебные занятия в часах, и перечень дисциплин этого цикла. А уже образовательное учреждение осуществляет распределение между предметами цикла это время и определяет виды учебной деятельности по каждой дисциплине. Распределение времени между предметами является не простым вопросом для педагогического коллектива, так как необходимо обеспечить выполнение не только требований к результатам освоения отдельных дисциплин и цикла в целом, но и обеспечить обладание заявленными компетенциями. Это в свою очередь зависит от тру-

доёмкости освоения дисциплины, её важности для освоения последующих предметов, методического обеспечения, уровня подготовки и мотивации обучающихся и т.д.

При компетентностно-ориентированном проектировании содержания дисциплины «Математика» главной задачей является определение содержательного базиса учебного материала, создание условий и выбора методов обучения, которые бы обеспечивали получение знаний, умений и практического опыта, как основы для формирования заявленных общих и профессиональных компетенций, и развития личностных качеств будущего специалиста [1; 4]. Основными методами приобретения компетенций являются активные методы обучения, когда студент становится активным и равноправным субъектом образовательного процесса: интерактивный; проблемного обучения; метод проектов, кейсов; ситуационного обучения; контекстного обучения и др. Следует отметить, что ни один из приведённых методов не является универсальным. Поэтому для достижения поставленной цели необходимо использовать совокупность нескольких методов. В существующих организационно-педагогических условиях главная задача педагога – это выбор методов обучения, которые наиболее полно отвечают характеру и цели изучаемого предмета, и обеспечивают максимальную эффективность изучения [1].

Разрабатываемое содержание лекций, задачи для практических занятий, задания для самостоятельной работы студентов в аудитории и вне её и т.д. должны носить проблемно-

деятельностный и профессионально-ориентированный характер. Что касается организации практических занятий, то, как правило, все задания по математике носят проблемный характер, но путь поиска решения задачи должен определяться методом предложенным педагогом.

Важная роль в этом процессе отводится организации самостоятельной работы обучающихся (аудиторной и внеаудиторной) и её контролю, эта работа, направленная на решение проблемных ситуаций, развивает способности обучающихся к самостоятельному поиску и усвоению новых знаний, освоению умений. Приступая к проектированию содержания дисциплины «Математика» целесообразно придерживаться следующего алгоритма:

1. Определить трудоёмкость дисциплины в часах (общую и аудиторную) в рамках цикла (устанавливает учреждение СПО).

2. Выявить какими усвоенными знаниями, усвоенными умениями, опирающимися на эти знания, практическим опытом, компетенциями и личностными качествами должен обладать обучающийся после прослушивания предмета и аттестации по дисциплине «Математика» (все требования заданы в ФГОС СПО).

3. Распределить выделенное время на дисциплину по видам учебной работы: теоретические и практические занятия, самостоятельная работа, и др., исходя из пунктов 1 и 2.

4. Разработать структуру видов учебной работы по математике, исходя из пункта 2, 3 (преподаватель).

5. Показать соответствие знаний и умений темам учебной дисциплины,

обозначить в формировании каких компетенций, как и посредством чего они участвуют в этом процессе.

6. Установить междисциплинарные связи с последующими «читаемыми» дисциплинами, например, следует определить связь между данной дисциплиной и предметами профессионального модуля, тем самым показав, как она участвует в формировании профессиональных компетенций.

7. При компетентностно-ориентированном подходе основной задачей при организации учебного процесса является создание организационно-педагогических условий и выбор средств (методов) обучения, обеспечивающих формирование заявленных компетенций [5].

8. Разработать и наполнить содержанием виды учебной деятельности дисциплины «Математика»: разработка лекций и заданий для практических занятий, разработка КИМов, организация самостоятельной работы студентов, как на занятиях, так и внеучебное время, а также средств её эффективного контроля, опираясь на результаты пункта 7.

9. Передать разработанную программу дисциплины на экспертную оценку квалифицированным специалистам (внутреннему и внешнему).

Таким образом, для технологичности проектирования содержания математики, предложенную методику, целесообразно представить в виде четырех этапов:

*На первом этапе*, из ОПОП выбранной специальности ФГОССПО, определяются знания и умения, которые должен усвоить и освоить студент после изучения математики и сдачи эк-

замена (зачёта), и компетенции, в формировании которых участвует данная дисциплина (тема дисциплины).

*На втором этапе*, исходя, из выделенного объёма часов прописываются виды учебной работы: теоретические и практические занятия, самостоятельная работа и др. по дисциплине «Математика». На основе заданных качеств, определяется структура и содержание видов учебной деятельности. Устанавливаются междисциплинарные связи с последующими читаемыми дисциплинами.

*На третьем этапе*, который является самым сложным и важным, осуществляется наполнение содержанием видов учебной деятельности дисциплины «Математика»: разработка лекций и заданий для практических занятий, разработка КИМов, организация самостоятельной работы и средств её эффективного контроля. Прописываются организационно-педагогические условия, производится выбор методов и средств обучения, ориентированных как на эффективное освоение учебного материала, так и на формирование заявленных компетенций и развитие личностных качеств.

*На четвёртом этапе* проектирования содержания предмета математика осуществляется осмысление сделанного с помощью изучения и сравнения, посредством заданного набора качеств и компетенций, производится контроль и оценка результативности математической подготовки, и её влияние на качество профессиональной подготовки. Производится экспертная оценка спроектированного содержания предмета «Математика» высококвалифицированными специалистами (внутренним, внешним).



**Источники:**

1. *Читалин Н.А.* Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования: дис. докт.пед. наук: 13.0001: защищена 21.04.2006. Казань, 2006. 362 с. [Chitalin N.A. Multi-level fundamentalization of the content of vocational education: doctoral dissertation (Doctor of pedagogical sciences): 13.0001: presented 21.04.2006 Kazan, 2006. 362 p. (In Russ.)]

2. *Читалин Н.А., Щербakov В.С., Голышев И.Г.* Фундаментализация образования как фактор интеллектуальной безопасности // Вестник НЦ БЖД. 2010. № 3. С. 70-78. [Chitalin N.A., Shcherbakov V.S., Golyshev I.G. Fundamentalization of education as a factor of intellectual security // Bulletin NC BZhD. 2010. № 3. P. 70-78. (In Russ.)]

3. ФГОС СПО по специальности 160706 «Производство авиационных двигателей». – Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 20.10.2009 г., № 430. [FSES SVE on speciality 160706 «Production of aero-engines». Order № 430 of Ministry of Education and Science of Russian Federation from 20.10.2009. (In Russ.)]

4. *Читалин Н.А., Бухмин В.С.* Теоретические основы проектирования содержания среднего профессионального образования на основе ФГОС // Инновационная деятельность педагога как фактор обеспечения современного качества профессионального образования: сборник материалов Международной научно-практической интернет-конференции (11 апреля 2014 г., г. Казань). Казань: Издательство ТАИ, 2014. С. 214-217. [Chitalin N.A., Bukhmin V.S. Theoretical principles of content development of Secondary vocational education on the basis of FSES // Teacher's innovation activity as a factor of providing contemporary quality of vocational education: Proceedings of International Research and Practice Internet Conference (11

April, 2014, Kazan). Kazan: Publishing Company TAI, 2014. P. 214-217. (In Russ.)]

5. *Корчагин П.А., Бухмин В.С.* Информационно-коммуникационные технологии, как средство формирования профессиональных компетенций у студентов радиоприемников // Казанский педагогический журнал. 2012. № 1. С. 154-159. [Korchagin P.A., Bukhmin V.S. Informative and communicative technologies as a tool to develop professional competencies of radiophysical students // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2012. № 1. P. 154-159. (In Russ.)]

**References:**

1. *Chitalin N.A.* Mnogourovnevaya fundamentalizatsiya sodержaniya professional'nogo obrazovaniya: dis. dokt.ped. nauk: 13.0001: zashchishchena 21.04.2006. Kazan', 2006. 362 s.

2. *Chitalin N.A., Shcherbakov V.S., Golyshev I.G.* Fundamentalizatsiya obrazovaniya kak faktor intellektual'noy bezopasnosti // Vestnik NTs BZhD. 2010. № 3. S. 70-78.

3. FGOS SPO po spetsial'nosti 160706 «Proizvodstvo aviatsionnykh dvigateley». – Utverzhdzen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii 20.10.2009 g., № 430.

4. *Chitalin N.A., Bukhmin V.S.* Teoreticheskie osnovy proektirovaniya sodержaniya srednego professional'nogo obrazovaniya na osnove FGOS / Innovatsionnaya deyatel'nost' pedagoga kak faktor obespecheniya sovremennogo kachestva professional'nogo obrazovaniya: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii (11 aprelya 2014 g., g. Kazan'). Kazan': Izdatel'stvo TAI, 2014. S. 214-217.

5. *Korchagin P.A., Bukhmin V.S.* Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii, kak sredstvo formirovaniya professional'nykh kompetentsiy u studentov radiofizikov // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2012. № 1. S. 154-159.

*Зарегистрирована: 15.10.2014*

**Бухмин Владимир Сергеевич** (г. Казань), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», ведущий научный сотрудник, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: 8-917-279-42-05. E-mail: vsbukhmin@gmail.com.

**Читалин Николай Александрович** (г. Казань), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», главный научный сотрудник, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: 8-905-317-06-39. E-mail: Chitalna@mail.ru.

**Bukhmin Vladimir Sergeevich** (Kazan), Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, Senior Research Scientist, doctor of pedagogical sciences, professor. Tel.: +7-917-279-42-05. E-mail: vsbukhmin@gmail.com.

**Chitalin Nicolai Aleksandrovich** (Kazan), Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, Chief Scientific Officer, doctor of pedagogical sciences, professor. Tel.: +7-905-317-06-39. E-mail: Chitalna@mail.ru.

УДК 378

## КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ: ВОПРОСЫ КАЧЕСТВА

**В.А. Чистоусов** (г. Казань, Российская Федерация)

*Статья посвящена рассмотрению условий обеспечения качества компетентностно-ориентированных образовательных программ. Автор рассматривает особенности компетентностно-ориентированных образовательных программ: формирование набора компетенций в отличие от триады «знания – умения – навыки», проектирование образовательных программ образовательными организациями, переход к субъектно-ориентированному образовательному процессу.*

*Формирование компетенций возможно лишь при комплексном проектировании процессов профессионального обучения, профессионального воспитания и профессионального развития, что требует некоторого корректирования внутренних рабочих процессов образовательных организаций. Проектирование образовательных программ целесообразно проводить с участием всех лиц, заинтересованных в качестве: преподавателей, студентов, работодателей. Качество образовательных программ определяется не только степенью их соответствия требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, но и качеством педагогического обоснования.*

*В статье приводится характеристика возможного алгоритма проектирования, при этом обращается внимание на важность стыковки профессиональных и образовательных стандартов. Вариативность профессиональных и образовательных траекторий достигается проектированием многомерного движения личности в образовательном пространстве. Сквозные смысловые*

линии, смысловые узлы, проектирование характера выбора обучающимися альтернативных дисциплин являются средствами обеспечения преемственности программ в системе непрерывного образования, междисциплинарности, возможности маневрирования в профессиональной области. Важным условием обеспечения качества компетентностно-ориентированных образовательных программ является актуализация и генерация корпоративных знаний образовательной организации.

**Ключевые слова:** компетентностно-ориентированные образовательные программы, качество образовательных программ, субъектно-ориентированный образовательный процесс, педагогическое проектирование, алгоритм проектирования, профессиональные и образовательные траектории, генерация знаний.

## SKILLS ORIENTED EDUCATIONAL PROGRAMS: QUALITY'S QUESTIONS

*V.A. Chistousov (Kazan, Russian Federation)*

**Abstract:** *The article is devoted to educational program's quality. The author describes skills oriented educational program's peculiarities. The first peculiarity is skills forming. The second peculiarity is the necessity of pedagogical designing of educational programs. And the transition to individual oriented educational process is the third peculiarity of contemporary educational programs. Skills forming achievement is possible when the processes of professional training, professional up-bringing, professional development are realized as a complex. The necessity of some correction of in-house working processes is conditioned by this fact. Educational programs are to be designed with the participation of all who interested in their quality: teachers, students & employers. Educational program's quality depends on both: corresponding to federal state educational standards and on professional pedagogical basis.*

*The author characterizes the designing algorithm. The docking of professional & educational standards is very important during educational programs designing. Professional and educational trajectory's variety ensuring by designing of many-dimensional personalities motion in the educational space of educational organization. The author offers some tools. The sense lines, which help to the teachers, realize succession in the system of lifelong learning educational programs. The sense knots as a means of multidisciplinary approach. The character of alternative disciplines choice changing as a guarantee of future professional maneuver possibility. The important condition of educational programs quality is corporate knowledge actualization & generation in educational organization.*

**Key words:** *skills oriented educational programs, educational program's quality, pedagogical designing, individual oriented educational process, designing algorithm, professional and educational trajectories, knowledge generation.*

Переход от квалификационного подхода к компетентностному, обусловленный сменой парадигм образования, внедрением и реализацией федеральных государственных образовательных стандартов, актуализирует необходимость рассмотрения вопросов обеспечения качества основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), проектируемых в новом формате. Под качеством понимается степень соответствия совокупности присущих характеристик требованиям – потребностям (установленным, предполагаемым или ожидаемым) [1].

Э.М. Коротков, осуществляя перенос данного определения на область образования, под качеством образования понимает комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания (качество потенциала достижения цели образования; качество процесса формирования профессионализма; качество результата образования) [2]. Перечислим особенности компетентностно-ориентированных основных профессиональных образовательных программ, значимые в области качества, и, по нашему мнению, принципиально отличающие эти программы от квалификационно-ориентированных:

1. Целью ОПОП является формирование набора компетенций (в отличие от триады «знания – умения – навыки»).

2. Проектирование содержательного компонента профессиональной

подготовки полностью осуществляется образовательной организацией.

3. Переход к субъектно-ориентированной модели образовательного процесса (нормативно выражается в значительном увеличении объема альтернативных учебных дисциплин в структуре ОПОП, в предоставлении обучающимся возможностей оценки содержания, организации и качества образовательного процесса, а также работы отдельных преподавателей).

Предоставление образовательным организациям широких возможностей по формированию содержания ОПОП, выбору образовательных технологий в процессе перехода от квалификационного подхода к компетентностному означает, что характер разработки и реализации основных профессиональных образовательных программ целесообразно трансформировать с исполнительского на проектный.

В таком случае, рассматривая вопросы качества компетентностно-ориентированных образовательных программ, целесообразно руководствоваться, помимо перечисленных характеристик, ключевыми аспектами качества в управлении проектами:

- качество, обусловленное соответствием рыночным потребностям и ожиданиям (достигается благодаря актуализации потребностей и ожиданий потребителя в целях их удовлетворения);

- качество разработки и планирования проекта;

- качество выполнения работ по проекту (обеспечивается путем поддержания соответствия реализации проекта его плану и обеспечения разработанных характеристик);

▪ качество ресурсного обеспечения проекта на протяжении всего жизненного цикла [3].

Принимая во внимание и систематизируя вышеизложенное, охарактеризуем ряд положений, определяющих качество компетентностно-ориентированных образовательных программ. *Первое.* Исходя из того, что компетенция – это способность к выполнению профессиональной деятельности, интегрированное сочетание знаний, умений, навыков, профессионально-важных личностных качеств, ценностно-смысловых ориентаций, мотивации, индивидуального стиля работы и общения, ни одна из них (за исключением, пожалуй, некоторых профессионально-специальных, указанных во ФГОС для специальностей) не может быть сформирована: а) лишь в процессе обучения; б) силами и средствами только одного структурного подразделения образовательной организации. Отсюда следует несколько важных выводов. Во-первых, в формирование компетенций должны вносить определенный вклад не только учебный процесс, но и процессы профессионального воспитания и профессионального развития. Во-вторых, проектирование основных профессиональных образовательных программ и образовательного процесса, им соответствующего, необходимо вести системно и целостно (профессиональное обучение, профессиональное воспитание, профессиональное развитие) и с участием всех сторон, заинтересованных в достижении качества. А это и работодатели, и педагоги, и обучающиеся. В-третьих, качество компетентностно-ориентированных основных профессиональных

образовательных программ зависит не только от выполнения формализованных требований, предъявляемых к разрабатываемым программам, но и от качества их профессионально-педагогического обоснования.

Однако, традиционная организация внутренних рабочих процессов в вузах не всегда позволяет это осуществить. Так, например, документация систем менеджмента качества, разработанная в большинстве образовательных организаций в последние годы, направлена лишь на контроль выходных параметров обучающихся и не включает воспитательную деятельность и процессы развития. В свою очередь, воспитательная деятельность в образовательных организациях подчас проектируется, планируется и реализуется в отрыве от процессов профессионального становления студентов. В формировании содержания учебных планов и компоновке основных профессиональных образовательных программ обычно реально участвуют лишь представители выпускающих кафедр.

Деятельность учебно-методических структур нацелена на проверку соответствия разрабатываемых учебных планов и рабочих учебных программ требованиям стандартов (соответствие шифров, зачетных единиц (часов), контрольных мероприятий). Возникает вопрос: достаточно ли этого для анализа составленного учебного плана, для подтверждения того, что спроектированная ОПОП обеспечивает требуемое качество?

По-видимому, в условиях реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ

ограничиваться проверкой выполнения соответствия разработанного учебного плана формализованным требованиям является не совсем корректным. Ведь, например, наличие баланса зачетных единиц между компонентами составленного учебного плана отнюдь не связано и не отражает степень соответствия содержания спроектированных учебных дисциплин, образовательных технологий, методов контроля компетенций целям основной профессиональной образовательной программы и, следовательно, не может быть единственным показателем качества разработанного педагогического продукта.

*Второе.* В процессе наших исследований мы пришли к выводу о необходимости создания единого (для образовательной организации) алгоритма проектирования профессиональных образовательных программ. Это становится возможным в случае рассмотрения всех образовательных программ (основных и дополнительных), реализуемых в образовательной организации, и, соответственно, осваиваемых компетенций, в единой системе, в их сопоставлении с областями профессиональной деятельности, в интересах которых осуществляется профессиональная подготовка.

Основой единого алгоритма может служить последовательность педагогического проектирования, предложенная А.А. Кирсановым [4]. Очевидно, что эта последовательность нуждается в определенном корректировании, ввиду наличия особенностей компетентностно-ориентированных образовательных программ, описанных нами выше. Так, например, при

проектировании целевых и содержательных компонентов ОПОП, помимо анализа области профессиональной деятельности выпускников, затруднений, испытываемых молодыми специалистами и часто допускаемых ими ошибок, предлагается осуществлять:

- проведение форсайт-исследований области профессиональной деятельности, уточнение ее перспективной структуры, генерацию компетенций будущего;

- составление объединенного (обобщенного, систематизированного и минимизированного) перечня компетенций, сформированного на основе образовательного и профессионального стандартов, результатов форсайт-исследований;

- построение дерева целей не в «умениевом», а в компетентностном формате (декомпозиция компетенций), что позволяет в комплексе осуществлять проектирование профессионального обучения, профессионального воспитания, профессионального развития;

- экспертную оценку компетенций (в том числе и элементного состава компетенций), сравнение экспертных оценок, выполненных работодателями и преподавателями (выявление ожиданий от проектируемой образовательной программы);

- позиционирование ОПОП в системе непрерывного образования с последующим структурированием содержания образовательной программы.

*Третье.* Помимо определения ожиданий работодателей и педагогов от проектируемой программы, следует выявлять ожидания обучающихся.

Это достигается в процессе совместного (педагоги и обучающиеся) конструирования возможных профессиональных и образовательных траекторий, доступ к которым «открывается» по окончании образовательной программы (сопоставление областей профессиональной деятельности и образовательных программ, реализуемых образовательной организацией; проектирование выбора альтернативных дисциплин учебных планов), а также самооценки степени сформированности компетенций обучающимися, что обеспечивает принятие ими целевой установки ОПОП.

Вариативность профессиональных и образовательных траекторий обеспечивается проектированием многомерного движения личности в образовательном пространстве [5]. Возможными средствами его обеспечения, по нашему мнению, являются:

- сквозные смысловые линии (обеспечение преемственности образовательных программ в многоуровневой системе образования);

- смысловые узлы (реализация междисциплинарной интеграции в рамках ОПОП; индикация оптимальных точек промежуточного контроля компетенций; осуществление трансдисциплинарной подготовки обучающихся; взаимная стыковка образовательных программ, реализуемых в образовательной организации, в целях обеспечения возможности маневрирования студентов).

Создание оптимальных условий для многомерного движения личности в образовательном пространстве может быть достигнуто посредством

принятия следующих решений на уровне образовательной организации:

- разработка информационных порталов и навигаторов (по видам экономической и отраслям профессиональной деятельности; по видам профессиональной деятельности и трудовым функциям; по образовательным программам, реализуемым образовательной организацией);

- признание возможности наличия многообразия графиков учебного процесса (несмотря на возрастание сложности планирования), обеспечение гибкости и адаптивности графиков и циклограмм деятельности образовательной организации;

- обеспечение потенциальной возможности освоения дополнительных образовательных программ обучающимися параллельно с основными профессиональными образовательными программами.

В рассматриваемом контексте следует несколько подробнее остановиться на проблеме проектирования набора альтернативных учебных дисциплин учебных планов. Так, в соответствии с концепцией содержания образования В.С. Леднева [6], выделение занятий по выбору обучающихся в зависимости от их интересов и способностей обусловливается спецификой индивидуального развития человека. Следовательно, в ходе проектирования содержания образовательных программ необходимо проводить исследование интересов и способностей обучающихся, а затем разрабатывать и реализовывать соответствующее количество альтернативных учебных дисциплин (курсов).

Считаем целесообразным проектировать выбор альтернативных учебных дисциплин: характер выбора, предлагаемого обучающимся на различных уровнях образования, должен изменяться. Так, выбор из нескольких «сходных» учебных дисциплин возможен лишь в начальных семестрах бакалавриата (специалитета) с тем, чтобы обучающийся осознал возможность и необходимость выбора для индивидуального личностного роста. В последующих семестрах количество альтернативных дисциплин в учебных планах целесообразно увеличивать, изменяться должен и характер выбора (например, из дисциплин, предусматривающих углубление отдельных аспектов, изучение конкретного вида профессиональной деятельности; рассмотрение деятельности на стыке областей, междисциплинарные исследования).

Предлагаемый нами подход соответствует результатам исследований В.С. Мерлина, определившего условия воспитания и развития индивидуального стиля: «наличие нескольких различных программ деятельности и достаточно отчетливое осознание их всеми субъектами, воспитание у всех членов коллектива положительной направленности и мотивов деятельности, инициативы, самостоятельности» [7, с. 233]. Проектирование выбора альтернативных учебных дисциплин исходя из интересов и способностей обучающихся в многоуровневых образовательных организациях может способствовать:

- обеспечению возможностей маневра и выполнения различных видов деятельности выпускниками в

пределах отрасли (например, управление, наука, техника, технологии, экономика и др.), в смежных отраслях (например, информатизация процессов в базовой отрасли), в иных видах деятельности (например, преподавание специальных дисциплин);

- формированию, усилению профессионально-важных умений и личностных качеств (дефицитных у конкретных обучающихся, в том числе, выполнять компенсаторную функцию в разноименных магистратуре и бакалавриате);

- развитию индивидуального стиля деятельности.

*Четвертое.* Учитывая, что каждая компетенция формируется поэтапно, поэтапно в рамках нескольких учебных дисциплин, для достижения качества подготовки обучающихся необходимо согласование целевых, содержательных, технологических и контролирующих компонентов педагогических систем этих учебных дисциплин, ресурсного обеспечения и деятельности преподавательского состава, как на этапе проектирования, так и на этапе реализации образовательной программы. Принимая во внимание многоэлементный состав компетенций, решающим, с точки зрения обеспечения качества их достижения, является объединение преподавателей (на этапах прогнозирования, проектирования и реализации ОПОП) не по кафедральному принципу, а по принадлежности к образовательной программе.

*Пятое.* Направленность на инновационное развитие актуализирует проблему переориентации деятельности преподавательского состава с



трансляции готового знания, на педагогическую прогностику и инженерию, сотрудничество и сотворчество субъектов образовательного процесса, генерацию нового знания. Результаты исследований, проведенных нами в ряде образовательных организаций профессионального образования, показывают, что эффективность прогностической, аналитической, проектировочной деятельности педагогов может быть достигнута в процессе совместной (в межкафедральном формате) актуализации и генерации корпоративных знаний в рамках профессионально-педагогических практико-ориентированных площадок [8]. В контексте данной статьи следует особо подчеркнуть, что такая модель совместной деятельности педагогов соответствует, в том числе, и модели тотального управления качеством, предусматривающей участие в ней всех членов организации и ориентирование коллектива на достижение долгосрочного успеха [9].

Таким образом, возможными условиями обеспечения качества компетентностно-ориентированных образовательных программ являются:

- корректирование внутренних рабочих процессов в образовательных организациях;
- разработка единого для образовательной организации алгоритма формирования целевых, содержательных, технологических компонентов профессиональных образовательных программ;
- трансформация образовательного процесса в субъектно-ориентированный;

- проектирование выбора обучающимися альтернативных учебных дисциплин учебных планов;
- организация внутрифирменной подготовки педагогов.

#### **Источники:**

1. ГОСТ Р ИСО 9000-2008 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. М.: Стандартинформ, 2008. 70 с. [Quality management systems: Fundamentals and vocabulary. Moscow: Standardinform, 2008. 70 p. (In Russ.)]
2. *Коротков Э.М.* Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект: Мир, 2006. 320 с. [Korotkov E.M. Educational quality management: Textbook Moscow: Publishing houses «Academic project», «Peace», 2006. 320 p. (In Russ.)]
3. Управление проектом. Основы проектного управления: учебник / коллектив авторов; под ред. проф. М.Л. Разу. М.: КНОРУС, 2012. 760 с. [Project management. The basis of project management: Textbook / The collective of authors, edited professor M.L. Razu. Moscow: Publishing house «KNORUS», 2012. 760 p. (In Russ.)]
4. *Кирсанов А.А.* Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста. Монография. Казань: КГТУ, 2000. 228 с. [Kirsanov A.A. Methodological problems of creating of prognostic specialist model. Monograph. Kazan: Publishing house «KGTU», 2000. 228 p. (In Russ.)]
5. *Новиков А.М.* Педагогика: словарь системы основных понятий. Изд. Второе, стереотипное. М.: ЭГВЕС, 2013. 286 с. [Novikov A.M. Pedagogy: a dictionary of basic concepts. 2<sup>nd</sup> edition, stereotypical Moscow: «Egves», 2013. 286p. (In Russ.)]
6. *Леднев В.С.* Содержание образования. Учебное пособие. М.: Высшая школа, 1989. – 360 с. [Lednev V.S. The content of education. Study guide Moscow: Vysshaya shkola, 1989. 360p. (In Russ.)]

7. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избранные психологические труды / Под ред. Е.А. Климова. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 544 с. [Merlin V.S. The psychology of individuality: selected psychological works. Edited by E.A. Klimov. Moscow: Publishing house «MPSI», Voronezh: Publishing house NPO«Modek», 2005. 544p. (In Russ.)]

8. Чистоусов В.А. Корпоративные знания образовательной организации: структура, актуализация и генерация // Казанский педагогический журнал. 2014. № 2. С. 73-83. [Chistousov V.A. Corporate knowledge of educational organization: the structure, actualization & generation // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2014. № 2. Pp.73-83. (In Russ.)]

9. Аристов О.В. Управление качеством: Учебник. М.: ИНФРА-М, 2013. 224 с. [Aristov O.V. Quality management: Textbook. Moscow: Publishing house «Infra-M», 2013. 224 p. (In Russ.)]

### References:

1. GOST R ISO 9000-2008 Sistemi menegmenta kachestva. Osnovnie pologeniya i slovar. M.: Standartinform, 2008. 70 s.

2. Korotkov E.M. Upravlenie kachestvom obrazovaniya: Uchebnoe posobie dlya vuzov. M.: Akademicheski proekt, Mir, 2006. 320 s.

3. Upravlenie proektom. Osnovi proektnogo upravleniya: uchebnik / kolektiv avtorov; pod red. Prof. M.L. Razu. M.: KNORUS, 2012. 760 s.

4. Kirsanov A.A. Metodologicheskie problemi sozdaniya prognosticheskoi modeli specialista. Monografiya. Kazan: KGTU, 2000. 228 s.

5. Novikov A.M. Pedagogica: slovar' sistemy osnovnykh ponyatiy. Izd. vtoroe, stereotipnoe. M.: «EGVES», 2013. 286 s.

6. Lednev V.S. Soderzhanie obrazovaniya. Uchebnoe posobie [Tekst] M.: «Visshaya shkola», 1989. 360 s.

7. Merlin V.S. Psihologiya individual'nosti: Izbrannie psihologicheskie trudi / pod red. E.A. Klimova. M.: Izdatelstvo MPSI; Voronezh: Izdatelstvo NPO «MODEC», 2005. 544 s.

8. Chistousov V.A. Korporativnie znaniya obrazovatelnoi organizatsii: struktura, aktualizatsiya i generatsiya // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2014. № 2. S. 73-83.

9. Aristov O.V. Upravlenie kachestvom: Uchebnik. M.: «INFRA-M», 2013. 224 s.

Зарегистрирована: 16.09.2014

**Чистоусов Владислав Анатольевич** (г. Казань), ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Институт психологии и образования, кафедра педагогики, докторант, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-917-258-18-46. E-mail: vchistous@mail.ru

**Chistousov Vladislav Anatolievich** (Kazan), Kazan Volga federal university, Institute of psychology & education, Chair of pedagogics, Person working for doctor's degree, candidate of pedagogical sciences. Tel.: 8-917-258-18-46. E-mail: vchistous@mail.ru

УДК 377.5:378

## ПРИНЦИПЫ ВСЕОБЩЕГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ (TQM) КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

*В.С. Суворов (г. Набережные Челны, Российская Федерация)*

*В статье, на примере концепции и принципов TQM, рассматривается необходимость разработки целостного механизма управления качеством подготовки специалиста в виде технологической цепочки, когда деятельность всего подколлектива приобретает концептуальность, «опорные» точки стратегической направленности на эффективный результат. Автор выделяет основные принципы менеджмента качества в сфере образования. В качестве важнейшего элемента управления качеством образовательной деятельности учреждения профессионального образования авторы рассматривают процессный подход. Автор отмечает также, что наличие в управлении качеством подготовки специалиста системы прямой и обратной связи должно быть обязательным и рассматриваться с различных уровней образовательной деятельности. Такой подход обеспечит разностороннюю и объективную оценку качества подготовки выпускника. В заключение автор выделяют 4 уровня образовательной деятельности: социально-экономический, социально-педагогический, организационно-дидактический и личностно-деятельностный.*

**Ключевые слова:** *принципы менеджмента, процессный подход, уровни образовательной деятельности.*

## THE PRINCIPLES OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT (TQM) AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGICAL MECHANISM OF EDUCATIONAL ACTIVITY MANAGEMENT

*V.S. Suvorov (Naberezhnye Chelny, Russian Federation)*

**Abstract:** *Based on the concept and principles of TQM the article discusses the need to develop the integrated mechanism of training quality management in the form of a technological chain when the activities of the teaching staff acquires concept, the “reference” points aimed at the effective result. The authors identify the main principles of quality management in education and consider the process approach as its key element. The author also note that the presence of the direct and feedback system in quality management of specialist training should be mandatory and should be considered on different levels of the educational activities. This approach would*

*provide comprehensive and objective assessment of the training quality. In conclusion, the author distinguish 4 levels of educational activities: social-economic, social-pedagogical, organizational-didactic and personal-activity ones.*

**Keys words:** *management principles, process approach, the levels of educational activities.*

Из-за резкого увеличения техногенных аварий, природных катаклизмов, социальной неопределенности, перехода постиндустриального общества к шестому экономическому укладу, идея качества образования стала выступать в последние годы, как господствующая в организации и управлении образовательным процессом. Поэтому в учебном заведении должен быть разработан целостный механизм управления качеством, при котором образовательная деятельность при всем ее творческом характере, индивидуальном подходе, интерактивности и диалогичности обучения [1] в идеале должна приобретать вид **«технологической цепочки»** с четкими очертаниями предмета и объекта исследования.

Независимо от времени, наиболее перспективным направлением методологии построения системы обеспечения качества является использование подходов концепции Всеобщего Управления Качеством (TQM) с учетом требований Болонского процесса и специфики учебного заведения. Поэтому эффективность построения и использования технологической цепочки в образовательном процессе будет зависеть от того, насколько адекватно она будет адаптирована к основным понятиям и **принципам** менеджмента качества. Напомним эти принципы и кратко охарактеризуем каждый из них.

**1. Ориентация на потребителя** (внешнего и внутреннего), который является главным индикатором и конечным арбитром в оценке качества образовательных услуг. Учебному заведению необходимо иметь от каждого потребителя образовательных услуг точно сформулированные **требования** к системе подготовки кадров, чтобы преобразовать их в цели и задачи образовательной деятельности [2; 3]. Например: смещение фокуса с процесса передачи знаний от преподавателя к студенту на процесс конструирования студентом лично востребованного знания при поддержке и под руководством преподавателя, нацеленного на проектирование и интерактивное обучение; выполнение требований ФГОС проводить через модульно-компетентностный подход, где реализация принципов (построения, реализации и контроля) возможна только при эффективном участии работодателей. В этом случае результат качества подготовки специалиста будет соответствовать требованиям производства. Максимальное выполнение этих требований, в том числе через указанные мероприятия, будут эффективно влиять на **результат качества**.

**2. Лидерство руководителя** с ясными целями и понятной направленностью в действиях.

Современный руководитель, реализуя принципы системы менеджмента качества, обязан быть **лидером**, должен управлять не людьми, а компетенциями, меняя воздействие на взаимодействие, вертикальный метод руководства на горизонтальный, административный стиль управления на научно-методическое влияние, применяя **инновационные принципы управления**. Руководитель нового формата должен быть готов также к принятию **нестандартных решений**, которые приводят к положительным последствиям и укреплению стабильности коллектива. Уметь видеть в известном – неизвестное, в очевидном – неочевидное, в привычном – непривычное, что является причиной движения мысли.

Таких «**нестандартностей**» в нюансах управления должно быть достаточное количество. Вот небольшая иллюстрация инновационных подходов в структуре управления: увольнение хорошего работника с «испытательным и оплачиваемым» сроком; взаимозаменяемость сотрудников и работа в паре с кем-либо, когда кроме своей должностной инструкции партнер должен также хорошо владеть функционалом своего коллеги; ориентация на работника, который не думает о больничном и об «отчете» по нему. При усталости или недомогании сотруднику имеет смысл провести два-три дня дома, чтобы затем приступить к работе отдохнувшим и набравшим сил. Официальный больничный создаст проблему как минимум на месяц; поиск не человека под

вакантное место, а возможной ставки под интересного, нужного и полезного для учебного заведения человека; создание принятому сотруднику режима наибольшего адаптивного благоприятствования в течение одного года; введение в практику управления правила: если у кого-то пострадает исполнительская дисциплина, то он сам должен готовить проект приказа о своем наказании; децентрализация управления и сочетание демократичности управления со строгой исполнительской дисциплиной; учет конструктивных предложений участников образовательного процесса [4].

**3. Вовлечение всего персонала** в процесс достижения цели.

Условием эффективности образовательного процесса и достижения запланированного результата является наличие квалифицированных кадров. Необходимо создать целенаправленную, постоянно действующую систему повышения профессиональной и психолого-педагогической квалификации работников вуза. Систематическое вовлечение педколлектива (через временные творческие коллективы, диссертационные исследования и т.п.) в процесс моделирования образовательной деятельности вырабатывает у участников ответственность за качество, понимание требований заказчика. При этом особое внимание должно быть уделено **концептуализации** деятельности коллектива, когда происходит радикальное изменение позиции педагога к самому себе, к студенту, к образовательному процессу. Педагог должен быть психологически

готов, идеологически убежден, технологически вооружен.

4. **Процессный подход**, где логическое выстраивание взаимосвязи всех процессов позволяет эффективнее достигнуть желаемого результата.

Академические знания современного периода быстро **«устаревают»**. Значит, еще оперативнее должна срабатывать **система обратной связи**. Это указывает на необходимость перевода функционально-ориентированного управления образовательной деятельности на **процессный метод**. В качестве примера можно рассматривать следующие **ключевые процессы** сформированной модели управления образовательной деятельностью: маркетинг запросов и потребностей заказчиков и профориентационная работа; работа с абитуриентами и «доведение» их до нулевого курса; образовательный процесс, его диагностика и мониторинг; результат образовательной деятельности и отсроченный результат на соответствие целям и запросам.

**Преимущества моделирования процессного метода:**

1) **процесс** «разрезает» образовательную деятельность не «вдоль», а **«поперек»**. Тем самым, у каждого процесса появляется **«вход»**, т.е. цель, и **«выход»**, т.е. результат. В отличие от функционально-ориентированной системы конечные результаты применяемого метода по функциям и по времени не оторваны от **результатов** работы;

2) при функционально-иерархическом подходе информация подается руководителю с **нарастающим иска-**

**жением** и увеличением; при **процессном** – все документируется, поэтому микроколлективу данного процесса надо «угождать» не руководителю, а следующему процессу «шлифования» услуги;

3) при **процессном методе** намного эффективнее охватываются **все стадии** жизненного цикла образовательной услуги; в данном случае от маркетинга потребностей до отсроченного результата, т.к. в ней есть взаимообуславливающий интерес и ответственность друг перед другом.

4) **процесс** – это **оперативный механизм прямой и обратной** связи, корректирующих и предупреждающих действий, например, таких как: аттестация ППС; инвентаризация учебной литературы; посещение уроков; научно-методическое обеспечение и т.д.;

5) **процесс** – это **инструмент** контроля над соответствием результата поставленным целям.

Процедура моделирования процессов – это взаимосвязанная цепочка работ, когда на входе принимается из внешней среды некая субстанция, которая перерабатывается и превращается на выходе в результат. Каждый процесс должен иметь своего **владельца**, который бы был не только автором соответствующей программы, но и организатором ее осуществления [5], разработчиком функций, должностной инструкции, методов управления, инструментария, предупреждающих и корректирующих действий, мотивационных стимулов.

Маркетинг запросов и потребностей				Мониторинг и диагностика образовательной деятельности								Программа по адаптации							
Детальная программа и содержание профориентационной работы				→		Абитуриент Доведение его до «0» курса. Курсовая подготовка; овладение функциональной грамотностью и знаниями (требования учебного заведения)		→		Студент Программа адаптации; общекультурная грамотность; знания и умения (требования ФГОС и СП)		→		Выпускник Совокупность знаний, умений и компетенций (требования ФГОС и СП)		→ ← Специалист Отсроченный результат на соответствие целям и потребностям			
																		← →	
Владелец I процесса				← →		Владелец II процесса		←		Владелец III процесса		←		Владелец IV процесса		←		Владелец V процесса	
вход	процесс	выход-результат	p=v	вход	процесс	выход-результат	p=v	вход	процесс	выход-результат	p=v	вход	процесс	выход-результат	p=v	Дополнительное образование			

Рис. 1. Процессный подход как важнейший элемент управления качеством образовательной деятельности

Если **результат** процесса положительно фиксируется **входом** следующего процесса, значит это есть **гарантия** выполнения требований ФГОС и СП. Каждый владелец процесса – это и потребитель, и плановик, и исполнитель, и заказчик, так как:

1) каждый процесс тесно сопрягается с «выходом» предыдущего процесса и с «входом» следующего процесса;

2) как минимум четыре-пять раз в течение образовательной деятельности идет прямая и обратная связь, которая позволяет проводить **пре-**

**дупреждающие и корректирующие действия;**

3) процессный метод намного улучшает и позволяет диагностировать цели и формулировать задачи;

4) процессный метод позволяет в целом иметь информацию об исходном состоянии объекта **перед началом** применения каждого управляющего воздействия, видеть результаты изменения его состояния **в ходе обработки** предыдущего воздействия и **определять очередное** воздействие;

5) процессный метод является **аналогом** многоуровневой системы

подготовки специалистов, но только процесс деятельности имеет более **короткий срок**. Главное качество процессного подхода в системе управления – это готовность быстро реагировать на появляющиеся проблемы и ошибки;

б) документально фиксируется **результат** каждого процесса и тем самым гарантируется конечный результат.

Вышеуказанное позволяет наглядно представить структурное содержание принципа **процессного подхода**, его потребителей, поставщиков, управляющие воздействия на него и механизм выполнения работ. Это дает возможность смоделировать следующую технологию деятельности, где:

1) содержание образовательных программ и условия учебного заведения должны соответствовать требованиям социальных партнеров (СП), в том числе **абитуриенту**;

2) абитуриент в соответствии с требованиями учебного заведения («нулевой» курс и т.п.) должен соответствовать **студенту I курса**;

3) студент в соответствии с данными критериально-оценочной системы через программы адаптации, общекультурной грамотности и выполнения требований ФГОС и СП должен соответствовать **выпускнику**;

4) выпускник через дополнительное (параллельное) образование должен соответствовать требованиям отсроченного результата, т.е. **специалисту**.

Как видим, у каждого процесса должен быть свой **результат**, который в ценностном восприятии иногда может быть выше, чем сам **процесс**, яв-

ляющийся всего лишь **средством** достижения **цели**.

5. **Принцип системного подхода**, а не некий набор независимых дефиниций. Данный подход требует координации всех аспектов образовательной деятельности, что уже было кратко продемонстрировано выше названными принципами TQM. Осталось дополнить оставшимися. Но есть функции, которые являются важными и интегральными для всех принципов TQM. Например, функция **контроля**. Наличие в управлении качеством подготовки специалиста системы **прямой** и **обратной связи** должно быть обязательным и рассматриваться с различных уровней образовательной деятельности. Такой подход обеспечит разностороннюю и объективную оценку качества подготовки выпускника. В качестве примера предлагаем рассмотреть **четыре уровня**, разработанные профессором Н.П. Пучковым (Тамбовский государственный технический университет) [6].

**1. Социально-экономический уровень** (дается оценка внешних качеств), где построение критериально-оценочной системы (КОС) осуществляется на основе: тенденций мирового развития образования (Болонский процесс, Международные стандарты качества, TQM и т.д.); изучения факторов (научно-технических, социально-экономических) развития экономики; перспектив развития экономики региона; требований современного развития к формированию личности.

**2. Социально-педагогический уровень**, где дается оценка разработке, учебных планов и программ, мо-



дернизации материально-технической и учебно-производственной базы вуза.

**3. Организационно-дидактический уровень**, где дается оценка, содержанию образования, формам, методам и средствам обучения; методам организации, контроля, стимулирования, коррекции.

Сегодня в практике педагогическими задачами должны быть, замещение рассказа о деятельности самой практической **деятельностью**, запуск процесса коллективной и индивидуальной **рефлексии**, создание действенной системы **обратной связи**, создание системы **эмоционального вовлечения** студентов в процесс обучения, в жизнь всего учебного заведения.

**4. Личностно-деятельностный уровень**, где дается оценка психолого-педагогической структуре всех видов деятельности преподавателя и обучающегося. На этом уровне необходимо ориентироваться на идеи **гуманизации** и демократизации, отрицающие подход к обучающемуся как к **объекту** педагогического воздействия.

**6. Принцип постоянного улучшения качества.** Принятие мировоззрения постоянного улучшения образовательного процесса предполагает переосмысление **годами сложившихся стереотипов** [7].

Должен быть комплекс мероприятий, направленных на достижение качества подготовки специалиста. Например: установление межпредметных связей содержания учебных дисциплин; разработка сквозной программы по специальности (направлению); составление карт всех компетентностей модели подготовки выпускников; фор-

мирование моделей подготовки специалистов; модернизация учебных занятий путем сокращения объема лекций и увеличения практических и лабораторных занятий; объединение предметов в междисциплинарные модули; организация управляемой самостоятельной работы студентов (входной контроль, текущий, промежуточный, самоконтроль, итоговый контроль, контроль остаточных знаний и умений), а также: экспертная оценка качества преподавания; система целевого посещения занятий; авторские курсы преподавателей; привлечение достаточного количества работодателей к занятиям и контролю; интегрированное обучение: высшее образование с получением рабочей профессии; системное повышение квалификации педагогов.

**7. Принцип принятия решений на основе фактов.** Наибольшие потери образовательная организация несет от непродуманных решений, которые не были обоснованы фактами [3], юридическими нормами, стандартами, выработанными требованиями, научными знаниями, логикой развития, прогнозом. Необходим максимальный перевод управленческих воздействий в русло технологического процесса, предполагающего типизацию и алгоритмизацию всех видов работ и операций, направленных на получение гарантированного результата.

**8. Принцип взаимовыгодного отношения с поставщиками.**

Все исполнители работ должны быть поставлены в такие условия, чтобы одновременно чувствовали себя в качестве **поставщика** и в качестве **потребителя**. Например, маркетинговые исследования вуза по выявле-

нию потребностей работодателей и потенциальных абитуриентов являются **поставщиком** информации для ступени среднего профессионального образования (СПО) и приемной комиссии. Те, в свою очередь, являются **потребителями** данной информации и дальнейшими поставщиками студентов для обучения на ступени высшего профессионального образования и т.д. Особенно ярким примером поставщиков и потребителей является выше описанная деятельность процессного подхода. Каждый объект, участвующий во взаимоотношениях, будет иметь свои критерии и показатели качества, по которым должна осуществляться выгодная взаимоподдержка, когда снижение показателей одного из объектов может компенсироваться превышениями другого, как и должно быть в целеустремленной системе. В эффективных и доброжелательных отношениях интегративным показателем качества будет являться качество студента, переходящее в процессе обучения в качество выпускника (специалиста).

Коллективное понимание и создание технологической цепочки на базе принципов концепции TQM для всех участников образовательного процесса будет являться мотивационной и **ценностно-смысловой платформой**. Если такого не произойдет, то переход к дальнейшим стадиям проектирования и реализации образовательных задач не будет иметь смысла, поскольку у участников какой-либо программы будут разные представления о результате. А результатами должны быть:

1. Знание потребностей социальных партнеров.

2. Достаточно большой конкурс абитуриентов.

3. Благоприятные для всех участников образовательного процесса условия жизнедеятельности.

4. Высокий профессиональный и научно-методический уровень педагогов.

5. Достойное выступление студентов на российских и международных конкурсах.

6. Крепкие и эффективные связи с работодателями.

7. Успешное прохождение образовательной организацией аккредитации.

8. Стопроцентная занятость и трудоустройство выпускников.

Чтобы реализовать методологию TQM необходимо частично изменить обычную оргструктуру, должностные инструкции, обучить коллектив, назначить ответственных, любить свою работу и быть патриотом своего учебного заведения.

#### *Источники:*

1. Болонский процесс. Стандарты и директивы ENQA. / Составители А.И. Кочетов, В.М. Григорьев // Информационные материалы. Сборник №1 / Управление стратегического развития МИСиС. М.: Издательский дом МИСиС, 2008. 75 с. [The Bologna process. ENQA standards and guidelines / Materials developers A.I. Kochetov, V.M. Grigoryev // Information materials. Collection No. 1 / Management of the strategic development of the Moscow Institute of Steel and Alloys. Moscow: Publishing House MISA, 2008. 75 p. (In Russ.)]

2. Жичкин А.М. Метод применения инструментария контроля качества в организациях высшего профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2014. №1. С. 19-25. [Zhichkin A.M. Method of application tools of quality control in high-

er education institutions // *Vyssheye obrazovaniye segodnya*. 2014. No. 1. Pp. 19-25. (In Russ.)]

3. *Ибрагимов Г.И.* Качество образования в средней школе. Монография. Казань, 2007. [Ibragimov G.I. The quality of education in secondary school. Monograph. Kazan, 2007. (In Russ.)]

4. *Мухаметзянова Г.В.* Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. Казань: пресс, 2008. 608 с. [Mukhametzyanova G.V. Professional education: a systematic view of the problem. Kazan, 2008. 608 p. (In Russ.)]

5. *Пучков Н.П.* Формирование системы обеспечения качества профессиональной подготовки в вузе // *Вестник Тамбовского государственного технического университета: препринты*. 2003. Том9. №4. С.52. [Puchkov N.P. Formation of the quality assurance system of professional training in higher school // *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta: preprint*. 2003. Volume 9. No. 4. P.52. (In Russ.)]

6. *Соловьев В.П.* О качестве профессионального образования выпускников вузов // *Высшее образование сегодня*. 2013. №1. С.11-14. [Solovyev V.P. On the quality of graduates professional education // *Vyssheye obrazovaniye segodnya*. 2013. No. 1. Pp. 11-14. (In Russ.)]

7. *Соловьев В.П.* Система управления, ориентированная на достижение качества образования выпускников вузов // *Высшее образование сегодня*. 2014. № 2. С.11-18. [Solovyev V.P. Management system focused on achieving graduates quality education // *Vyssheye obrazovaniye segodnya*. 2014. No. 2. Pp.11-18. (In Russ.)]

8. *Суворов В.С.* Управление качеством многоуровневой подготовки. Казань, 2007. [Suvorov V.S. Quality management of multilevel training. Kazan, 2007. (In Russ.)]

### References:

1. Bolonskiy protsess. Standarty i direktivy ENQA. / Sostaviteli A.I. Kochetov, V.M. Grigor'ev // *Informatsionnye materialy. Sbornik № 1 / Upravlenie strategicheskogo razvitiya MISiS*. M.: Izdatel'skiy dom MISiS, 2008. 75 s.

2. *Zhichkin A.M.* Metod primeneniya instrumentariya kontrolya kachestva v organizatsiyakh vysshego professional'nogo obrazovaniya // *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2014. №1. S.19-25.

3. *Ibragimov G.I.* Качество образования в средней школе. Монография. Казань, 2007.

4. *Mukhametzyanova G.V.* Professional'noe obrazovanie: sistemnyy vzglyad na problemu. Kазань: press, 2008. 608 s.

5. *Puchkov N.P.* Formirovanie sistemy obespecheniya kachestva professional'noy podgotovki v vuze // *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta: preprint*. 2003. Том9. №4. S. 52.

6. *Solov'ev V.P.* О качестве профессионального образования выпускников вузов // *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2013. №1. S. 11-14.

7. *Solov'ev V.P.* Sistema upravleniya, orientirovannaya na dostizhenie kachestva obrazovaniya vypusnikov vuzov // *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2014. № 2. S. 11-18.

8. *Suvorov V.S.* Upravlenie kachestvom mnogourovnevoy podgotovki. Kазань, 2007.

*Зарегистрирована: 22.07.2014*

**Суворов Виктор Семёнович** (г. Набережные Челны), Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт, директор, доктор педагогических наук. E-mail: rector@ngtti.ru, k-valy@list.ru

**Suvorov Viktor Semenovich** (Naberezhnye Chelny), Naberezhnye Chelny state trade institute of technology, Director, doctor of pedagogical sciences. E-mail: rector@ngtti.ru, k-valy@list.ru

УДК 37.014.1 (075.8)

## ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

*А.Н. Ярыгин, А.П. Ситник, С.А. Пилюгина*  
(г.г. Саратов, Москва, Тольятти, Российская Федерация)

*В статье раскрываются особенности процесса формирования андрагогической субъектности учителя в системе постдипломного педагогического образования. Формирование андрагогической субъектности представлен как процесс ее приращения и преобразования.*

**Ключевые слова:** андрагогическая субъектность учителя, формирование андрагогической субъектности учителя, система постдипломного педагогического образования.

## FOUNDATIONS FOR ANDRAGOGICAL TEACHER SUBJECTIVITY

*A.N. Yarygin, A.P. Sytnyk, S.A. Pilyugina*  
(Saratov, Moscow, Tolyatti, Russian Federation)

*The article describes the characteristics of the process of formation of andragogical teacher subjectivity in the post-graduate teacher education. The process of forming andragogic subjectivity is presented as a process of accretion and the process of its transformation.*

**Key words:** andragogical teacher subjectivity, formation of andragogical teacher subjectivity, system of post-graduate teacher education.

Актуальность осмысления формирования субъектности учителя обусловлена его значением для обеспечения повышения качества постдипломного педагогического образования. В контексте ФГОС второго поколения учитель понимается специалистом, формирующим умения ученика управлять собственной учебной деятельностью. Однако такое формирование возможно только при сформированной субъектно-деятельностной позиции учителя, которая изменяется в процессе уче-

ния в системе постдипломного педагогического образования. Важным становится и опора на утвержденный профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (от 18.10 2013 № 544н). В данном документе представлены основные трудовые действия, необходимые знания, умения учителя, среди которых внимание уделяется умению учителя постоянно повышать свою

компетентность, самостоятельно приобретать новые профессиональные знания, т.е. умению управлять собственным самообразованием. В связи со сказанным очевидна актуальность разработки сущности процесса формирования андрагогической субъектности учителя в системе постдипломного педагогического образования.

Логика нашего исследования требует разработки методологических основ формирования андрагогической субъектности учителя. Вначале определим сущность андрагогической субъектности учителя как свойство личности учителя, позволяющее ему быть активным в учебной деятельности и включающее в себя следующие структурные компоненты: понимание и реализация учителем себя как деятеля (т.е. источником собственной активности); понимание и реализация учителем себя управляющим своей учебной деятельностью; понимание и осуществление учителем себя реализующим свою жизнь в различных видах деятельности, в том числе и в учебной, в системе постдипломного педагогического образования

Б.Д. Эльконин, изучая учебную деятельность, трактовал ее структуру как систему связанных элементов: мотивации, планирования, управления деятельностью, общения, результатов, самоанализа результатов. Поскольку андрагогическая субъектность учителя связана с его учебной деятельностью в системе постдипломного педагогического образования, самообразования, постольку для ее более детального изучения нами были введены критерии андрагогической субъек-

ектности учителя: мотивационный, управляющий, деятельностный, коммуникативный, рефлексивный.

Одним из важнейших научных законов является закон перехода количественных изменений в качественные. Рассмотрение нами формирования андрагогической субъектности учителя строится на основе данного закона. Суть закона заключается в понимании перехода от малых, неявных, поэтапных количественных изменений к изменениям глобальным, явным – качественным; наступление качественных изменений является закономерным, поскольку накопление количественных изменений дает возможность осуществления скачка: одно состояние – другое состояние. При формировании андрагогической субъектности учителя переход количества в качество выражает такую их взаимозависимость, при которой количественные изменения андрагогической субъектности на определенном этапе приводят к качественным изменениям, а новое качество порождает новые возможности андрагогической субъектности учителя [1, с.17].

Изменения качества андрагогической субъектности учителя могут наступать в результате изменений, происходящих в ее структурных элементах, в свою очередь изменения которых связаны с увеличением (уменьшением) выраженности любого из критериев андрагогической субъектности учителя. Такое увеличение (уменьшение) выраженности критериев предполагает количественное увеличение (уменьшение) выраженности показателей каждого из критериев андрагогической субъектности учителя

ля. Количественные изменения влекут за собой изменения андрагогической субъектности учителя.

При качественных изменениях андрагогической субъектности учителя переход количества в качество порождает и обратный процесс – переход качества в количество, который выражается в том, что новые качества: 1) определяют характер и направление количественных изменений, происходящих в основных элементах андрагогической субъектности; 2) оказывают существенное влияние на скорость, темпы протекания количественных изменений в каком-либо из элементов андрагогической субъектности учителя. Формирование андрагогической субъектности учителя (как количественное изменение) осуществляется адаптационным путем, то есть незначительное количественное увеличение выраженности критериев андрагогической субъектности учителя происходит, но при этом сохраняется прежний уровень ее сформированности. Другими словами, формирование андрагогической субъектности учителя как количественное изменение характеризуется своеобразной стационарностью, когда не происходят качественные ее изменения. При небольших количественных изменениях андрагогической субъектности учителя переход к следующему уровню андрагогической субъектности не происходит – изменяются только отдельные показатели андрагогической субъектности учителя, но уровень андрагогической субъектности остается прежним. Важно, что любой уровень сформированности андрагогической субъектности учителя может быть представлен пос-

редством описания количественных приращений выраженности критериев андрагогической субъектности учителя, а также описанием качественных преобразований элементов андрагогической субъектности учителя [2, с.3].

С точки зрения синергетики формирование андрагогической субъектности учителя в системе постдипломного педагогического образования нами рассматривается в двух направлениях: 1) формирование андрагогической субъектности учителя как процесс ее приращения, 2) формирование андрагогической субъектности учителя как процесс ее преобразования. Понимание андрагогической субъектности учителя как сложной системы предоставляет возможность трактовать ее в контексте синергетического методологического подхода. В нашем исследовании андрагогической субъектности учителя как сложной системы мы будем исходить из того, что ее формирование осуществляется на основе приращения и преобразования.

При изменении внешних условий природа компонентов андрагогической субъектности учителя меняется. Ведущее значение начинают приобретать положительные обратные связи, которые не затормаживают, а делают более интенсивными персональные движения составляющих андрагогической субъектности учителя. Малые движения элементов андрагогической субъектности учителя выходят на другой уровень и начинают воздействовать на андрагогическую субъектность учителя, качественно изменяя ее. Это означает, что в андрагогической субъектности учителя возможно возникновение новой структуры,

нового порядка, новой организации. Этот момент перехода (бифуркационный), когда андрагогическая субъектность учителя как система теряет структурную устойчивость и качественно перерождается, переходит к новому уровню функционирования и существования.

Таким образом, описывая формирование андрагогической субъектности через категории приращения и преобразования, отметим, что приращение и преобразование принципиально отличаются друг от друга, являясь при этом взаимосвязанными. Приращение показателей андрагогической субъектности учителя достигает такого уровня, при котором теряется равновесие андрагогической субъектности учителя, тогда андрагогическая субъектность учителя достигает такой точки, при которой она качественно меняется и переходит к качественно новому уровню. При переходе от приращения андрагогической субъектности к ее преобразованию важен такой объем количественных изменений в процессе приращения, который выводит андрагогическую субъектность из состояния равновесия и осуществляет переход к ее преобразованию. Такое формирование завершается переходом андрагогической субъектности как системы в качественно новое состояние двумя способами: 1 – дестабилизирующим методом, дезинтегрирующим сложившуюся систему, 2 – стабилизирующим методом, обеспечивающим переход в новое константное состояние с более сложным уровнем организации, чем в прежнем стационарном состоянии. Существование вариантов движения андрагоги-

ческой субъектности учителя как системы из состояния потери равновесия (деструктивного или конструктивного) привело к необходимости введения (как мы уже отмечали) понятия «точка бифуркации» (И. Пригожин). Иными словами, в переломный период формирования андрагогической субъектности учителя как системы заканчивается ее формирование посредством приращения каких-либо свойств системы, присущий для ее предшествующего стационарного этапа. Образуется вероятность нескольких направлений продолжения ее формирования после окончания кризисного периода. Число подобных переходов обуславливается характеристиками андрагогической субъектности как формирующейся системы и особенностями ее взаимодействия с системой постдипломного педагогического образования как с внешней средой.

В процессе преобразования андрагогической субъектности учителя определяющее значение имеют уровни ее открытости, взаимодействия с системой постдипломного педагогического образования как с внешней средой, из которой организуется поступление энергии и/или вещества, обеспечивающих уход с переломного этапа. Классическая термодинамика утверждает, что при недостатке подобного взаимодействия (феномен изолированных систем) всевозможные процессы превращения каких-либо видов энергии в иные (которые сопровождаются исполнением работы) заканчиваются необратимыми трансформациями некоторой задействованной энергии в тепло – ровно распределяется внутри системы. Необратимые

траты энергии способствуют увеличению хаотичности, количественно характеризуемой приростом энтропии. Поэтому в изолированных системах неминуем процесс создания энтропии до достижения ею наибольшего значения в состоянии термодинамической равновесности, являющимся наиболее элементарным состоянием данной системы. Дестабилизирующий путь выхода из переломного периода осуществляется инструментами, способствующими достижению равновесного состояния. Трансформация андрагогической субъектности учителя как неравновесной системы в какое-либо переходное равновесное положение характеризуется возрастанием энтропии, что показывает уменьшение уровня упорядоченности. При дестабилизирующем способе выхода из переломного периода часто можно наблюдать однозначность перехода, то есть деградация личности учителя, переход ее к более низкому уровню андрагогической субъектности.

Сущностью субъектного подхода к формированию, развитию, обучению и воспитанию личности становится человек как субъект своего развития, активный преобразователь собственной жизнедеятельности; такой подход нашел свое выражение в следующих концепциях: концепция развивающего обучения (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Л.В. Занков и др.) концепция личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская, Ю.К. Бабанский), концепция гуманистического воспитания (В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, концепция культурно-исторической школы

(В.С. Библер). Субъектный подход основной категорией выдвигает субъектность как образование, объединяющее психику человека, позволяющее встраиваться человеку в постоянно изменяющуюся окружающую среду. Развитие личности реализуется на нескольких ступенях формирования его субъектности; развитие личности осуществляется в движении от предопределенности к независимости (от генных оснований развития к ценностному и смысловому механизму самокоординации, от реальных условий, определяющих деятельность, к свободе выбора цели собственного развития, ценностной системы собственного неповторимого жизненного пути и смысловой квинтэссенции личностного существования); в движении от бессознательности к сознательности (от иррациональности как метода принятия решения к обоснованному, аргументированному методу, который координирует ценностные ориентиры и действительное поведение личности); в движении от диффузной рассеянности к цельности (от беспельного способа бытия, определяющегося часто условиями сложившихся обстоятельств, к целостному способу организации жизни, который объединяет поведенческие реакции личности в разных событиях в контексте системы ценностей); в движении от обозначения к субъектной сущности (от интериоризированных из культуры обозначений, передаваемых ребенку в процессе коммуникации с различными людьми или явлениями культуры, к обнаружению собственного смысла бытия) [3, с.35-37].



В нашем исследовании процесса формирования андрагогической субъектности учителя мы придерживаемся идей В.А. Петровского [4, с. 45, 52] о том, что 1) субъектность представляет собой своеобразное свойство личности, 2) формирование личности – процесс, подчиненный закономерности единства непрерывности и прерывности. Непрерывность в формировании личности описывает некоторую константность движения от одного этапа развития к другому в конкретном обществе. Прерывность характеризует новые образования, рождаемые посредством вовлечения человека в конкретные культурно-исторические обстоятельства. Такие обстоятельства взаимосвязаны с условиями взаимодействия с другими системами, в нашем случае с системой постдипломного педагогического образования. Это определяет точное направление течения процесса формирования личности. Единство непрерывности и прерывности обеспечивает целостность процесса формирования личности учителя, развития его субъектности как личностного свойства. Формирование андрагогической субъектности учителя тесно связано с формированием личности, с формированием его рефлексивного сознания.

Отечественные исследователи (С.И. Змеев и др.) [5, с. 90-91], считают, что именно приобретение умения осознавать самого себя, сформированность рефлексии (как процесса) себя являются базой для становления, приращения личности, способствуют сохранению холистичности личности, ее психического здоровья. В.И. Слободчиков и Е.А. Исаев утверждают,

что процесс самосознания может представать в таких формах, как самопознание, самооценка, самоконтроль, самопринятие и самоуважение. Самооценка, самоконтроль, саморегуляция развиваются только на основе самосознания. Новообразования самоуважения и самопринятия являются итоговыми формами становления самосознания. Такие формы и находятся в основе организации рефлексивной деятельности учителя в системе постдипломного педагогического образования. Анализирующая деятельность сознания формирует ситуацию перехода от бытийного сознания в рефлексивное сознание. Значимая и первая ступень в формировании рефлексивного сознания становится формирование самосознания (т.е. осознания самости). Другими словами, рефлексивная практика сознания проявляется в виде разных уровней осознания самости, своей субъективности. Так, проявления самопознания, самооценки, самоконтроля, самопринятия есть проявления самосознания как осознания самого себя, как сознания собственной самости. Сущностью самопознания становится устремленность личности к познанию собственного физического, душевного, духовного начала, своей роли в кругу окружающих людей, своего предназначения в социуме. Реализация самопознания осуществляется, благодаря анализу итогов своей деятельности, собственных поступков, коммуникации и взаимодействия с окружающими через сравнение этих итогов с уже разработанными нормами. Реализация самопознания осуществляется также благодаря осознанию отношений окружающих к себе

(внешнего оценивания итогов своей деятельности, поведения, свойств личности). Совершение познания себя осуществляется также благодаря наблюдению личностью за собственными состояниями, эмоциями, мышлением, мотивацией и т.п. Функционирование самопознания становится основанием для совершенствования таких образований как самоконтроль и саморегуляция человека. Проявление самоконтроля находит свое выражение в понимании и оценивании личностью своих действий, эмоциональности, в координации их течения в контексте предписаний и канонов деятельности, поведения, коммуникации. Самоконтроль как специфический психологический механизм присущ человеку. Реализация оценки самого себя или самооценки также опираются на процессы самопознания. Сравнивая самопознание и самооценку, можно указать, что различие предстает в контексте нетождественности когнитивного, оценочного, ценностного элементов самосознания. Самопознание может содержать в себе самооценку, но может быть и только устанавливающим некоторый факт, безоценочным. Самооценка включается в самопознание и интегрирует в себе информацию о самости, об оценке личностью самой себя, о ценностях, относительно которых и конструируется данная оценка.

Выделим некоторые условия, способствующие формированию андрагогической субъектности учителя в постдипломном педагогическом образовании. Противоречие между потребностью учителя в познании себя и недостаточным представлением о себе, между потребностью учителя

осознать то, как окружающие знают и понимают его личностные особенности, его эмоциональные реакции, когнитивные представления и недостаточной глубиной этого осознания. Таким образом, формирование андрагогической субъектности учителя в системе постдипломного педагогического образования предполагает разрешение учителем данных противоречий. Однако постоянное изменение личности учителя, окружающих и образовательной среды системы постдипломного педагогического образования порождает указанные противоречия всякий раз заново, вызывая необходимость разрешать их вновь. Принцип непрерывности и прерывности формирования андрагогической субъектности учителя в системе постдипломного педагогического образования реализуется так, что данный процесс совершается постоянно, но в точках временного разрешения противоречий он прекращается и, обогащаясь новым социально значимым опытом, возобновляется.

Известно, что рефлексивное сознание обладает качествами интенциональности, то есть направленности на любой предмет, умением сделать предмет своим содержимым, своей интенцией. Специфичной чертой данной теории является идея интенциональных объектов (не всегда физически реальных объектов, возможно – воображаемых, иллюзорных или иногда – галлюцинаторных). Различают интенциональность содержательную и референтную, подлинную и производную. Автором вводится и понятие «интенциональные состояния»,

то есть умственные, мыслительные акты, характеризующиеся проявлением отношений субъекта к познаваемому предмету (система размышлений, убеждений, надежд, желаний, страхов). В феноменологии предлагается трактовка интенциональности, заключающаяся в том, что она мыслится основной структурой рефлексирующего сознания. Таким образом, стоит вывести заключение, что интенциональное состояние включает в себя состояние рефлексивности. Любое состояние рефлексивности носит характер интенциональности, но не в обратном порядке. Лишь в углубленной рефлексии проявляется интенциональность во всей своей силе, она являет собой не только ситуацию, в которой внимание переключается с одной части действительности на другую, но как не перманентный процесс непосредственного обращения сознания к окружающему.

Формирование андрагогической субъектности учителя, таким образом, осуществляется посредством механизма рефлексивного сознания, позволяющего реализовывать учителю интенциональные и рефлексивные состояния сосредоточенности на каком-либо объекте и оценки своего отношения к нему.

### **Источники:**

1. *Белл Ф.* Факты и аргументы в педагогике. М.: Academia, 2007. [Bell F. Facts and arguments in Pedagogy. Moscow: Academia, 2007.]
2. *Вершиловский С.Г.* Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. № 8. С. 3. [Vershlovsky S.G. Adult as an education subject // Pedagogika. 2003. № 8. P. 3.]
3. *Змеев С.И.* Технология обучения взрослых. М.: Academia, 2002. [Zmееv S.I. The technology of adult learning. Moscow: Academia, 2002.]
4. *Петровский А.В.* Личность в психологии. Ростов-на-Дону, 2006. [Petrovskiy A.V. Personality in psychology. Rostov-on-Don, 2006.]
5. *Змеев С.И.* Основы андрагогики. М.: Наука-Фланта, 2007. [Zmееv S.I. Fundamentals of andragogy. Moscow: Nauka-Flinta, 2007.]

### **References:**

1. *Bell F.* Fakty i argumenty v pedagogike. M.: Academia, 2007.
2. *Vershlovskiy S.G.* Vzroslyy kak sub"ekt obrazovaniya // Pedagogika. 2003. № 8. S. 3.
3. *Zmееv S.I.* Tekhnologiya obucheniya vzroslykh. M.: Academia, 2002.
4. *Petrovskiy A.V.* Lichnost' v psikhologii. Rostov-na-Donu, 2006.
5. *Zmееv S.I.* Osnovy andragogiki. M.: Nauka-Flinta, 2007.

*Зарегистрирована: 23.09.2014*

**Ярыгин Анатолий Николаевич** (г. Тольятти), ГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», проректор по развитию учебного процесса, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: 8-917-211-49-67. E-mail: 267179@rambler.ru

**Ситник Анна Павловна** (г. Москва), ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», доктор педагогических наук, профессор. Тел.: 8-45-45-28-305. E-mail: obvr@arkpro.ru

**Пилюгина Светлана Анатольевна** (г. Саратов), ГАУ ДПО «Саратовский областной институт развития образования», кафедра педагогики, доцент, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-917-211-49-67. E-mail: Svpilugina@rambler.ru

**Yarygin Anatoliy Nikolaevich** (Togliatti), SEI HPE «Togliatti State University», Vice President for Development of the educational process, doctor of pedagogical sciences, professor. Tel.: 8-917-211-49-67. E-mail: 267179@rambler.ru

**Sytnyk Anna Pavlovna** (Moscow), FSAEI DPO «Academy for Advanced Studies and Retraining of Education», doctor of pedagogical sciences, professor. Tel.: 8-45-45-28-305. E-mail: obvr@apkpro.ru

**Pilyugina Svetlana Anatolevna** (Saratov), SAU DPO «Regional Institute for Educational Development», Department of Pedagogy, candidate of pedagogical sciences, associate professor. Tel.: 8-917-211-49-67. E-mail: Svpilugina@rambler.ru

УДК 37.04-053

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НЕПРЕРЫВНОГО РАЗВИТИЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

*Э.Т. Хайруллова, Г.Б. Хасанова (г. Казань, Российская Федерация)*

*Статья посвящена проблеме развития морально-психологической устойчивости у сотрудников органов внутренних дел. Рассматриваются требования к его личности в соответствии со спецификой профессиональной деятельности. Описаны организационно-педагогические условия непрерывного развития морально-психологической устойчивости сотрудников правоохранительных органов.*

**Ключевые слова:** морально-психологическая устойчивость сотрудника ОВД, системный, аксиологический и андрагогический подходы, мотивация к саморазвитию, самообразование, самовоспитание.

## ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CONTINUOUS DEVELOPMENT OF MORAL-PSYCHOLOGICAL STABILITY POLICE OFFICERS

*E.T. Khairullova, G.B. Khasanova (Kazan, Russian Federation)*

**Abstract:** *The article is devoted to the development of psychological resilience among police officers, focuses on the requirements of his personality in accordance with the specific professional activity. The organizational-pedagogical conditions of continuous development of moral-psychological stability law enforcement officers are described.*

**Key words:** *moral-psychological stability of the police officers, axiological and andragogical approaches, motivation to self-development, self-education.*

Сотрудник органов внутренних дел – гражданин, который взял на себя обязательства по прохождению федеральной государственной службы в органах внутренних дел в должности рядового или начальствующего состава и которому присвоено специальное звание рядового или начальствующего состава [1]. Анализ профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел показывает, что она направлена на выполнение таких задач, как разработка общей стратегии государственной политики и совершенствование нормативно-правового регулирования в сфере внутренних дел; защита прав и свобод человека и гражданина; охрана общественного порядка; безопасность дорожного движения; государственный контроль за оборотом оружия; государственная охрана имущества и организаций; предупреждение, пресечение, раскрытие преступлений, а также административных правонарушений [2]. Но в любом случае служебная деятельность сотрудников органов внутренних дел является экстремальной, требующей большого напряжения, терпения, добросовестности, знаний и высокой ответственности труда, основанной на строжайшем соблюдении норм закона [3]. Кроме того, она жестко регламентирована существующим законодательством и приказами МВД РФ, что требует от сотрудника стремления строго придерживаться правовых норм. В связи с этим, потребность соблюдать нравственные, правовые нормы является одной из ведущих, доминирующих среди прочих, социально значимых потребностей, влияющих на правосознание. Следовательно, важ-

нейшей характеристикой личности сотрудника органов внутренних дел является морально-психологическая устойчивость, которая представляет собой систему морально-психологических качеств (знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, мотивов, установок, личностных черт), определяющую способность сотрудников сохранять высокую функциональную активность в условиях воздействия психотравмирующих факторов и успешно выполнять поставленные задачи. Устойчивость морально-психологического состояния – это та или иная степень его сопротивляемости, способности противостоять, не поддаваться отрицательным воздействиям внешней социальной и природной среды, факторов и обстоятельств, как служебного характера, так и широкого социального плана (негативным воздействиям средств массовой информации, экономической, политической, криминогенной и др.).

Морально-психологическая устойчивость – неотъемлемая сторона профессиональных действий, а также характеристика сознания работника правоохранительных органов, его психологии, его личных качеств и подготовленности. Несоответствие подготовленности требованиям, которые объективно предъявляет к нему профессиональная деятельность и служба, ведет к срывам, ошибкам, неэффективности решения задач, нарушениям законности, подрыву авторитета правоохранительных органов и престижу профессии их сотрудника, плохой поддержке населением органов правопорядка, утрате гражданами веры в справедливость в обществе и

другим неприятным последствиям.

Одним из закономерных путей повышения эффективности профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел является не только формирование у них морально-психологической устойчивости (МПУ) в процессе профессиональной подготовки, но и дальнейшее непрерывное ее развитие в условиях выполнения профессиональных задач и непрерывного самообразования и самовоспитания. Для решения данной актуальной проблемы, на наш взгляд, необходимо выявить и обосновать организационно-педагогические условия этого процесса. При этом мы руководствовались нормативно-правовыми документами, анализом опыта формирования и развития МПУ у курсантов различных учебных заведений и сотрудников органов внутренних дел, личным опытом работы в системе МВД и Казанском юридическом институте.

Следовательно, создаваемые организационно-педагогические условия должны быть направлены на достижение оптимального уровня информативности и осознанности знаний, на стимулирование самообразования в профессиональной сфере. В соответствии с проблемой нашего исследования под организационно-педагогическими условиями будем понимать совокупность взаимосвязанных факторов, необходимых для эффективного развития у сотрудников ОВД морально-психологической устойчивости, способствующей успешному осуществлению ими профессиональной деятельности. Изучение научно-педагогической литературы и анализ образовательной практики позволили

выделить организационно-педагогические условия развития морально-психологической устойчивости сотрудников ОВД.

Первое условие – формирование и развитие морально-психологической устойчивости личности происходит в процессе обучения и воспитания, поэтому, на наш взгляд, наиболее эффективным будет использование таких методологических подходов, как аксиологический, андрогогический и системный. Аксиологический подход (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) позволяет рассматривать в качестве одной из главных задач процесса развития морально-психологической устойчивости личности приобщение сотрудников ОВД к социокультурным ценностям.

Мы считаем, что сотруднику ОВД необходимо иметь собственную устойчивую систему социальных и профессиональных ценностей и ценностных ориентаций, твердую субъективную ценностную позицию, которые образуют содержательную основу мотивации поведения и выражают внутреннюю основу отношений личности с действительностью. Важно, чтобы ценности соответствовали смыслу жизни человека, при этом активируя внутренний аксиологический потенциал личности, предлагая ей гуманизм и творческую свободу при выборе средств и методов самовоспитания и самообразования [4].

Важным средством развития морально-психологической устойчивости у сотрудников органов внутренних дел является внедрение андрагогического подхода, ориентированного на

целостность, системность, субъект-субъектные взаимодействия, синергетическую методологию. Учеными (Б.М. Бим-Бад, С.И. Змеев) обобщены исследования по проблеме образования взрослых и сформулированы исходные посылы обучения взрослых: взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению; он обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег; взрослый обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели; рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств; его учебная деятельность детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения; процесс обучения взрослого организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и в определенной мере коррекции. Данные положения андрагогики выступили основополагающими принципами, на основе которых было разработано содержание процесса развития морально-психологической устойчивости сотрудников ОВД.

Развитие МПУ сотрудников ОВД должно происходить системно, в рамках учебной, служебной и внеслужебной деятельности. При этом сам полицейский будет выступать соор-

ганизатором и активным участником данного процесса, наиболее заинтересованным в личностном и профессиональном росте. Его заинтересованность подкрепляется наличием у него необходимых субъектных полномочий. Кроме того, системный подход позволяет рассматривать внутреннюю структуру морально-психологической устойчивости сотрудника правоохранительных органов, выделяя входящие в нее компоненты: когнитивно-операциональный, мотивационно-ценностный, организационно-личностный, рефлексивный.

Развитие морально-психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел должно происходить непрерывно и иметь сквозной характер – второе, выявленное нами организационно-педагогическое условие. Ее формирование осуществляется во время профессиональной подготовки в процессе обучения, воспитания и профессионально-личностного развития, причем, по мнению А.В. Белошицкого и И.Ф. Бережной, профессионально-личностное развитие детерминировано внутренне, а учебно-воспитательный процесс является внешним по отношению к личности. В условиях учебного заведения формирование морально-психологической устойчивости курсантов происходит в процессе приобретения теоретических знаний в области морали, нравственности, психологии, социологии и др., физической, тактико-специальной и огневой подготовки [5].

Дальнейшее развитие МПУ сотрудников органов внутренних дел происходит в ходе их служебной деятельности, поскольку формирование

и изменение личности осуществляется под влиянием реальных условий жизни и исполнения профессиональных обязанностей. Этот процесс идет посредством поддержания служебной дисциплины отдельного сотрудника и всего служебного коллектива (руководители органов, подразделений, учреждений системы МВД России); своевременного и всестороннего информирования сотрудников, формирования государственно-патриотического сознания, морально-психологических и боевых качеств, а также организации досуга сотрудников (воспитательные отделы системы МВД); поддержания психологической устойчивости личного состава и служебных коллективов, сохранения психологического здоровья сотрудников в интересах выполнения оперативно-служебных задач (подразделения психологического обеспечения) [6]. Кроме того, в соответствии с приказом МВД РФ №777 777 «Об организации морально-психологической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации» от 10.08.2012 во всех органах, организациях, подразделениях министерства организуется обязательная морально-психологическая подготовка сотрудников, целью которой является формирование у сотрудников моральной установки на верность Присяге сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, личной убежденности в приоритете защиты прав и свобод человека и гражданина, морально-психологической готовности к выполнению оперативно-служебных задач.

Развитие МПУ происходит также в рамках дополнительного профессионального образования сотрудни-

ков органов внутренних дел, которое включает в себя их профессиональную переподготовку, повышение квалификации и стажировку, которые осуществляются в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, научных учреждениях федерального органа исполнительной власти в сфере внутренних дел и специализированных учреждениях указанного федерального органа по переподготовке и повышению квалификации сотрудников. Стажировка сотрудников органов внутренних дел осуществляется в федеральном органе исполнительной власти в сфере внутренних дел, его территориальных органах, подразделениях, а также в иных государственных органах и организациях.

Однако, на наш взгляд, непрерывность процесса развития морально-психологической устойчивости в значительной мере обеспечивается самообразованием и самовоспитанием сотрудников ОВД.

Следующее условие – процесс развития МПУ личности сотрудника ОВД должен строиться на следующих основных принципах: единства личностной, социокультурной и профессиональной направленности; единства развития, саморазвития и служебной подготовки; активизации самостоятельности и творческого потенциала сотрудников ОВД; гуманизма; ценностно-смысловой и рефлексивной направленности процесса развития морально-психологической устойчивости; систематичности, принципе непрерывности и преемственности.

Развитие морально-психологической устойчивости возможно только



за счет повышения уровня внутренней мотивации сотрудников ОВД к соответствующей деятельности – четвертое организационно-педагогическое условие. С.Л. Рубинштейн отмечал, что для совершения действия недостаточно того, чтобы задача была субъектом понята, она должна быть субъектом принята. Когда общественно значимая цель не становится лично значимой, не актуализирует какую-либо потребность человека, она выступает в роли нежелательной необходимости [7].

Мотивация – это процесс выбора между различными возможными действиями, регулирующий, направляющий действия на достижение специфических для данного мотива целевых состояний и поддерживающий эту направленность. Для того, чтобы характер деятельности сотрудника ОВД соответствовал общественным требованиям, нормам и ценностям, необходима не только практическая, но и психологическая готовность. В связи с этим, необходимо приложить максимум усилий, чтобы способствовать увеличению мотивационного потенциала профессиональной деятельности, соответствующей нормам морали. Эта задача представляется крайне сложной и важной. Вслед за Е.П. Ильиным, подчеркнем, что нельзя извне в процессе воспитания формировать мотивы. Можно только способствовать этому процессу: «мотив – сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект» [8].

Следующим условием является наличие стимулирующей среды. Развитие морально-психологической

устойчивости параллельно с непосредственным осуществлением сотрудником ОВД профессиональной деятельности имеет ряд преимуществ перед ее развитием в условиях учебного заведения, на курсах повышения квалификации. Возможность в непосредственной хронологической близости сопоставить приложенные усилия с достигнутыми результатами, реальная востребованность приобретаемых навыков и умений способствуют восприятию морально-психологической устойчивости как неотъемлемого инструмента решения профессиональных задач.

Анализ исследований Н.М. Борытко, В.И. Слободчикова, Н.Е. Щурковой и др. позволил нам дать следующее определение стимулирующей среды в соответствии с проблемой нашего исследования: стимулирующая среда – многокомпонентное образование, представленное совокупностью: предметно-пространственных характеристик; людей – руководителей, сотрудников, слушателей и др.; их ценностными ориентациями, характером отношений друг к другу и к тому, что они делают; значимыми событиями, содержанием деятельности; профессионально-нравственным полем, где осуществляется педагогическое взаимодействие.

Если в учебных заведениях стимулирующую функцию выполняет образовательная среда, то в условиях служебной деятельности стимулирующая среда является подсистемой профессиональной среды подразделения ОВД. В отличие от обучающихся в образовательных учреждениях МВД России (в частности в ДПО), развитие

морально-психологической устойчивости сотрудников ОВД проходит в рамках морально-психологической подготовки и всецело пересекается со служебной деятельностью. Среда, стимулирующая развитие морально-психологической устойчивости сотрудников ОВД, является сложным по структуре целостным образованием, представленным внешней и внутренней составляющими. Внешняя составляющая включает ментальные, политические, социально-экономические и другие компоненты, объективное влияние которых необходимо учитывать. К ним мы, в частности, относим: социально-экономическую обстановку в стране, сложившееся в обществе отношение к сотрудникам ОВД и др.

Внутреннее содержание стимулирующей среды определяют материальный, информационный и деятельностный компоненты; элементом является педагогическое влияние того или иного компонента на субъектов процесса развития МПУ сотрудников ОВД; системообразующим фактором является управление и самоуправление взаимодействием участников этого процесса; целостность среды обеспечивается наличием связей исходного, обратного, встречного, параллельного и относительно самостоятельного направления.

Стимулирующая среда – это и окружение, среди которого находится сотрудник ОВД и влияет на его развитие: коллектив подразделения, его руководители, сотрудники отдела морально-психологического обеспечения. При этом большое значение имеет тот факт, что динамика развития морально-психологической устойчивости

сотрудников ОВД включает использование такого фактора, как следование образцам. Подражание в данной деятельности имеет особенности, отличающиеся последовательным переходом от подражания репродуктивного характера к творческому подражанию избранному образцу, а далее к самостоятельному развитию данного феномена, фундамент которого базируется на двух предшествующих стадиях. Следовательно, руководители (начальники) подразделений должны иметь такие морально-психологические качества, которые определяют их способность сохранять высокую функциональную активность в условиях воздействия психотравмирующих факторов и успешно выполнять поставленные задачи, другими словами, сами обладать высокой морально-психологической устойчивостью.

Стимулирующая среда открыта, целостна, обладает динамичностью, управляемостью, имеет потенциал для развития. Она позитивно воздействует на результативность служебной деятельности сотрудников, морально-психологический климат в служебных коллективах органов внутренних дел, состояние служебной дисциплины и морально-психологическое состояние личного состава.

И последнее организационно-педагогическое условие – активизация процесса развития морально-психологической устойчивости сотрудников ОВД средствами самообразования и самовоспитания. Любое развитие невозможно без саморазвития, самосовершенствования. Под саморазвитием мы понимаем собственную активность человека в изменении себя, в

раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, творчества, своего личностного потенциала [9]. Саморазвитие интегрирует деятельность субъекта, направленную на развитие характера, способностей и индивидуальности. Саморазвитие происходит путем самовоспитания и самообразования. Следовательно, развитие морально-психологической устойчивости сотрудника ОВД невозможно без самообразования и самовоспитания. Чтобы самообразование и самовоспитание способствовали эффективному развитию МПУ, необходимо помочь каждому сотруднику критически осмыслить собственную профессиональную позицию, оценить степень своей морально-психологической устойчивости и выявить новые источники личностного и профессионального роста. Необходимость получения практического опыта самообразования, самовоспитания, самоанализа продиктована физической, интеллектуальной и эмоциональной энергоемкостью труда полицейского, насыщенностью различными напряженными ситуациями. Постоянное совершенствование обеспечивает интенсивность обогащения операционного опыта продуктивными формами поведения взамен несоответствующих норм морали и профессиональных стереотипов.

#### **Источники:**

1. Федеральный закон Российской Федерации от 30 ноября 2011г. N 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Российская газета – Федеральный выпуск. №5651. 7 декабря 2011. [Federal law of the Russian Federation of November 30, 2011 «On service in organs of internal Affairs of the Russian Federation and amendments to certain legislative acts of the Russian Federation» // Rossiyskaya Gazeta – Federal issue № 5651. December 7, 2011. (In Russ.)]
2. *Гайдов В.Б.* Правоохранительная служба в органах внутренних дел Российской Федерации. М.: ЦОКР МВД России, 2009. 152 с. [Gaydov V.B. Law enforcement service in organs of internal Affairs of the Russian Federation: M, COCR the Ministry of internal Affairs of Russia, 2009, p. 152. (In Russ.)]
3. *Соколова Е.Н.* Педагогическая система морально-психологической подготовки личного состава органов внутренних дел: Автореферат дисс....докт. пед. наук. М., 2009. [Sokolova E.N. Pedagogical system of moral-psychological training of organs of internal Affairs personnel. Abstract, M, 2009. (In Russ.)]
4. Аксиологические индикаторы качества образования в контексте Болонского процесса // Успехи современного образования. 2011. № 8. С. 519-523. [Axiological indicators of the quality of education in the context of the Bologna process // Successes of modern education. 2011, № 8, p 519-523. (In Russ.)]
5. *Сибирко М.А.* Формирование морально-психологической устойчивости курсантов образовательных учреждений МВД России в экстремальных ситуациях: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Елец, 2012. С. 14. [Sibirko M.A. Formation of moral and psychological stability of students in educational institutions of the MIA of Russia in extreme situations: Abstract, Yelets, 2012. P. 14. (In Russ.)]
6. *Семчук И.* Формирование морально-психологической устойчивости у сотрудников органов внутренних дел // Профессионал. 2013. №6 (116). С. 37-38. [Semchuk I. Formation of internal Affairs organ employees moral-psychological stability

// Professional. 2013, № 6 (116). P. 37-38. (In Russ.)]

7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2001. 705 с. [Rubinstein S.L., Basis of General psychology. 2001. С. 705 p. (In Russ.)]

8. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб., 2006. 512 с., С. 114. [Il'in V.P. Motivation and motives. SPb., 2006. 512 P. 114 (In Russ.)]

9. *Мингалева А.В.* Педагогические условия формирования готовности к профессионально-личностному саморазвитию у будущих экономистов: дисс. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2012. 194 с. С. 16. [Mingaleeva A.V. Pedagogical conditions of readiness formation for professional and personal self-development of future economists: Dissertation. Ulyanovsk. 2012. 194 p. P. 16. (In Russ.)]

#### References:

1. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 30 nojabrja 2011g. N 342-FZ «O sluzhbe v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii i vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye акты Rossijskoj Federacii» // Rossijskaja gazeta – Federal'nyj vypusk. №5651. 7 dekabrja 2011.

2. *Gajdov V.B.* Pravoohranitel'naja sluzhba v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii. M.: COKR MVD Rossii, 2009. 152 s.

3. *Sokolova E.N.* Pedagogicheskaja sistema moral'no-psihologicheskoy podgotovki lichnogo sostava organov vnutrennih del: Avtoreferat diss....dokt. ped. nauk. M., 2009.

4. Aksiologicheskie indikatory kachestva obrazovanija v kontekste Bolonskogo processa // Uspehi sovremennogo obrazovanija. 2011. № 8. S. 519-523.

5. *Sibirko M.A.* Formirovanie moral'no-psihologicheskoy ustojchivosti kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii v jekstremal'nyh situacijah: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Elec, 2012. S. 14.

6. *Semchuk, I.* Formirovanie moral'no-psihologicheskoy ustojchivosti u sotrudnikov organov vnutrennih del // Professional. 2013. №6 (116). S. 37-38.

7. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy obshhej psihologii. SPb., 2001. 705 s.

8. *Il'in E.P.* Motivacija i motivy. SPb., 2006. 512 s., S. 114.

9. *Mingaleeva A.V.* Pedagogicheskie uslovija formirovanija gotovnosti k professional'no-lichnostnomu samorazvitiju u budushhij jekonomistov: diss. ... kand. ped. nauk. Ul'janovsk, 2012. 194 s., S. 16

Зарегистрирова: 22.09.2014

**Хасанова Галия Булатовна** (г. Казань), ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», кафедра социальной работы, педагогики и психологии, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: 231-43-53. E-mail: ufkbz58@mail.ru.

**Хайруллова Эльвира Тагировна** (г. Казань), ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», кафедра криминалистики Казанского юридического института МВД России, преподаватель, аспирант кафедры социальной работы, педагогики и психологии. Тел.: 221-20-65. E-mail: elv\_hai@mail.ru

**Khasanova Galiya Bulatovna** (Kazan), Kazan State Technological University, the department of social work, education and psychology, doctor of pedagogical sciences, professor. Tel.: 231-43-53. E-mail: ufkbz58@mail.ru.

**Khairullova El'vira Tagirovna** (Kazan), Kazan State Technological University, the department of criminology at Kazan Law Institute of the Russian Interior Ministry, teacher, graduate student of social work, psychology and pedagogy. Tel. : 221-20-65. E-mail: ufkbz58@mail.ru.

УДК 378+159

## ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АГРАРНОГО ВУЗА

**С.В. Болтунова** (Ульяновская область, Российская Федерация)  
Исследование поддержано грантом РГНФ, проект 14-06-00249

*В статье обосновывается необходимость изучения и оптимизации индивидуальной профессионально-деятельностной концепции (ИПДК) преподавателей отраслевого (аграрного) вуза, раскрываются ее структурно-содержательные параметры, и предлагается ее теоретическая модель, описываются результаты применения авторской методики, диагностирующей особенности индивидуальной профессионально-деятельностной концепции преподавателя, на материале аграрного вуза.*

**Ключевые слова:** индивидуальная профессионально-деятельностная концепция преподавателя (ИПДК), профессионально-деятельностные ценностные ориентации, модель, эмпирическое исследование.

## STUDY OF INDIVIDUAL PROFESSIONAL-ACTIVITY CONCEPT OF AGRARIAN UNIVERSITY TEACHERS

**S.V. Boltunova** (Ulyanovsk region, Russian Federation)  
Research is supported by RGNF grant, the project 14-06-00249

**Abstract:** *The necessity of studying and optimizing individual professional-activity concept (IPAC) field (agricultural) institute teachers, revealed its structural and meaningful parameters and offers its theoretical model describes the results of the author's methodology, especially diagnosing individual professional activity-concept of the teacher, on the material agrarian university.*

**Keywords:** *teacher individual professional-activity concept (IPAC), a professional activity-value orientation, model, an empirical study.*

Модернизация отечественного профессионального образования призвана ответить на сложные вызовы, обусловленные глобальными экономическими и геополитическими процессами, в условиях, когда выживание и конкурентоспособность различных отраслей отечественной экономики

существенно определяется способностью выпускников отраслевых вузов к эффективному профессиональному функционированию в усложнившейся экономической среде их жизнедеятельности. В отраслевых вузах актуализируется необходимость создания оптимальных условий для професси-

онального и экономического самоопределения личности, становления ее профессиональной и экономической субъектности в их единстве на основе признания нетождественности, но взаимообусловленности содержания этих процессов. Если профессиональное самоопределение связано с поиском смыслов в профессиональной сфере, то результатом экономического самоопределения становится выбор экономического варианта реализации будущей профессиональной карьеры (выбор наемного труда или создание своего дела), реализуемая модель трудового поведения (соотношение затраченных усилий и доходов), мобильность выпускника в рыночных условиях, его поведение на рынке труда [1]. Вышесказанное не только меняет и усложняет требования к содержанию и методам преподавания учебных дисциплин, но и предполагает эффективное функционирование полисубъекта «студент-преподаватель-психолог».

Особенности профессионализации личности в вузе, ее профессиональное, экономическое и в целом жизненное самоопределение, становление ее субъектности существенно определяются применяющимися в работе преподавателей вузов подходами и технологиями. В этой связи следует отметить, что большинство преподавателей отраслевых вузов не могут в полной мере использовать потенциал накопленных современной наукой психолого-педагогических знаний и технологических решений ввиду отсутствия у них специального педагогического образования. Их попытки следовать требованиям ФГОС по фор-

мированию ряда компетенций превращаются на практике в формальность, а современные образовательные технологии (интерактивные, контекстные, благоприятствующие становлению субъектности личности студентов) используются неумело или только «на бумаге». Особенно актуально вышесказанное в отношении аграрного профессионального образования. Между тем Концепция реформирования агропромышленного комплекса Российской Федерации и федеральная программа «О совершенствовании кадрового обеспечения АПК» диктует необходимость совершенствования системы высшего профессионального образования в аграрных вузах с учетом российского и зарубежного опыта.

В сложившихся условиях особое значение приобретает система индивидуальных приоритетов преподавателей аграрных вузов в их профессионально-педагогической деятельности, включающих убеждения преподавателей о превалировании определенных целей и задач профессиональной деятельности педагога, а также средств, обеспечивающих их достижение. Данная система приоритетов может трактоваться как индивидуальная профессионально-деятельностная концепция преподавателя (ИПДК), от которой зависят содержание индивидуальной преподавательской деятельности, критерии самооценки ее результатов, стремление преподавателя к самосовершенствованию в определенных аспектах своей деятельности.

Вышесказанным обусловлена цель нашего исследования, направ-

ленного на изучение индивидуальной профессионально-деятельностной концепции преподавателя аграрного вуза. Реализация этой цели предполагает решение следующих задач: разработка теоретической модели ИПДК преподавателя; создание и апробация диагностического инструмента (методики) для выявления особенностей ИПДК преподавателя; проведение эмпирического исследования ИПДК преподавателя на материале аграрного вуза.

Анализ источников показал, что отдельные структурно-содержательные составляющие индивидуальной профессионально-деятельностной концепции преподавателя вуза фрагментарно представлены в исследованиях: Н.А. Асташовой, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней и др. по профессионально-педагогической направленности личности [2; 3; 4]; в работах: О.С. Руденко, И.Д. Лельчицкого и др., посвященных педагогической позиции [5; 6], а также профессиональному мышлению преподавателя высшей школы [О.Н. Ракитская, 2007; М.М. Кашапов, 2000 и др.]; в исследованиях: «Я-концепции» преподавателя вуза [М.В. Денко, 2007; Ю.А. Кенжина, 2006 и др.] и профессионального самосознания педагога [Е.Г.Матвиевская, 2012 и др.]; профессиональной культуры преподавателя [И.Ф. Исаев 2002 и др.]. Однако в данных исследованиях, во-первых, не нашли свое отражение особенности структурно-содержательных элементов ИПДК преподавателей непедагогических (отраслевых) вузов. Во-вторых, эти данные разрознены и требуют обобщения.

В контексте нашего исследования ИПДК преподавателя трактуется как система профессионально-деятельностных ценностных ориентаций преподавателей. На основании синтеза имеющихся данных и по аналогии с известной теоретической моделью индивидуальной управленческой концепции [2] в уровневой структуре ИПДК нами были выделены три уровня профессионально-деятельностных ценностных ориентаций преподавателя, наиболее актуальных в контексте модернизации отечественного образования: стратегический уровень, процессный уровень и инструментальный, каждый из которых имеет собственную сложную структуру. В частности, к стратегическому уровню отнесены: ориентация на стандарты высшего профессионального образования (ФГОС, профессиональный стандарт ППС, стандарты менеджмента качества в образовательном учреждении и т.д.); «инновационная» ориентация (как готовность к постоянному обновлению предметного содержания собственной деятельности и используемых педагогических средств, к внедрению инновационных технологий); «прагматическая» ориентация (установку на отражение в содержании профессионально-педагогической деятельности требований рынка труда и особенностей будущей сферы трудовой деятельности выпускников); гуманистическая ориентация (установка на реализацию собственной профессионально-педагогической деятельности в рамках гуманистической образовательной парадигмы).

Процессный уровень включил ориентации на: креативное решение возникающих задач; развитие субъектности студентов; полисубъектное взаимодействие в достижении образовательных целей (полисубъект «студент-педагог-психолог»); правовые нормы, регулирующие трудовую деятельность педагога в вузе (трудовую дисциплину, нормы труда и отдыха, должностные инструкции).

К инструментальному уровню в структуре ИПДК вузовского преподавателя отнесены ориентации на: использование информационных технологий; использование интерактивных технологий; использование контекстных технологий; использование традиционных технологий.

В целях эмпирического исследования ИПДК преподавателей нами был разработан опросник «ИПДК преподавателя», при разработке которого был использован методический прием, примененный авторами опросника «Ценностные ориентации руководителя» (ЦОР) [7]. Утверждения, содержательно отражающие выделенные профессионально-деятельностные ценностные ориентации, предлагаются респонденту последовательно парами (во всех возможных сочетаниях) как альтернативы выбора с предложением вычеркнуть в каждой паре ту из альтернатив, которой он может пожертвовать ради другой. Альтернатива, получившая предпочтение, получает один балл. Количество предпочтений – количество баллов по каждой ценностной ориентации. Баллы цен-

ностных ориентаций одного уровня также суммируются. Количественные результаты ранжируются (строится индивидуальный рейтинг ценностей). Последующему анализу подвергаются два рейтинга (рейтинг уровней и общий рейтинг ценностных ориентаций). Полагается, что сбалансированная, стратегически выверенная индивидуальная концепция педагогической деятельности соответствует профилю: стратегический уровень > процессный > инструментальный уровень (уровень средств). При этом важна и внутренняя сбалансированность каждого из уровней (такое соотношение входящих в них ценностных ориентаций, при котором отсутствует явное предпочтение одной из них в ущерб другим).

Контингент участников исследования был представлен преподавателями аграрного вуза, не имеющими базового педагогического образования (преподавателями-выпускниками аграрного вуза). Объем выборки 100 человек. Полученные результаты отражены в представленных ниже диаграммах (Рис. 1 и 2) и таблице 1.

Среднегрупповые показатели соотношения профессионально-ценностных ориентаций преподавателей отражают, на первый взгляд, достаточную сбалансированность этих ориентаций как в целом, так отдельно по блокам, соответствующим трем выделенным уровням. Так же оптимальным выглядит и соотношение самих уровней (Диаграмма 2).



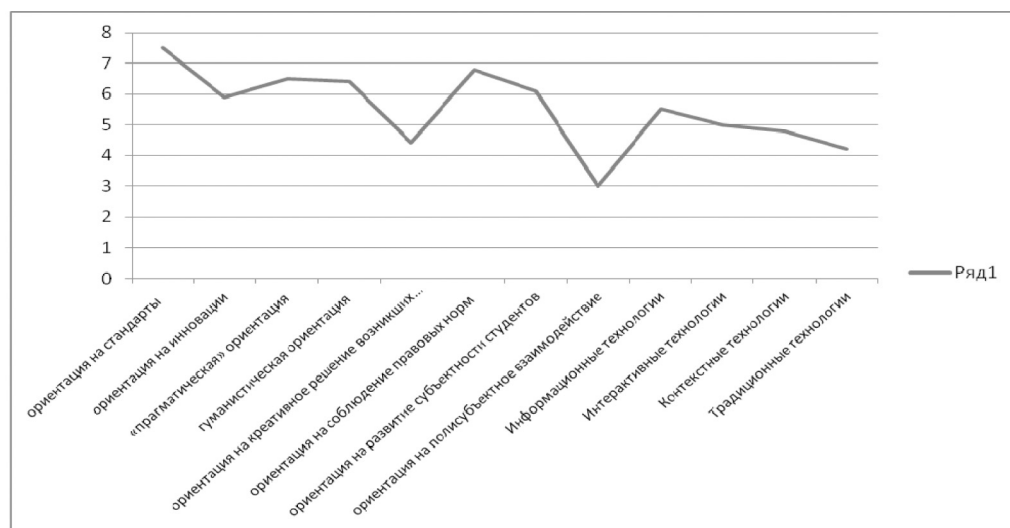


Рис. 1. Средневыборочные показатели профессионально-ценностных ориентаций преподавателей

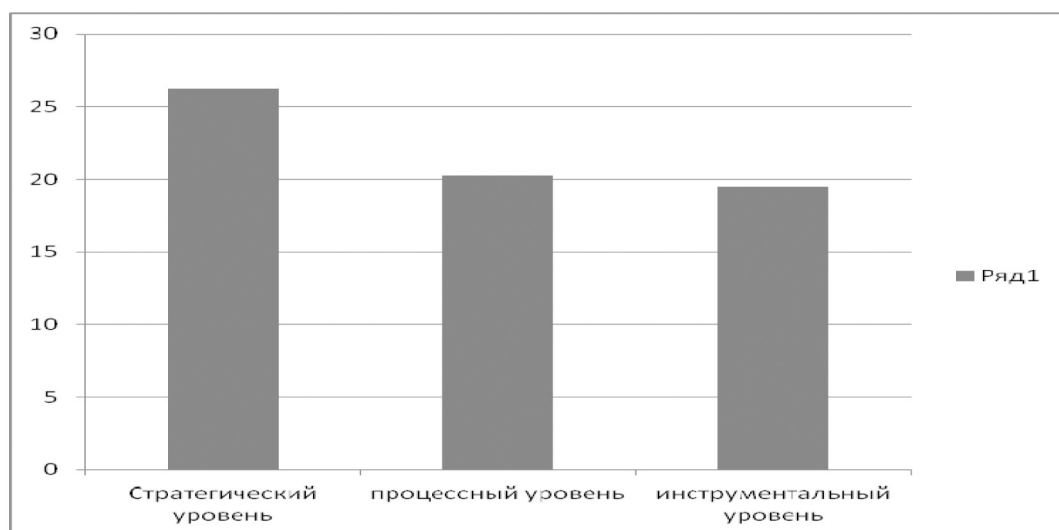


Рис. 2. Усредненный «профиль» ИПДК преподавателей

Более детальный анализ обнаруживает следующее:

1. Вышеописанное оптимальное соотношение уровней наблюдается только у 50% преподавателей. Усред-

ненный рейтинг профессионально-деятельностных ценностных ориентаций в этой группе преподавателей представлен в таблице 1.

Таблица 1.

### Усредненный рейтинг ценностей

Рейтинг	Ценностные ориентации
1	ориентация на стандарты
2	ориентация на соблюдение правовых норм, регулирующих трудовую деятельность педагога в вузе (трудовая дисциплина, должностные инструкции и т.д.)
3	«прагматическая» ориентация
4	гуманистическая ориентация
5	ориентация на развитие субъектности студента
6	«инновационная» ориентация
7	ориентация на использование информационных технологий
8	ориентация на использование интерактивных технологий
9	ориентация на использование контекстных технологий
10	ориентация на креативное решение возникших задач
11	ориентация на использование традиционных технологий
12	ориентация на полисубъектное взаимодействие

2. Каждый пятый преподаватель (21%) отдает предпочтение ценностям инструментального уровня. При преобладании ценностей инструментального уровня над ценностями стратегического и процессного уровня педагогическая деятельность преподавателя становится ситуативной, зависимой, менее выверенной стратегически и методологически.

3. Анализ структуры процессного уровня ИПДК преподавателей (на материале всей выборки) обнаруживает слабо выраженную ориентацию на полисубъектное взаимодействие. Между тем полисубъектное взаимодействие (не смотря на множествен-

ность трактовок этого понятия в научной литературе) [8; 9; 10] признается современными исследователями определяющим фактором профессионально-личностного развития студентов.

Эффективность функционирования полисубъекта «студент-педагог-психолог» рассматривается как важное условие его профессионального становления. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования, посвященные психологическому сопровождению профессионализации личности субъектов образовательного пространства вуза, их деятельности (учебной и профессионально-педагогической) и их взаимодействия. Бо-

лее того, как отмечает В.И. Коваленко преподаватели с низкой ориентацией на полисубъектное взаимодействие в своей практической деятельности нередко противодействуют активности других субъектов образовательного пространства [10] или вовсе отстраняются от участия в полисубъектном взаимодействии «студент-педагог-психолог».

4. В группе преподавателей, отдающих предпочтение ценностным ориентациям инструментального уровня (инструментальный уровень > процессный уровень > стратегический уровень), выявлена недооценка интерактивных и контекстных технологий на фоне преобладающей ориентации на использование традиционных технологий обучения (рис. 3).

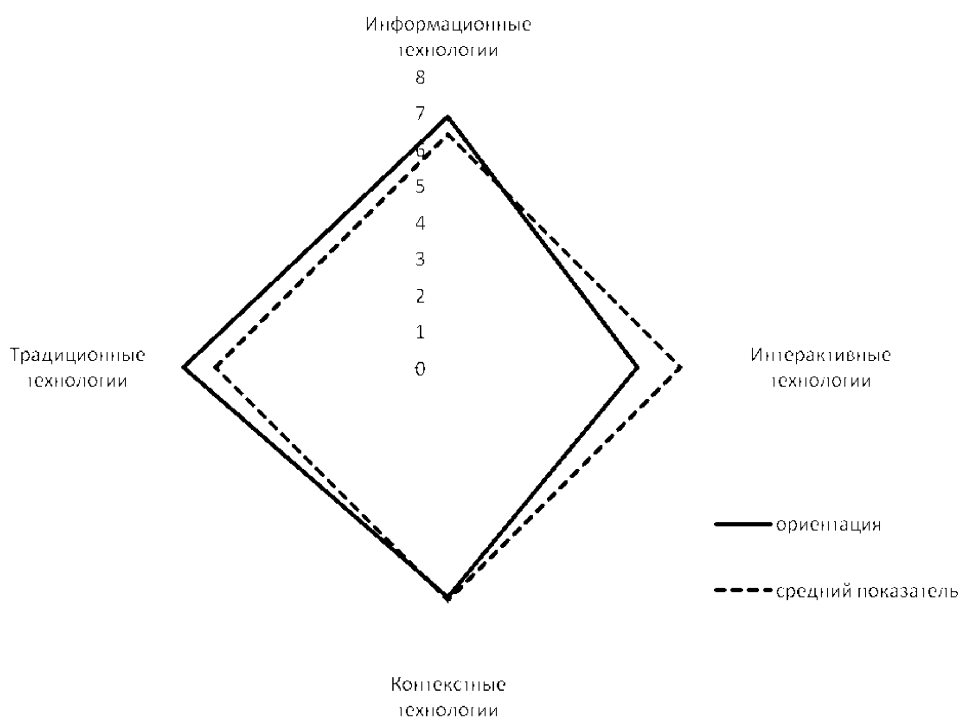


Рис. 3. Выявление ориентаций при использовании технологий обучения

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о недостаточном соответствии ИПДК преподавателей аграрных вузов современным требованиям, предъявляемым к профессиональному образованию и необходимости разработки средств ее оптимизации, условия для которой могут быть обеспечены в рамках про-

грамм повышения профессионально-педагогической квалификации преподавателей.

#### Источники:

1. Хащенко Т.Г. Психологическое сопровождение экономического самоопределения личности в процессе ее профессионализации в отраслевом вузе //

Психология и Психотехника. 2014. № 8. С.855-862. [Khaschenko T.G. Psychological support of the individual economic self-determination in the process of professionalization in the industry university // Psikhologiya i psikhotekhnika. 2014. No. 8. P.855-862. (In Russ.)]

2. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. 2002. № 8. С. 8-13. [Astashova N.A. Conceptual bases of pedagogical axiology // Pedagogika. 2002. No. 8. P. 8-13. (In Russ.)]

3. Зеер Э.Ф. Психология профессии: учеб. пособие. М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2003. 330 с. [Zeer E.F. Profession psychology: study guide. Moscow: Akademicheskijy proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. 330 p. (In Russ.)]

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов: изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2002. 384 с. С. 75. [Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology: textbook for universities: 2<sup>nd</sup> Ed. Added. Moscow: Logos, 2002. 384 p. P. 75. (In Russ.)]

5. Руденко О.С. Профессиональная позиция преподавателя вуза как условие обеспечения качества его деятельности в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2006. 243 с. [Rudenko O.S. Teacher of high school professional position as a condition for the quality of activities in the educational process: thesis Candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. Saint Petersburg, 2006. 243 p. (In Russ.)]

6. Лельчицкий И.Д., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Профессиональная позиция преподавателя вуза в контексте компетентного подхода // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4. С. 107-111. [Lel'chitskiy I.D., Yershov V.A., Scherbakova S.U. University teacher professional position in the context of competency approach // Vestnik TGU. Series: Pedagogy and Psychology, 2012. No. 4. P.107-111. (In Russ.)]

7. Кабаченко Т.С. Ценностные ориентации персонала как отражение противоре-

чий организационной среды. Современные проблемы психологии управления. М.: Институт психологии РАН, 2002. С. 257-275. [Kabachenko T.S. The staff value orientations as a reflection of the contradictions of the organizational environment. Modern problems of the psychology of management. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2002. P. 257-275. (In Russ.)]

8. Коваленко В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы (на примере вузов МВД России): Монография. М.; Белгород: Изд-во Бел ГУ, 2004. 300 с. [Kovalenko V.I. Polysubject development management of the education system (for example, universities of the Russian Interior Ministry): Monograph. Moscow; Belgorod: Printing house BSU, 2004. 300 p. (In Russ.)]

9. Алтунина В.В. Концепция образовательной деятельности вуза в условиях модернизации высшего профессионального образования: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2012. 399 с. [Altunina V.V. The concept of the university educational activities in the modernization of higher education: thesis Doctor of pedagogical sciences: 13.00.08. Kaliningrad. 2012. 399 p. (In Russ.)]

10. Обозная Л.А. Оптимизация образовательной системы филиала университета на основе полисубъектного взаимодействия: Монография. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2012. 107 с. [Oboznaya L.A. Optimization of the educational system, a branch of the University on the basis of polysubject interaction: Monograph. Yelets: YSU named by I.A. Bunin, 2012. 107 p. (In Russ.)]

### References:

1. Khashchenko T.G. Psikhologicheskoe soprovozhdenie ekonomicheskogo samoopredeleniya lichnosti v protsesse ee professionalizatsii v otraslevom vuze // Psikhologiya i Psikhotekhnika. 2014. № 8. S.855-862.

2. *Astashova N.A.* Kontseptual'nye osnovy pedagogicheskoy aksiologii // Pedagogika. 2002. № 8. S. 8-13.
3. *Zeer E.F.* Psikhologiya professii: ucheb. posobie. M.: Akadem. proekt; Ekaterinburg: Delovaya kn., 2003. 330 s.
4. *Zimnyaya I.A.* Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov: izd. vtoroe, dop., ispr. i pererab. M.: Logos, 2002. 384 s. S. 75.
5. *Rudenko O.S.* Professional'naya pozitsiya prepodavatelya vuza kak uslovie obespecheniya kachestva ego deyatelnosti v obrazovatel'nom protsesse: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Sankt-Peterburg, 2006. 243 s.
6. *Lel'chitskiy I.D., Ershov V.A., Shcherbakova S.Yu.* Professional'naya pozitsiya prepodavatelya vuza v kontekste kompetentnogo podkhoda // Vestnik TvGU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. 2012. № 4. S. 107-111.
7. *Kabachenko T.S.* Tsennostnye orientatsii personala kak otrazhenie protivorechiy organizatsionnoy sredy. Sovremennye problemy psikhologii upravleniya. M.: Institut psikhologii RAN, 2002. S. 257-275.
8. *Kovalenko V.I.* Polisub'ektnoe upravlenie razvitiem obrazovatel'noy sistemy (na primere vuzov MVD Rossii): Monografiya. M.; Belgorod: Izd-vo Bel GU, 2004. 300 s.
9. *Altunina V.V.* Kontseptsiya obrazovatel'noy deyatelnosti vuza v usloviyakh modernizatsii vysshego professional'nogo obrazovaniya: dis. ... doktora ped. nauk: 13.00.08. Kaliningrad, 2012. 399 s.
10. *Oboznaya L.A.* Optimizatsiya obrazovatel'noy sistemy filiala universiteta na osnove polisub'ektnogo vzaimodeystviya: Monografiya. Elets: EGU im. I.A. Bunina, 2012. 107 s.

*Зарегистрирована: 29.09.2014*

**Болтунова Светлана Владимировна** (г. Ульяновск), Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия имени П.А. Столыпина, кафедра права, педагогики и психологии, старший преподаватель. Тел.: 8-937-458-81-39. E-mail: svetb@mail.ru

**Boltunova Svetlana Vladimirovna** (Ulyanovsk), the Ulyanovsk State Agricultural Academy named after P.A. Stolypin, the chair is right, pedagogies and psychology; the senior Lecturer. Ph.: 8-937-458-81-39. E-mail: svetb@mail.ru

УДК 37:352.075.1

## ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ГОРОДСКОГО ОКРУГА КАЗАНЬ

*Л.А. Гусева, Н.В. Волкова (г. Казань, Российская Федерация)*

*В статье обосновывается необходимость стратегического планирования на муниципальном уровне. Исторический и логический методы исследования позволили выявить особенности стратегического планирования муниципально-образовательного образования города Казань. Проведенный анализ Стратегии развития города Казань подчеркнул необходимость применения комплексного подхода к опреде-*

лению целей и приоритетов перспективного развития муниципальных образований.

**Ключевые слова:** городской округ, местное самоуправление, муниципальное образование, социально-экономическое развитие, стратегический план.

## THE SYSTEM CONSTRUCTION OF STRATEGIC MANAGEMENT OF THE MUNICIPAL UNIT ON THE EXAMPLE OF KAZAN URBAN DISTRICT

*L.A. Guseva, N.V. Volkova (Kazan, Russian Federation)*

*The article proves necessity of strategic planning at municipal level. Historical and logical methods of research allow revealing features of strategic planning of municipality of Kazan city. The analysis of development strategy of Kazan city underlines necessity of application of an integrated approach to definition of the purposes and priorities perspective development of municipal unit.*

**Keywords:** *urban district, municipal government, municipal unit, social and economic development, strategic plan.*

В Российской Федерации формируются новые направления государственной политики при планировании социально-экономического развития регионов и муниципальных образований, принципиально отличные от политики советских времен: вместо планирования сверху, когда распределение всех компетенций и ресурсов было максимально централизовано, новые направления гармонично учитывают интересы развития как каждого поселения в отдельности, так и регионов и страны в целом.

Эффективное стратегическое управление комплексным социально-экономическим развитием невозможно без построения системы управления. Проектирование системы стратегического управления – это сознательное формирование нового института и поэтому представляет задачу институционального проектирования.

При таком проектировании должны быть определены такие компоненты этой деятельности как: субъект и объект управления; средства воздействия; знания субъекта о том, как воздействовать на объект; цели, мотивы и стимулы субъекта; условия соединения компонентов в порядке, позволяющем деятельности осуществляться [1, с.10].

В настоящее время управление перспективным социально-экономическим развитием России регулируется Федеральным законом «О государственном прогнозировании и программах социально-экономического развития Российской Федерации» № 115-ФЗ от 20.07.1995. Основные положения данного Закона могут и должны быть использованы при разработке прогнозов, концепций и программ комплексного социально-экономического развития муниципальных образований. Разработана Концепция

социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Необходимо отметить, что в российском законодательстве нет положений об обязательности стратегического планирования на муниципальном уровне. Федеральный закон № 131 (пункт 6 части 1 статья 17) лишь относит к полномочиям органов местного самоуправления принятие и организацию выполнения планов и программ комплексного социально-экономического развития муниципального образования без указания временных горизонтов.

Необходимость стратегического планирования комплексного социально-экономического развития муниципальных образований все больше осознается органами местного самоуправления. Документы социально-экономического планирования, содержащие описание целей и задач планируемого периода, формируются, принимаются и реализуются органами местного самоуправления самостоятельно, без обязательств по их согласованию с органами государственной власти федерального уровня [2, с. 317]. Основными документами в данной сфере являются концепция социально-экономического развития и разрабатываемый на ее основе стратегический план социально-экономического развития. Главная задача концепции – формулирование миссии муниципального образования, идеологии и стратегических задач его развития на длительный период (15-20 лет). В стратегическом плане конкретизируются положения концепции, формулируются отдельные стратегические цели,

задачи, пути и механизмы их достижения.

Первые стратегические планы и программы развития городов появились в России в середине 1990-х годов. Первой была стратегия г. Санкт-Петербурга до 2005 года (разработана в 1997 году). Решением Казанского Совета народных депутатов от 24.04.2003 №2-16 принята «Стратегия развития города Казани до 2015 года». Стратегия развития Казани до 2015 года определяет главную цель развития города – постоянное повышение качества жизни населения. Цель стратегии развития – уютный и процветающий город равных возможностей.

Все положения Стратегии в целом направлены на создание образа города процветающего, уютного и равных возможностей, выражают единство развитых общественных институтов, динамичной, эффективной экономики, чистой и комфортной среды обитания горожан. В Стратегии с учетом специфики современной ситуации в г. Казани выделено 3 крупных блока: «Сплоченное общество»; «Динамичная экономика»; «Устойчивая среда». Отдельным блоком выделен мегапроект «Реформирование и развитие жилищной сферы».

Стратегия развития Казани создавалась на основе самых современных подходов с учетом опыта европейских и российских городов при консультационной поддержке Международного центра социально-экономических исследований «Леонтьевский центр» (Санкт-Петербург). Стратегия развития города была вынесена на широкое обсуждение населения, общественности, трудовых коллективов. В целях

обсуждения Стратегии были проведены 3 семинара с участием сотрудников городской администрации, народных депутатов, экспертов и членов Генерального Совета стратегического развития г. Казани. Состоялось 32 заседания тематических комиссий по основным направлениям Стратегии. Первая редакция Стратегии обсуждалась на заседаниях всех районных депутатских объединений и постоянных комиссий. Стратегия опубликована в сети Интернет. Структура документа и его основных разделов рассматривалась на двух расширенных заседаниях Генерального Совета стратегического развития г. Казани.

В соответствии с Федеральным законом «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» город Казань является городским поселением. Законом Республики Татарстан от 15.09.2004 № 46-ЗРТ «О границах территории и статусе муниципального образования города Казани» установлены границы муниципального образования, город Казань наделен статусом городского округа.

Республика Татарстан состоит из районов и городов республиканского значения, перечень которых устанавливается Конституцией Республики Татарстан. Районы состоят из городов районного значения, поселков городского типа и сельских населенных пунктов с подчиненными им территориями, составляющими в системе административно-территориального устройства республики первичный уровень. В настоящее время в Республике Татарстан 43 муниципальных района и 2 городских округа.

На сегодняшний день в Республике Татарстан городской округ город Казань является одним из двух городских округов Республики Татарстан. Существование города как социально-экономического комплекса неразрывно связано с развитием на его территории экономической деятельности, которая выражается в функционировании производств или сферы услуг. Вся эту деятельность осуществляют предприятия, которые часто не имеют административных или имущественных отношений с органами местной власти. Но, местная власть, имея целью стабильное сосуществование в развитии города, использует имеющиеся у нее инструменты – финансовые рычаги, налоговую политику, нормативно-правовые акты, кадровую политику, успешно управляет экономическими процессами на своей территории с применением важнейших составляющих элементов механизма на местном уровне – это принципы, функции, структуры, технологии, инструменты, которые включают в себя управленческие воздействия.

Местное самоуправление является конкретной и непосредственной формой народовластия, обеспечивающей защиту интересов граждан на относительно маленькой территории. Сущность местного самоуправления как субъекта демократической власти и организации саморазвития состоит в реализации многообразных потребностей населения в труде и социальных благах, и эти задачи имеют общегосударственное значение.

Для муниципальных образований особенно важна взаимосвязь задач регионального и муниципального



развития, так как любой хозяйственный комплекс располагается на территории конкретного муниципального образования. Так, городской округ Казань через возможные принципы политики муниципального образования ориентируется на повышение качества и уровня жизни населения округа, укрепление общественного здоровья, совершенствование образа жизни, например в 2012 году по сравнению с 2011 годом уровень жизни населения города возрос на 10%, и составил средний возраст мужчин 60 лет 8 месяцев, женщин 74 года 3 месяца. Население города Казань увеличилось на 150 тысяч жителей. Муниципальным образованием проводится учет всех имеющихся и достигнутых для привлечения материальных, финансовых, человеческих и интеллектуальных ресурсов.

Решением Казанской городской Думы утверждена «Программа социально-экономического развития муниципального образования города Казани на 2011-2015 годы». Целью Программы является повышение качества жизни населения на основе устойчивого динамичного развития экономики города и создание благоприятной среды обитания человека [3]. В рамках реализации программ социально-экономического развития Казани власти города начали разработку концепции вывода промышленных предприятий на окраины столицы Татарстана. Это один из серьезных шагов на пути к формированию эффективной системы управления в области охраны окружающей среды и обеспечению экологической безопасности города, а также

эффективному использованию территориальных ресурсов города.

Подводя итоги 2012 года, средства массовой информации назвали ушедший год для г. Казани «годом трех рекордов». Наряду с повышением рождаемости, колоссальной работой по озеленению и посадке деревьев, важным достижением для нашего города стал беспрецедентный, рекордный объем ввода жилья. В г. Казани впервые введено в эксплуатацию 1 миллион и 8 кв. метров жилья. Доведенное Правительством Республики Татарстан задание по вводу жилья в объеме 980 тыс.кв.м. перевыполнено на 102%. Ввод 2011г. перевыполнен на 106,2% (2011г. – 942 тыс.кв.м). Это достижение стало самым высоким, превысив показатели времен массового жилищного строительства советской эпохи и российского периода истории города. По сравнению с 2005 годом объем ввода жилья вырос на 58%, более чем в полтора раза.

Все эти успехи стали результатом ежедневной работы более 25 тыс. строителей, это позволило задействовать смежные предприятия, производящие строительные материалы, транспортные, сетевые организации, проектные институты, торговые сети. Нет сомнения, что строительная отрасль в целом и жилищное строительство в частности является локомотивом социально-экономического развития города Казань.

XXVII Всемирные летние студенческие игры 2013 года – один из ключевых проектов города Казани. В городе создана уникальная инфраструктура международного уровня, которая доступна каждому жителю

города. Именно благодаря проведению Универсиады Казань улучшила свои позиции на мировой арене и станет намного более узнаваемой в мире. В 2015 году в городе Казани будет проводиться чемпионат мира по водным видам спорта, а в 2018 – чемпионат мира по футболу. Началась реализация уникального проекта российского масштаба. Под Казанью возводится город-спутник Иннополис на 150 тыс. человек, из которых 60 тыс. – высококлассные специалисты в области IT-, био-, медицинских и космических технологий, а также энергоресурсосбережения и станкостроения. По итогам VI Всероссийского конкурса муниципальных образований Российской Федерации город Казань названа лучшим муниципальным образованием России.

Казань является одним из самых успешных региональных городов-лидеров с растущими возможностями и перспективами развития. На прошедшем в октябре 2010 года третьем международном инвестиционном форуме EuroMoney отмечалось, что Татарстан – один из наиболее привлекательных и безопасных для инвестиций регионов. У Казани и Татарстана есть все, чтобы иностранные инвесторы могли выгодно вкладывать деньги. Более того необходимым условием нормальной жизнедеятельности, устойчивого развития города Казани является его целенаправленная деятельность по управлению стратегией социально-экономического развития.

Сложное социально-экономическое положение муниципальных образований в современной России во

многом объясняется серьезными преобразованиями политического и экономического характера, происходящими в нашей стране. Одной из наиболее важных задач сегодня для местного самоуправления является разработка четких ориентиров социально-экономического развития муниципальных образований. Без разработки стратегических вопросов развития территории, определения цели развития, путей достижения этих целей и достаточно материально-финансовых ресурсов устойчивое развитие муниципального образования невозможно. Недостаток опыта стратегического планирования, комплексного подхода к определению целей и приоритетов перспективного развития муниципальных образований может привести к тому, что разработанные концепции и стратегические планы будут иметь больше декларативный характер, а также будут отсутствовать механизмы их реализации.

Сегодняшние успехи экономического развития города Казань позволяют уверенно прогнозировать дальнейший стабильный рост экономики города и устойчивое социально-экономическое развитие в обозримой перспективе. Возникают новые точки роста в городской экономике, повышается уровень жизни населения, повышается его качество. На новом этапе развития город Казань должен сам формировать преобразования и предлагать новые, креативные решения городских проблем. В сегодняшнем мире только такой путь позволит быть Казани преуспевающим и привлекательным городом.

**Источники:**

1. Управление развитием региона и города: теория и практика / Г.А. Сульдина, И.С. Глебова, С.А. Владимирова и др. / под ред. Г.А. Сульдиной. Казань: Казанский государственный университет, 2009. 352 с. [Managing the region and the city development: theory and practice/ G.A. Sul'dina, I.S. Glebova, S.A. Vladimirova and others/under the editorship G.A. Sul'dina.- Kazan: Kazan state university, 2009. 352 p. (In Russ.)]

2. *Бабун Р.В.* Организация муниципального управления. СПб.: Питер, 2012. 336с. [Babun R.V. Organization of municipal government. Saint Petersburg: Piter, 2012. 336 p. (In Russ.)]

3. Программа социально-экономического развития муниципального образования город Казань на 2011-2015 годы. Утверждена решением Казанской городской Думы от 24.11.2011. №2-8 [Socio-economic development programme of the municipality of Kazan city, 2011-2015. Approved by the Kazan City Duma on 24.11.2011. No. 2-8 (In Russ.)]

4. *Минниханов Р.Н.* Государственность. Инновационность. Конкурентоспособность // История. Право. Политика. 2012. №3-4. [Minnikhanov R.N. Statehood. Innovativeness. Competitiveness // Istoriya. Pravo. Politika. 2012. No. 3-4 (In Russ.)]

5. Методические рекомендации по согласованной подготовке и реализации документов планирования развития муниципальных образований / Л.В. Перцев, В.Ю. Прокофьев, Э.К. Трутнев, К.В. Холоник, С.А. Крымов / под ред. Л.Ю. Падилья Сароса. Москва: Институт экономики города, 2010. 112с. [Guidelines for the preparation and implementation of a coherent planning documents of municipalities / L.V. Pertsev, V.U. Prokofyev, E.K.Trutnev, K.V. Kholopik, S.A. Krymov/ under the editorship L.U. Padiliya Sarosa Moscow: IUE, 2010 112 p. (In Russ.)]

6. <http://www.tatarstan.ru> – Официальный сайт Республики Татарстан (дата обращения 28.04.2014). [http://www.tatarstan.ru – The official website of the Republic of Tatarstan (date accessed 4/28/2014) (In Russ.)]

7. <http://www.kzn.ru> – Официальный сайт города Казани (дата обращения 28.04.2014). [http://www.kzn.ru – The official website of Kazan (date accessed 4/28/2014) (In Russ.)]

8. <http://www.urbanecomomics.ru> – Официальный сайт фонда «Институт экономики города» (дата обращения 28.04.2014). [http://www.urbanecomomics.ru – The official website for the Fund «Institute for Urban Economics» (date accessed 4/28/2014) (In Russ.)]

**References:**

1. Upravlenie razvitiem regiona i goroda: teoriya i praktika / G.A. Sul'dina, I.S. Glebova, S.A. Vladimirova i dr. / pod red. G.A. Sul'dinoy. Kazan': Kazanskiy gosudarstvennyy universitet, 2009. 352 s.

2. *Babun R.V.* Organizatsiya munitsipal'nogo upravleniya. SPb.: Piter, 2012. 336 s.

3. Programma sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya munitsipal'nogo obrazovaniya gorod Kazan' na 2011-2015 gody. Utverzhdena resheniem Kazanskoy gorodskoy Dumy ot 24.11.2011. №2-8.

4. *Minnikhanov R.N.* Gosudarstvennost'. Innovatsionnost'. Konkurentosposobnost' // Istoriya. Pravo. Politika. 2012. № 3-4.

5. Metodicheskie rekomendatsii po soglasovannoy podgotovke i realizatsii dokumentov planirovaniya razvitiya munitsipal'nykh obrazovaniy / L.V. Pertsev, V.Yu. Prokof'ev, E.K. Trutnev, K.V. Kholopik, S.A. Krymov / pod red. L.Yu. Padil'ya Sarosa. Moskva: Institut ekonomiki goroda, 2010. 112 s.

6. <http://www.tatarstan.ru> – Ofitsial'nyy sayt Respubliki Tatarstan (data obrashcheniya 28.04.2014).

7. <http://www.kzn.ru> – Ofitsial'nyy sayt goroda Kazani (data obrashcheniya 28.04.2014).

8. <http://www.urbaneeconomics.ru> – Ofitsial'nyy sayt fonda «Institut ekonomiki goroda» (data obrashcheniya 28.04.2014).

Зарегистрирована: 22.09.2014

**Гусева Любовь Акимовна** (г. Казань), ЧОУ ВПО «Академия социального образования», кафедра гражданского и арбитражного процесса, заведующая, кандидат политических наук, доцент. Тел.: 296-82-80. E-mail: guseva, Lyubov50@mail.ru

**Волкова Наталья Васильевна** (г. Казань), Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, Институт управления и территориального развития, кафедра государственного и муниципального управления, доцент, кандидат социологических наук. E-mail: volk.nata2@list.ru

**Guseva Lyubov Akimovna** (Kazan), PEI WEI «Academy of Social Education», the department of civil and arbitration proceedings, Head, candidate of political sciences. Assistant Professor. E-mail: guseva.lyubov50@mail.ru

**Volkova Natalia Vasilievna** (Kazan), Kazan (Volga) Federal University, Institute of Governance and Territorial Development, the Department of State and Municipal Management, Associate Professor, candidate of sociological sciences. E-mail: volk.nata2@list.ru

УДК 371.123

## СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

**И.А. Карпачева** (г. Елец, Российская Федерация)

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Факторы развития профессиональной мобильности учителя в условиях малого города» (№ 14-16-48011).*

*В статье предлагается четырехкомпонентная структура профессиональной мобильности учителя, разработанная на основе анализа современных исследований по данной проблеме и особенностей содержания деятельности учителя в условиях модернизации отечественного образования.*

**Ключевые слова:** профессиональная мобильность учителя, структура профессиональной мобильности.

## STRUCTURE OF PROFESSIONAL TEACHER MOBILITY

**I.A. Karpachyova** (Yelets, Russian Federation)

*The study was sponsored by the RHF as part of the research project «Factors of occupational mobility of the teacher in a small town» (№ 14-16-48011).*

*Four-component structure of the teacher's professional mobility is offered in this article. The structure is developed on the base of analysis of the modern researches of this problem and the peculiarities of the teacher's activity content in conditions of modernization of the domestic education.*

**Key words:** *teacher's professional mobility, the structure of the teacher's professional mobility.*

В современных условиях важными качествами работника сферы образования становятся его способности быстро действовать, принимать решения, ориентироваться в обстановке, оперативно выполнять задания, успешно адаптироваться в изменяющихся условиях профессиональной деятельности, среди которых: информатизация образования, выражающаяся в расширении спектра современных технических средств обучения и программных продуктов; переход на образовательные стандарты нового поколения, предполагающий существенные изменения в научно-исследовательской и методико-технологической составляющих деятельности учителя; внедрение инновационных технологий обучения (дистанционных, проектных) и т.п. Гибкость сотрудника, его способность приспособиться к новым условиям работы определяется как профессиональная мобильность.

Понятие «профессиональная мобильность» активно разрабатывается в современной науке. И если социология преимущественно исследует характер протекания процессов профессиональной мобильности, выражающихся в способности человека переучиваться в течение жизни, менять род занятий, овладевать новой профессией, то объектами психолого-педагогических исследований выступают: проблема подготовленности или предрасполо-

женности личности к перемене или видоизменению профессиональной деятельности; интерпретация мобильности как личностного качества человека, выражающегося в способности изменять себя в новых условиях деятельности в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями и приводящего к творческой реализации человека в жизни, в профессии.

Л.Н. Горюнова интерпретирует психолого-педагогический контекст изучения профессиональной мобильности как триединство следующих составляющих:

1) качества личности, обеспечивающие внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых общепрофессиональных компетенций;

2) деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни;

3) процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его жизненной и профессиональной среды [1, с. 116].

В психолого-педагогических исследованиях понятие «профессиональная мобильность» определяется как в широком смысле, применительно к личности специалиста вообще, так и в узком, применительно к лич-

ности специалиста внутри профессии («внутрипрофессиональная мобильность»). Внутрипрофессиональная мобильность может, как и социальная мобильность (П.А. Сорокин), быть вертикальной и горизонтальной. Вертикальная внутрипрофессиональная мобильность выражается в смене должностного статуса работника сферы образования (учитель – заместитель директора – директор образовательной организации). Горизонтальная внутрипрофессиональная мобильность – смена специальности внутри профессии, выполнение широкого спектра смежных с непосредственной профессиональной деятельностью видов работ.

Рассматривая профессиональную мобильность учителя в узком, «внутрипрофессиональном» смысле, определим ее как динамическое интегративное качество личности, выражающееся в осознании необходимости непрерывного профессионального самообразования, в готовности к успешной профессиональной адаптации и творческой самореализации в меняющихся условиях осуществления профессиональной педагогической деятельности.

Выявление структуры профессиональной мобильности учителя предполагает решение как минимум трех исследовательских задач: 1) изучение накопленного опыта структурирования понятия профессиональная мобильность специалиста в психологических и педагогических исследованиях; 2) выявление особенностей содержания деятельности современного учителя в новых условиях; 3) конкретизация структуры профессио-

нальной мобильности применительно к учителю.

Решение первой из обозначенных выше задач показало, что в современной науке не сложилось единого подхода к пониманию структуры профессиональной мобильности специалиста. Обобщение точек зрения авторов на структуру профессиональной мобильности специалиста позволяет выделить две группы исследований. Авторы исследований, отнесенных к первой группе, предлагают рассматривать структуру профессиональной мобильности как совокупность компонентов, интегрирующих набор личностных качеств, развитие которых и приводит, в конечном счете, к ее формированию:

– мотивационный – сформированная внутренняя потребность в профессиональной мобильности, включающая в себя стремление к эффективному карьерному росту на основе имеющихся знаний; когнитивно-компетентный – способности и «знаниевая» основа профессиональной мобильности, которые непосредственно связаны с умением самостоятельно овладевать различными видами профессиональных знаний; рефлексивно-оценочный – осознание личностью потенциала своей профессиональной мобильности, сформированная на основе рефлексии готовность к такой мобильности (В.А. Мищенко) [2, с. 38];

– базовый – индивидуально-типологические, психофизиологические свойства, личностные качества и свойства, интеллектуальные свойств; субъектный – осознание необходимости смены профессии, специальности и т. п., выбор путей реализации

данного решения (готовность к проявлению профессиональной мобильности); конативный – поведенческие реакции, конкретные внешние действия (Э.Ф. Зеер, М.В. Кормильцева) [3].

Вторую группу составляют исследования, авторы которых представляют структуру профессиональной мобильности в виде комплекса конкретных качеств и свойств личности: открытость новому, активность, адаптивность, коммуникативность, креативность (И.Б. Игошев); готовность к нововведениям, интеллектуальная лабильность, креативность, рефлексивность, сверхнормальная активность (Э.Ф. Зеер, С.А. Морозова, Э.Э. Сыманюк); активность, готовность, адаптивность, креативность (Л.А. Амирова); активность, адаптивность, креативность (О.А. Кипина) [4] и пр.

Несмотря на наличие определенных различий в понимании структуры профессиональной мобильности специалиста, есть стабильные структурные единицы, наличие которых в той или иной интерпретации прослеживается в большинстве работ: открытость новому, адаптивность, активность, креативность, рефлексивность, готовность.

Решение второй из обозначенных выше задач предполагает выявление особенностей содержания деятельности учителя в новых условиях, что позволит конкретизировать содержание и структуру профессиональной мобильности современного учителя.

В практике работы учителя традиционно выделялись три вида деятельности: преподавание, воспитательная работа, методическая работа. Однако в новых социокультурных ус-

ловиях (А.Г. Асмолов) они не только наполняются иным содержанием, но и дополняются видами деятельности, которые ранее носили необязательный, рекомендательный характер: исследовательская деятельность, внеурочная работа, тьюторство.

Методологические ориентиры, заложенные в нормативных документах, регламентирующих деятельность современной школы, обусловили переход от модели «учитель – транслятор знаний» к модели «учитель – исследователь». Данная модель преподавания подразумевает готовность учителя провести ребенка по пути познания, способность обеспечить высокую познавательную активность и самостоятельность обучающихся на основе технологий, базирующихся на деятельностном подходе. Эффективность работы учителя зависит от его умений проектировать здоровьесберегающую развивающую образовательную среду; проектировать и реализовывать разноуровневые образовательные программы по предметам; обеспечивать вариативную составляющую обучения (разрабатывать и реализовывать программы элективных курсов); выстраивать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей учащихся; проектировать «деятельностный» урок; оптимально использовать возможности современных технических средств обучения и информационных технологий; проектировать и сопровождать проектно-исследовательскую деятельность учащихся и т.д.

Методическая работа учителя в современных условиях не сводится к изучению, обобщению и распростра-

нению передового педагогического опыта, а представляет собой системную работу по профессиональному саморазвитию. Она обеспечивает решение двух ключевых задач: 1) повышение профессиональной квалификации и научно-методического уровня учителя, его непрерывное профессиональное развитие; 2) обеспечение образовательного процесса научно обоснованными и методически грамотными средствами обучения (планами, программами, учебной и учебно-методической литературой, информационными и традиционными средствами обучения и диагностики результатов и т.д.). В новых условиях методическая работа органично связана с исследовательской деятельностью учителя, которая, с одной стороны, нацелена на анализ и коррекцию проблем, возникающих в профессиональной деятельности и требующих своевременного научно обоснованного разрешения, с другой, обеспечивает накопление опыта и расширение инструментария не только осуществления самостоятельного научного исследования, но и эффективного управления проектно-исследовательской деятельностью обучающихся.

Содержание и технологии воспитательной деятельности учителя регламентируется программой воспитания и социализации учащихся, разрабатываемой каждой образовательной организацией. Приоритетными задачами воспитательной деятельности современного учителя выступают: воспитание гражданина, патриота, семьянина; коммуникативной творческой личности; личности, нацеленной на безопасный и здоровый образ жизни. Их

решение предполагает владение учителем технологиями проектирования содержания воспитания обучающихся по различным направлениям духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, обеспечивающих сохранение и развитие индивидуальности воспитуемого в условиях воспитания в коллективе; взаимодействия и сотрудничества субъектов воспитательного процесса; формирования экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни; профориентации обучающихся и т.п. С воспитательной работой учителя тесно связана деятельность по организации внеурочной деятельности школьника – обязательной составляющей основной образовательной программы, организуемой по различным направлениям развития личности в форме клубов и секций, кружков и студий, общественных организаций и научных обществ, разнообразных практик и пр.

Значимой составляющей деятельности современного учителя выступает его работа в роли тьютора, направленная на консультирование обучающихся и помощь в выстраивании индивидуального образовательного маршрута, разработка программ самообразования, саморазвития, профессионального самоопределения.

Успешность профессиональной деятельности учителя, осуществляемой на качественно ином методологическом, научно-методическом, содержательном, технологическом уровнях обусловлена:

– открытостью и восприимчивостью к нововведениям в образовании;



– способностью органично включиться в педагогическое сообщество, реализующее инновационный проект;

– способностью организовать и осуществлять совместную деятельность с другими субъектами образовательного процесса в соответствии с целями и задачами, возникающими в результате изменения условий профессиональной деятельности;

– осознанием мотивов качественного осуществления деятельности в меняющихся условиях на основе непрерывного профессионального самообразования и саморазвития;

– способностью приспосабливаться к новым условиям профессиональной деятельности;

– непрерывным профессионально-творческим саморазвитием, способностью обогащать профессиональные компетенции;

– технологической готовностью к овладению новыми знаниями и умениями, востребованными в меняющихся условиях профессиональной деятельности;

– способностью к рефлексии, направленной на соотнесения себя, своих возможностей с тем, что требует профессиональная деятельность в новых, меняющихся условиях.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, выделяем в структуре профессиональной мобильности учителя четыре взаимосвязанных компонента: мотивационный, актуально-личностный, когнитивно-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Мотивационный компонент характеризует внутреннюю потребность человека в профессиональном само-

развитии и самореализации в меняющихся условиях профессиональной деятельности, стремление к овладению смежными специальностями и к карьерному росту (развитие мотивации достижений), готовность к преобразованию самого себя и профессиональной среды.

Актуально-личностный компонент аккумулирует индивидуально-типологические и личностные свойства (качества), предопределяющие восприимчивость индивида к новому, обеспечивающие успешность профессиональной самореализации учителя в меняющихся условиях профессиональной деятельности: активность, внутренняя свобода, адаптивность, обучаемость, дивергентность, креативность, коммуникативность, гибкость и критичность мышления, самоконтроль.

Когнитивно-деятельностный компонент складывается из ключевых компетенций, общепрофессиональных и предметно-методических знаний. Особое место в системе знаний и умений учителя в контексте рассматриваемой проблемы занимают:

– знания, связанные с организацией результативного самообразования;

– разнообразные (традиционные и инновационные) умения самостоятельного овладения новыми знаниями и технологиями;

– способности переносить имеющиеся профессиональные знания и опыт в новую ситуацию.

Рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает самооценку учителем степени потенциальной готовности к работе в новых условиях

профессиональной деятельности на основе соотнесения себя, своих возможностей с тем, что требуют новые условия деятельности. Рефлексия, направленная на поиск причин затруднений, возникающих в новой профессиональной ситуации, обеспечивает осознание несоответствия имеющихся знаний, формирует критическое отношение к имеющемуся опыту деятельности и, как следствие, стимулирует процессы профессионального самообразования и саморазвития.

Структурные компоненты профессиональной мобильности учителя следует рассматривать не как сумму составляющих, а как систему взаимодействующих и взаимопроникающих элементов. Предлагаемая структура профессиональной мобильности учителя может быть положена в основу исследования процесса развития профессиональной мобильности учителя, факторов, стимулирующих и сдерживающих данный процесс. Проецирование данной структуры на систему подготовки учителей в системе высшего профессионального образования позволит акцентировать внимание на тех качествах личности, целенаправленное развитие которых обеспечит потенциальную профессиональную мобильность будущих педагогов.

#### **Источники:**

1. Горюнова Л.В. Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста. Ростов н/Д, 2005. [Goryunova L.V. Nauchno-pedagogicheskie problemy razvitiya professional'noj mobil'nosti specialista. Rostov n/D, 2005 (In Rus.)]

2. Мищенко В.А. Профессиональная мобильность как одно из основных психолого-педагогических качеств будущего специалиста // Образование и наука. 2009. № 3. С.35-42. [Mishchenko V.A. Professional'naja mobil'nost' kak odno iz osnovnykh psihologo-pedagogicheskikh kachestv budushhego specialista // Obrazovanie i nauka. 2009. № 3. Pp.35-42 (In Rus.)]

3. Зеер Э.Ф., Кормильцева М.В. Социально-личностные компетенции и профессиональная мобильность как целевая ориентация образования // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 10. С.72-78. [Zeer Je.F., Kormil'tseva M.V. Social'no-lichnostnye kompetencii i professional'naja mobil'nost' kak celevaja orientacija obrazovaniya // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2009. № 10. Pp.72-78 (In Rus.)]

4. Кипина О.А. Профессиональная мобильность педагога // Педагогическое образование и наука. 2009. № 1. С. 81-84. [Kipina O.A. Professional'naja mobil'nost' pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2009. № 1. Pp. 81-84 (In Rus.)]

#### **References:**

1. Goryunova L.V. Nauchno-pedagogicheskie problemy razvitiya professional'noy mobil'nosti spetsialista. Rostov n/D, 2005.

2. Mishchenko V.A. Professional'naya mobil'nost' kak odno iz osnovnykh psihologo-pedagogicheskikh kachestv budushchego spetsialista // Obrazovanie i nauka. 2009. № 3. S.35-42.

3. Zeer E.F., Kormil'tseva M.V. Sotsial'no-lichnostnye kompetentsii i professional'naya mobil'nost' kak tselevaya orientatsiya obrazovaniya // Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal. 2009. № 10. S.72-78.

4. Kipina O.A. Professional'naya mobil'nost' pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2009. № 1. S. 81-84.

*Зарегистрирована: 18.09.2014*

**Карпачева Ирина Анатольевна** (г. Елецк), Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, кафедра педагогики, доцент, кандидат педагогических наук, докторант. Тел.: 8-951-301-83-92. E-mail: [ikar1971@yandex.ru](mailto:ikar1971@yandex.ru)

**Karpacheva Irina Anatolyevna** (Yelets), I.A. Bunin Yelets State University, Department of Pedagogy, Associate Professor, candidate of pedagogical sciences, Doctoral. Tel.: 8-951-301-83-92. E-mail: [ikar1971@yandex.ru](mailto:ikar1971@yandex.ru)

УДК 377.5:378:614.8.01

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА

*М.В. Погодаева, Т.Ф. Ушева (г. Иркутск, Российская Федерация)*

*В статье описаны результаты реализации рефлексивного подхода в организации образовательного процесса студентов направления подготовки 050100 «Педагогическое образование» по формированию культуры безопасности. Рефлексия рассматривается как необходимое качество студента при обучении безопасной жизнедеятельности. Проведено эмпирическое исследование по определению сформированности рефлексивного компонента культуры безопасности студентов профилей «Дошкольное образование», «Безопасность жизнедеятельности» «Русский язык». Критерием качества профессиональной подготовки будущего педагога становится сформированность у него качеств личности, позволяющих внедрять в педагогическую практику идеи безопасной жизни и безопасного взаимодействия со всеми элементами окружающего мира.*

**Ключевые слова:** педагогическое образование, рефлексивный подход, личность безопасного типа, безопасная жизнедеятельность, культура безопасности, рефлексивные умения, индивидуальная образовательная программа.

## CREATING A CULTURE OF LIFE SAFETY STUDENTS BASED REFLECTIVE APPROACH

*M.V. Pogodaeva, T.F. Usheva (Irkutsk, Russian Federation)*

**Abstract.** *The article describes the results of the introduction of a reflexive approach to the organization of the educational process in order to develop the culture of vital activity security at the university for the Major 050100 «Pedagogical Education». The reflection is considered to be an essential quality for a student in the process of learning vital activity security. The empirical study the purpose of which was to determine the development of a reflective component of students' culture of*

*vital activity security for the majors «Preschool Education», «Vital activity security», «Russian language» was conducted. The development of students' personal qualities that allow to introduce the ideas of safe life and safe interaction with all the elements of the environment into the process of teaching becomes the criterion for the qualified training of future teachers.*

**Keywords:** *pedagogical education, reflective approach, a safe type of a personality, vital activity security, culture of vital activity security, reflexive skills, individual educational program.*

Анализ научной литературы по проблеме обучения безопасной жизнедеятельности и многолетний опыт показали, что содержание и условия подготовки студентов в вузе зачастую не способствуют осознанию студентами ценности жизни и здоровья, развитию качеств личности, позволяющих безопасно взаимодействовать со всеми компонентами окружающего мира. Как следствие, в процессе обучения будущих педагогов возникает противоречие между теоретической разработанностью проблемы формирования культуры безопасной жизнедеятельности и отсутствием в своем арсенале способов её развития в высшей школе; между необходимостью культивировать идеи безопасной жизни на всех ступенях образовательной системы и неготовностью будущих педагогов к этой деятельности. Педагог может рассказать, объяснить, аргументировать, но подчас не организует свою жизнедеятельность безопасно – отсюда не является для ребенка образцом в здоровом образе жизни, бережном отношении к природе, безопасном взаимодействии с окружающими, рациональном использовании природных ресурсов и др.

Педагогу отводится важная роль в становлении ребенка на разных этапах формирования его личности, под-

готовке его к столкновению с реальными угрозами современного мира. Только педагог со сформированной компетентностью безопасной жизнедеятельности способен укреплять физическое и психическое здоровье ребенка, воспитывать качества личности, позволяющие гармонично взаимодействовать со всеми элементами окружающей среды, избегать опасностей, рационально и ответственно вести себя в случае их неизбежности, т.е. создавать условия для безопасного обучения и собственного безопасного труда [1].

Разрешение возникших противоречий возможно в рамках специально организованного процесса обучения, сопряженного с формированием культуры безопасной жизнедеятельности студентов на основе рефлексивного подхода через учебные курсы «Безопасность жизнедеятельности», «Рефлексивный подход в образовании», «Основы здоровьесберегающего обучения», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Основы экологической культуры», «Экология и безопасность жизнедеятельности», «Теория и технология экологического образования детей», «Обучение дошкольников безопасному поведению», «Тренинг профессионального самопознания», «Самоменеджмент: страте-

гия обучения в ВУЗе», тренинг «Жизненный план или план карьеры».

На основании многих источников определим «культуру безопасности жизнедеятельности» как социально-психологическую характеристику личности, отражающую ее отношение к вопросам личной, общественной, национальной безопасной и включающую четыре компонента – знаниевый (информационный), мотивационно-ценностный, поведенческий и рефлексивный [2-6]. Так, важной составляющей культуры безопасности является формирование рефлексивных умений: осознанности и оценки действий; умения анализировать оценивать и корректировать собственное поведение; проявление эмпатии, понимание причин сложившейся ситуации, владение эмоциональным состоянием в условиях чрезвычайных ситуаций. Профессиональное обучение педагога безопасной жизнедеятельности, формирование его личностных качеств должно выстраиваться как рефлексивный процесс, в котором будущий специалист сам проектирует свое образование. На всех этапах профессиональной подготовки учителя должно происходить сознательное становление его как специалиста и личности безопасного типа [7].

Формирование рефлексивных умений осуществляется через оптимизацию содержания обучения, использование активных методов обучения, оценивание учебных достижений средствами формирующего оценивания. При этом организация учебного материала, использование различных методов и методических приемов определяются личностными особеннос-

тями обучаемого: его потребностями, мотивами, опытом, способностями, активностью. Формирование индивидуальной образовательной траектории для каждого студента позволяет направлять и корректировать весь учебный процесс, исходя из интересов студента, уровня его знаний и умений, способствовать становлению личного опыта. Для осознания и осмысления учебного материала в процессе профессиональной подготовки студенты учатся ставить собственные цели; объективно оценивать свою деятельность и личностный рост; сопоставлять себя с другими студентами; использовать приемы идентификации или возложения на себя поведения и обязанностей других людей в учебном моделировании. Рефлексия, на наш взгляд, становится важнейшим, определяющим звеном между знанием и личным опытом человека. В основу рефлексивного подхода положены следующие теоретические положения:

1. Коллективное взаимодействие преподавателя и студентов, студентов между собой позволяет успешно формировать рефлексивные умения и обеспечивает интериоризацию не только содержания учебных дисциплин вузовской подготовки, но и способов организации безопасной жизнедеятельности студентов на основе рефлексивного осознания.

2. Обеспечение движения от собственно учебной к квазипрофессиональной деятельности студента учебной по форме и профессиональной по содержанию, а от нее – к учебно-профессиональной деятельности.

3. Компетенция безопасной жизнедеятельности студентов основыва-

ется на его рефлексивных умениях: анализировать и адекватно воспринимать самого себя, определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки, понимать свои качества в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозировать перспективы развития, понимать причины действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализировать прожитые ситуации и учитывать действия других в своих поведенческих стратегиях, определять основания деятельности, оценить собственную позицию, прогнозировать последующий ход действий, возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана, самоопределяться в рабочей ситуации, удерживать коллективную задачу, принимать ответственность за происходящее в группе, осуществлять пошаговую организацию деятельности и соотносить результаты с целью деятельности [8].

Мы увидели задачу экспериментальной работы в том, чтобы обеспечить педагогические условия и содержание становления культуры безопасности студентов на основе формирования их рефлексивных умений, необходимых как для безопасного взаимодействия со всеми элементами окружающего мира, так и для профессиональной педагогической деятельности. Содержание становления компетенции безопасной жизнедеятельности студентов на основе формирования рефлексивных умений предусматривает:

– усвоение теоретических основ безопасной жизнедеятельности, навыков организации безопасной жизнеде-

тельности, безопасного взаимодействия в природной и социальной среде, ответственного отношения к своей жизни и здоровью;

– овладение общим способом осуществления рефлексии в учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности;

– отношение к рефлексии как способу взаимодействия в учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволило выделить следующие педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в области безопасной жизнедеятельности:

– осуществление образовательной деятельности по индивидуальной образовательной программе,

– организация учебного диалога в процессе обучения,

– формирующее оценивание,

– установление субъект-субъектных отношений в учебном взаимодействии,

– обучение анализу педагогической деятельности с разных позиций («обучающий», «обучаемый», «метапозиция») [9, с.142].

Организация учебного процесса студента по индивидуальной образовательной программе помогает формировать его рефлексивные умения. Это предусматривает прохождение нескольких стадий. Сначала – ознакомление с умениями, осознание их деятельного смысла, затем первоначальное овладение ими. Наконец, самостоятельное осмысление в процессе формирующего оценивания, которое

организуется таким образом, чтобы можно было целенаправленно формировать результат обучения на основе диагностики и мониторинга учебного процесса на всем его протяжении в рамках специально созданных условий, когда оцениваются все продукты учебно-познавательной деятельности студента, показывающие не только результаты обучения, но и усилия, приложенные обучающимся в формировании умений и навыков, его личные учебные достижения [10].

Следовательно, формирование профессиональных умений должно строиться поэтапно, через систему «ознакомление – осмысление – переосмысление», в которой немаловажную роль играет уровень развитости рефлексивных умений. Здесь студент не просто обучается навыкам безопасной жизнедеятельности – он осознает необходимость овладения ими, осмысливает конкретные способы деятельности, ошибки в поведении в критических ситуациях, что, в целом, развивает его как личность и делает субъектом деятельности. Опыт личностного роста является хорошим стимулом для саморазвития и дальнейшего самосовершенствования.

При организации процесса обучения в ВУЗе целесообразно использовать различные формы организации обучения для формирования у студентов рефлексивных умений. Одна из них – коллективные учебные занятия, на которых организуется эффективное взаимодействие преподавателя и студентов, студентов друг с другом, обеспечивается активность каждого студента, проявление им самостоя-

тельности и ответственности за принятые решения [11].

Эффективно формирование рефлексивных умений студентов средствами формирующего оценивания их учебных достижений. Формирующее оценивание – это диагностическое использование оценивания с целью обеспечения обратной связи между преподавателем и студентом [10]. Мы исходим из того, что формирующее оценивание, в отличие от традиционного оценивания, осуществляется в тесной связи с тем, как реально протекает процесс обучения. Главное правило заключается в том, чтобы каждый студент получал обратную связь в своей письменной или устной работе своевременно и структурировано, что имеет, прежде всего, формирующую цель [12]. Преподаватель оценивает то, как студенты учатся, а затем используют эту информацию для корректировки обучения.

Технология формирующего оценивания успешно применяется в рамках ИОС MOODLE. Эта система дает возможность преподавателю формировать и выставлять на образовательном портале различные типы заданий. Ответы могут быть представлены в виде текста, файла, нескольких файлов, обсуждаться на форуме или в чате, представлять собой аудио или видеозапись. Система позволяет выполнять, контролировать и оценивать выполнение различных творческих работ (сочинений, эссе, проектов, исследовательских работ, Wiki страниц), проводить конференции и диспуты. При этом преподаватель выстраивает индивидуальные образовательные траектории для каждого обучающегося, изменяя характер заданий, их объем,

сроки выполнения работы. Выполненное задание отправляется преподавателю на проверку, корректируется им, после чего преподаватель может изменить уровень сложности задания, увеличить количество необходимых для выполнения задания образовательных ресурсов, скорректировать сроки выполнения заданий. Получив рецензию преподавателя, студент имеет возможность изменить свой ответ: отредактировать его, изменить подходы, дополнить недостающей информацией. В рамках формирующего оценивания каждый студент, развивая рефлексивные умения, может видеть свои собственные успехи, динамику роста образовательных результатов, способы и темпы их достижения, выбирать время, скорость и уровень личностного роста.

Для формирования рефлексивной компоненты культуры безопасности, позволяющей в опасных и чрезвычайных ситуациях осуществлять помощь себе и окружающим, нести ответственность за сложившуюся ситуацию, проявлять активность и инициативу в опасных ситуациях мы использовали тренинги «безопасного поведения», которые легко проецируются на реальные жизненные ситуации и позволяют конструктивно решать возникающие проблемы. Каждый студент разрабатывал индивидуальную программу здоровья, проводил диагностику собственных факторов риска для жизни и здоровья. Активное участие студентов в разработке и реализации программы собственной безопасности позволило им успешно применять современные подходы к формированию качеств личности безопасного типа в своей профессиональной деятельности.

Участникам экспериментального исследования (экспериментальной и контрольных групп) предлагалась комплексная психолого-педагогическая диагностика на каждом году обучения, в ходе которой оценивалась сформированность рефлексивного компонента культуры безопасности. Всего в исследовании приняло участие 168 студентов. Сбор эмпирического материала проводился с 2010 по 2014 г.г.: а) октябрь 2010 г. – фиксация исходного состояния рефлексивной компетенции безопасной жизнедеятельности студентов двух групп, сравнение для определения возможности равноценного анализа; б) апрель 2011 г., – в экспериментальной группе начались занятия с первого семестра, поэтому задачей данного шага исследования стало определения изменений с исходным состоянием участников исследования; в) апрель 2012 г. и апрель 2013 г. – определение динамики становления компетенции безопасной жизнедеятельности студентов на основе формирования рефлексивных умений экспериментальной группы и сравнительный анализ со студентами, обучающимися традиционным способом; г) апрель 2014 г. – определение динамики становления компетенции безопасной жизнедеятельности студентов на основе формирования рефлексивных умений и сравнительный анализ со студентами, обучающимися традиционным способом; окончание занятий в экспериментальной группе.

Был проведен статистический анализ результатов исследования за 2010-2014 учебный год (таблица 1) с помощью t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок с установлени-



ем уровня значимости межгрупповых различий по изучаемым показателям. Достоверные различия в выраженности рефлексивного компонента культу-

ры безопасности в контрольной и экспериментальной группах появляются на втором году обучения и сохраняются до конца периода обучения.

Таблица 1.

**Индивидуальная мера выраженности рефлексивного компонента культуры безопасности (в стенах)**

Время проведения	эксперимент	контроль	t/P
октябрь, 2010	4,5	4,6	t=0,23 P=0,05
апрель, 2011	6,7	5	t=1,03 P=0,05
апрель, 2012	9	6,3	t=3,62 P=0,001
апрель, 2013	9,6	6,7	t=4,14 P=0,001
апрель, 2014	9,7	7	t=3,68 P=0,001

Признаками положительного влияния рефлексивного подхода в организации учебного процесса по безопасности жизнедеятельности на процесс формирования профессиональных компетенций педагога в области обеспечения безопасности являются: определение студентами своих личностных и деловых качеств, необходимых для развития качеств личности безопасного типа у своих воспитанников (78%); осознание необходимости самосовершенствования в связи со спецификой педагогической деятельности (66%); адекватная самооценка (55%); осознание необходимости овладения навыками оказания первой помощи, алгоритмом безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях (90%); умение ставить цели деятельности с учетом требований безопасности (87%)

На основании результатов исследования можно говорить об эффективности использования рефлексивного подхода для формирования профессиональных качеств личности педагога: умения самостоятельно принимать решения в критических ситуациях,

нести ответственность за принятые решения, самостоятельно определять направление деятельности, предвидеть ее результаты и по возможности предопределять их, проявлять творческую активность в решении поставленных задач.

**Источники:**

1. Шарифутдинов Д.К., Сибгатуллин Р.Р. Профессиональные компетентность и компетенция – важнейшие факторы обеспечения безопасного труда // Казанский педагогический журнал. 2012. №1(91) С.36-41. [Sharafutdinov D.K., Sibgatullin R.R. Professional competence – the most important factor to ensure safe work // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2012. № 1(91) P. 36-41. (In Russ.)]

2. Голубева И.А. Учебно-игровая деятельность как средство формирования культуры безопасности жизнедеятельности у студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2011. 24 с. [Golubeva I.A. Educational and entertaining activities as a means of building a culture of life safety of the university students: author's abstract Candidate of pedagogic sciences. Stavropol, 2011. 24 p. (In Russ.)]

3. Горина Л.Н. Культура безопасности жизнедеятельности: методологический и технологический аспекты: монография. Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2001. 289 с. [Gorina L.N. Culture life safety: methodological and technological aspects: monograph. Tolyatti: Tolyatti state university, 2001. 289 p. (In Russ.)]

4. Дронов А.А. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов учреждений среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2009. 24 с. [Dronov A.A. Developing a culture of secondary vocational education students life safety: author's abstract Candidate of pedagogic sciences. Voronezh, 2009. 24 p. (In Russ.)]

5. Цейко В.А. Сущность и структура культуры безопасности жизнедеятельности старшеклассников [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/110-10002> (По состоянию на дату 25.11.2013). [Tseiko V.A. The essence and structure of the high school students' safety life culture [electronic resource] // *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya*. 2013. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/110-10002> (As of the date 25.11.2013) (In Russ.)]

6. Марченко Т.А., Мельницкая Т.Б., Белых Т.В., Крикунова Л.В., Хавыло А.В. Результаты оценки уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности населения России, проживающего на радиоактивно загрязненных территориях // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 6 (часть 5). С. 1057-1066; [Электронный ресурс]. URL: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10003560](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10003560) (дата обращения: 20.09.2014). [Marchenko T.A., Mel'nitskaya T.B., Belykh T.V., Krikunova L.V., Khavylo A.V. The results of assessment of the life safety culture level formation of the Russia's population living in the contaminated areas [electronic resource] // *Fundamental research*. 2014. №

6 (Part 5). P.1057-1066; URL: [www.rae.ru/fs/?Section=content&op=show\\_article&article\\_id=10003560](http://www.rae.ru/fs/?Section=content&op=show_article&article_id=10003560) (date accessed: 20/09/2014) (In Russ.)]

7. Михайлов Л.А. Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете: дис. д-ра пед. наук. М.: ПГБ, 2003. 340 с. [Mikhailov L.A. The concept of the training of life safety teachers in modern pedagogical university: thesis Doctor of pedagogic sciences. Moscow: RSL, 2003. 340p. (In Russ.)]

8. Ушева Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в процессе коллективных учебных занятий // *Сибирский педагогический журнал*. 2009. № 5. С. 140-151. [Usheva T.F. Pedagogical conditions of students reflective abilities formation in the process of collective training. // *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2009. № 5. P. 140-151. (In Russ.)]

9. Формирование ключевых компетенций в педагогическом образовании: коллективная монография / О.А. Молокова, М.В. Погодаева, Т.Ф. Ушева. Иркутск: ФГБОУ ВПО ИГЛУ, 2014. 188 с. [Formation of key competencies in teacher education: a collective monograph / O.A. Molokova, M.V. Pogodaeva, T.F. Usheva. Irkutsk: FSBEI HPE ISLU, 2014. 188p. (In Russ.)]

10. Михайлова Е.К. Критериально-уровневое оценивание учебных достижений как способ повышения качества обучения // *MagisterDixit-научно-педагогический журнал Восточной Сибири*. 2011. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://md.islu.ru/fales/rar/mihaylovae.k.pdf>. [Mikhailova E.K. Criterion-level evaluation of educational achievements as a way to improve the quality of education [electronic resource] // *Magister Dixit – Science and Education Journal of Eastern Siberia*. 2011. No. 3. URL: <http://md.islu.ru/fales/rar/mihaylovae.k.pdf>. (In Russ.)]

11. Ушева Т.Ф. Условия формирования рефлексии студентов педагогического вуза // *Высшее образование сегодня*. 2007. № 10.

C. 42-44. [Usheva T.F. Conditions of pedagogical high school students' reflection formation // Vysshee obrazovaniye segodnya. 2007. № 10. P. 42-44. (In Russ.)]

12. Providing feedback to students on their performance. Section 6: Programme-related matters. Guide to policy and procedures for teaching and learning. A User's Guide. NY: Network Educational Press Ltd.

### References:

1. *Sharafutdinov D.K., Sibagatullin R.R.* Professional'nye kompetentnost' i kompetentcija – vazhnejšie faktory obespechenija bezopasnogotruda//Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2012. №1(91). S.36-41.

2. *Golubeva I.A.* Uchebno-igrovaja dejatel'nost' kak sredstvo formirovanija kul'tury bezopasnosti zhiznedejatel'nosti u studentov vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2011. 24 s.

3. *Gorina L.H.* Kul'tura bezopasnosti zhiznedejatel'nosti: metodologicheskij i tehnologicheskij aspekty: monografija. Tol'jatti: Tol'jattinskij gosudarstvennyj universitet, 2001. 289 s.

4. *Dronov A.A.* Formirovanie kul'tury bezopasnosti zhiznedejatel'nosti studentov uchrezhdenij srednego profes-sional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh, 2009. 24 s.

5. *Cejko V.A.* Sushhnost' i struktura kul'tury bezopasnosti zhiznedejatel'nosti starsheklassnikov // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2013. № 4. [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/110-10002> (data obrashhenija: 20.09.2014).

6. *Marchenko T.A., Mel'nickaja T.B., Belyh T.V., Krikunova L.V., Havylo A.V.* Rezul'taty ocenki urovnja sformirovannosti kul'tury bezopasnosti zhiznedejatel'nosti naselenija Rossii, prozhivajushhego na radioaktivno zagrjaznennyh territorijah // Fundamental'nye issledovanija. 2014. № 6 (chast' 5). S. 1057-1066. [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=10003560](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10003560) (data obrashhenija: 20.09.2014).

7. *Mihajlov L.A.* Konceptija organizacii podgotovki uchitelja bezopasnosti zhiznedejatel'nosti v sovremennom pedagogicheskom universitete: dis. d-ra ped. nauk. M.: RGB, 2003. 340 s.

8. *Usheva T.F.* Pedagogicheskie usloviya formirovanija refleksivnyh umenij studentov v processe kollektivnyh uchebnyh zanjatij // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2009. № 5. S.140-151.

9. *Molokova O.A., Pogodaeva M.V., Ushveva T.F.* Formirovanie ključevykh kompetencij v pedagogicheskom obrazovanii: kollektivnaja monografija. Irkutsk: FGBOU VPO IGLU, 2014. 188 s.

10. *Mihajlova E.K.* Kriterial'no-urovnevoe ocenivanie uchebnyh dostizhenij kak sposob povyshenija kachestva obuchenija // Magister. Dixit-nauchno-pedagogicheskij zhurnal Vostochnoj Sibiri. 2011. № 3. [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://md.islu.ru/fales/rar/mihaylovae.k.pdf>.

11. *Usheva T.F.* Usloviya formirovanija refleksii studentov pedagogicheskogo vuza // Vysshee obrazovanie segodnja. 2007. № 10. S. 42-44.

*Зарегистрирована: 29.09.2014*

**Погодаева Маргарита Викторовна** (г. Иркутск), Московский государственный лингвистический университет, Евразийский лингвистический институт, кафедра конфликтологии и безопасности жизнедеятельности, кандидат биологических наук, доцент. E-mail: [margorog@rambler.ru](mailto:margorog@rambler.ru)

**Ушева Татьяна Федоровна** (г. Иркутск), Московский государственный лингвистический университет, Евразийский лингвистический институт, кафедра конфликтологии и безопасности жизнедеятельности, кандидат педагогических наук, доцент. E-mail: [itf76@mail.ru](mailto:itf76@mail.ru)

**Pogodaeva Margarita Viktorovna** (Irkutsk), the Federal State Government-Funded Educational Organization of Higher Professional Education «Moscow State Linguistic University», the Euro-Asian Linguistic Institute, the Department of Conflict Resolution and Vital Activity Security, Candidate of biological science, Associate Professor. E-mail: margopog@rambler.ru

**Usheva Tatiana Fedorovna** (Irkutsk), the Federal State Government-Funded Educational Organization of Higher Professional Education «Moscow State Linguistic University», the Euro-Asian Linguistic Institute, the Department of Conflict Resolution and Vital Activity Security, Candidate of pedagogical science, Associate Professor. E-mail: itf76@mail.ru

УДК 378

## МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО МЕХАНИЗМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ КОРОТКИХ ПРОГРАММ

*Н.А. Аносова (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)*

*Представлена организационно-технологическая модель реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ, для которых не устанавливаются требования федеральных государственных образовательных стандартов и федеральные государственные требования, в работе аккредитационного агентства в сфере профессионального образования. Систематизированы и охарактеризованы компоненты и составляющие модели. Предложены стандарты и критерии экспертизы коротких программ. Дана оценка эффективности организационно-педагогических условий реализации модели.*

**Ключевые слова:** модель гарантии качества, институциональный механизм профессионально-общественной аккредитации, короткие программы, стандарты и критерии.

## MODEL OF REALIZATION OF THE INSTITUTIONAL MECHANISM OF PUBLIC ACCREDITATION OF SHORT PROGRAMMES

*N.A. Anosova (Yoshkar-Ola, Russian Federation)*

**Abstract.** *This article deals with the organizational and technological model for the implementation of the institutional mechanism professional public accreditation of short programs which requirements of federal and state educational standards and federal government requirements in the accreditation agency in the field of professional education are not set. The model components are systematized and described. Standards and criteria for the examination of short programs are proposed. Assessing the effectiveness of organizational and pedagogical conditions for the realization of the model is given.*

**Keywords:** *quality assurance model, institutional mechanism of public accreditation, short programs, standards and criteria.*

Современный рынок труда характеризуется частой сменой профессий и квалификаций, поэтому «опережающими темпами будет развиваться предложение коротких программ повышения квалификации и жизненных навыков на протяжении жизни» [1]. Главная проблема, которая требует решения, каким образом сформировать доверие потребителей к качеству коротких программ, под которыми мы будем понимать программы, для которых не установлены и не могут быть установлены требования Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и Федеральные государственные требования (ФГТ) (далее короткие программы). В связи с чем на первое место в системе гарантии качества коротких программ выходит реализация институционального механизма профессионально-общественной аккредитации.

В ходе экспериментальной работы в соответствии с гипотезой нами была разработана организационно-технологическая модель, в которой представлены целевой (социальный заказ, цель), функционально-нормативный (задачи, основные принципы, функции, субъекты данного процесса), организационно-методический (организационно-педагогические условия), технологический (подходы, методы технология.); содержательный (стандарты и критерии); оценочно-результативный (уровни эффективности, критерии и показатели эффективности, результат) компоненты.

**Целевой компонент.** Социальный заказ определил содержание представленной модели – решение

задачи модернизации системы непрерывного образования. Системообразующим элементом модели реализации институционального является *цель* – обеспечить процедуру оценивания короткой программы в соответствии с требованиями, предъявляемыми потребителями этих программ, с целью получения профессионального и общественного признания.

**Функционально-нормативный компонент.** Задачами реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ, являются:

1. Формирование независимых механизмов оценивания качества и востребованности коротких программ с участием экспертов;

2. Создание прозрачной, открытой системы информирования об аккредитованных коротких программах, обеспечивающей полноту, доступность и достоверность информации;

3. Создание реестра аккредитованных коротких программ.

Модель разработана на основе следующих *принципов*: профессионально-общественного характера экспертизы, прогрессивности, целесообразности, открытости, вариативности, объективности, позитивного стимулирования, конфиденциальности, добровольности, конструктивности, компетентности, этичности, законности.

*Функцией* оценивания качества коротких программ на основе институционального механизма является не просто хаотичный сбор информации, а получение системного знания о программе, а также установление требований (стандартов и критериев)

к коротким программам; обеспечение поддержки разработки и функционирования систем менеджмента качества коротких программ в образовательных организациях, реализующих короткие программы; выработка конкретных предложений и рекомендаций для образовательной организации, направленных на повышение качества коротких программ и содействие их внедрению; реализация механизма бенчмаркинга [2]; подготовка и сертификация экспертов.

*Субъектами* институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ являются государство, общество, образовательная организация, рынок труда, аккредитующая организация, физическое лицо (личность). Принципиальным отличием институционального механизма в системе управления качеством коротких программ, в отличие от предыдущих систем оценивания, является *субъект-субъектные* многосторонние отношения в процессе оценивания, наличие процедур последовательного внутреннего и внешнего оценивания, последствия, прямые и обратные информационные потоки, совершенствование самой системы оценивания [3].

**Организационно-методический компонент** содержит следующие организационно-педагогические условия:

- создание институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ;
- разработка методологии институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ;

- организация методического сопровождения процедуры профессионально-общественной аккредитации коротких программ;

- подготовка и сертификация экспертов;

- обеспечение внутреннего и международного признания заинтересованными сторонами.

**Технологический компонент** представлен используемыми подходами, методами, технологией. Модель оценивания качества коротких программ построена на основе *целеориентированного* подхода, т.е. оценке по результатам деятельности. При разработке стандартов и критериев мы реализуем *системный* подход. Кроме того, в нашем исследовании мы считаем целесообразно использование для оценки коротких программ таких подходов, как:

- *критериально-ориентированный*, позволяющий оценить насколько пользователи короткой программы достигли заданного уровня умений, навыков, знаний. Подход позволяет установить контакт с выпускниками программы как форму обеспечения обратной связи, так как именно работа с выпускниками и оценка их профессиональной деятельности может явиться постоянно действующей обратной связью для выявления сильных и слабых сторон образовательного процесса. При данном подходе результаты могут интерпретироваться двумя способами: в первом случае делается вывод о готовности программы пройти процедуру профессионально-общественной аккредитации, во втором – аккредиту-

ющая организация отказывает образовательной организации в процедуре профессионально-общественной аккредитации данной программы.

– *нормативно-ориентированный*, ориентированный на стандарты и критерии, определяемые для данной группы программ. Данный подход соотношен с содержанием короткой программы, условиями реализации и ее востребованностью у потребителей. Экспертизу проводят квалифицированные эксперты.

*Методы* оценивания используются в процессе познания в качестве обратных связей. Среди методов оценивания нужно выделить:

1. количественные методы;
2. качественные (экспертные) методы.

*Количественные* методы оценивания короткой программы дают количественную информацию, которую можно получить, не прибегая к специальным методам получения информации и специалистам-экспертам. К количественным показателям короткой программы в качестве примера можно отнести количество преподавателей, количество физических лиц, прошедших обучение по программе за год; количество слушателей, прошедших анкетирование за год; количество организаций, направивших слушателей на обучение; результаты анкетирования и т.д.

*Качественные* методы используются при отсутствии явных количественных показателей и необходимости измерения. Качественные методы делятся на экспертные и формализованные. При оценивании коротких

программ рациональнее использовать экспертные методы.

*Экспертные* методы оценивания требуют привлечения экспертов-специалистов с высоким уровнем профессионализма, практического опыта в определенных областях знаний и отраслях промышленности. Это позволяет проводить экспертизу содержания и работу механизмов реализации короткой программы, дать детальные рекомендации по ее совершенствованию. Использование *формализованного* метода требует разработки педагогических измерительных материалов в виде анкет для слушателей короткой программы и анкет для представителей предприятий, направляющих специалистов на обучение по короткой программе, а также разработки вопросов для устного опроса (интервьюирования).

*Технология* профессионально-общественной аккредитации включает одиннадцать *этапов*: 1) Принятие образовательной организацией решения об аккредитации; 2) Преааккредитация; 3) Подача заявления; 4) Методическое обеспечение организации по вопросам прохождения экспертизы; 5) Проведение вебинара; 6) Самообследование; 7) Формирование комиссии; 8) Внешняя экспертиза; 9) Подготовка аналитических материалов; 10) Заседание Аккредитационного совета; 11) Информирование о результатах экспертизы.

*Содержательный компонент* модели включает стандарты и критерии. Содержательный компонент основывается на комплексной оценке аккредитуемой короткой программы. В модели мы выделяем три стандарта и двенадцать критериев (табл.1).

Таблица 1.

## Стандарты и критерии

1. Содержание программы	2. Условия реализации программы	3. Востребованность программы
1.1. Миссия, цель программы	2.1. Достаточность ресурсного обеспечения	3.1. Конкурентоспособность программы
1.2. Содержание программы	2.2. Уровень методической обеспеченности реализации программы	3.2. Внутренняя система оценки качества программы
1.3. Планируемые результаты обучения	2.3. Организация учебного процесса	3.3. Политика социальной ответственности
1.4. Методология обучения	2.4. Оценка условий, обеспечивающих формирование компетенций (образовательная среда и инфраструктура)	3.4. Обратная связь с потребителями

**Оценочно-результативный компонент.** Выявленные и апробированные организационно-педагогические условия реализации модели институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ позволили нам установить *три уровня эффективности* организационно-педагогических условий: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень был принят нами как эталонный показатель эффективности реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ, на основе которого проводилась экспериментальная работа и оценка ее результатов. Он характеризуется разработанностью научно-методической базы, позволяющей эффективно реализовывать институциональный механизм профессионально-общественной аккредитации коротких программ; наличи-

ем научно-обоснованной методологии экспертизы коротких программ; материально-технической оснащенностью аккредитующей организации; наличием пула сертифицированных экспертов; методическим сопровождением экспертизы; востребованностью потребителями коротких программ процедуры профессионально-общественной аккредитации.

*Результаты* экспериментальной работы доказывают, что разработанная и апробированная организационно-технологическая модель реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ способствует гарантии качества коротких программ. Ниже представлена описанная нами организационно-технологическая модель реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ (табл. 2).



Таблица 2.

**Организационно-технологическая модель реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ**

Компонент	Составляющие	Характеристика
Целевой	социальный заказ	решение задачи модернизации системы непрерывного образования в области гарантии качества
	цель	обеспечение процедуры оценивания короткой программы в соответствии с требованиями, предъявляемыми потребителями этих программ, с целью получения профессионального и общественного признания
Функцио-нально-нормативный	задачи	формирование независимых механизмов оценивания качества и востребованности коротких программ с участием экспертов; создание прозрачной, открытой системы информирования об аккредитованных коротких программах, обеспечивающей полноту, доступность и достоверность информации; создание реестра аккредитованных коротких программ
	принципы	профессионально-общественный характер экспертизы, прогрессивность, целесообразность, открытость, вариативность, объективность, позитивное стимулирование, конфиденциальность, добровольность, конструктивность, компетентность, этичность, законность
	функции	установление стандартов и критериев; обеспечение поддержки разработки и функционирования систем менеджмента качества коротких программ в образовательных организациях; выработка рекомендаций, направленных на повышение качества коротких программ и содействие их внедрению; реализация механизма бенчмаркинга; подготовка и сертификация экспертов
	субъекты	государство; общество; образовательная организация; рынок труда; аккредитующая организация; личность
Организационно-методический	организационно-педагогические условия	1. создание институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ; 2. внесение необходимых изменений в нормативно-правовую базу независимой организации, уполномоченной работодателями, их объединениями, ставящей в качестве своей цели проведение профессионально-общественной аккредитации коротких программ; 3. создание методологии институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ; 4. организация методического сопровождения процедуры профессионально-общественной аккредитации коротких программ; 5. подготовка и сертификация экспертов; 6. обеспечение внутреннего и международного признания заинтересованными сторонами

Продолжение таблицы 2.

Компонент	Составляющие	Характеристика
Технологический	подходы	целеориентированный, системный, нормативно-ориентированный, критериально-ориентированный
	методы	количественные; качественные (экспертные) методы
	технология	1. Принятие образовательной организацией решения об аккредитации; 2. Преааккредитация; 3. Подача заявления; 4. Методическое обеспечение организации по вопросам прохождения экспертизы; 5. Проведение вебинара; 6. Самообследование; 7. Формирование комиссии; 8. Внешняя экспертиза; 9. Подготовка аналитических материалов; 10. Заседание Аккредитационного совета; 11. Информирование о результатах экспертизы
Содержательный	стандарты и критерии	1. содержание программы; 2. условия реализации программы; 3. востребованность программы
Оценочно-результативный	уровни эффективности	высокий, средний и низкий
	критерии и показатели эффективности	1. Критерий разработанности нормативно-правовой базы аккредитующей организации; 2. Критерий разработанности методологии институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ; 3. Критерий материально-технической оснащенности аккредитующей организации (независимой организации, уполномоченной работодателями, их объединениями); 4. Критерий востребованности потребителями коротких программ профессионально-общественной аккредитации как гарантии качества
	Результат	гарантии качества коротких программ

В основе анализа модели лежит большой эмпирический материал по апробации организационно-технологической модели реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ, проведенной в рамках проекта «Модернизация системы начального профессионального и среднего профессионального об-

разования для подготовки специалистов в различных областях на базе межрегиональных отраслевых ресурсных центров»; профессионально-общественной аккредитации двадцати трех коротких образовательных программ в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина, Федеральном автономном учреждении «Всероссийский институт повышения

квалификации руководящих работников и специалистов лесного хозяйства» (г. Пушкино) [4].

Таким образом, результаты проведенной нами экспериментальной работы позволяют сделать вывод об эффективности разработанной и внедренной модели реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ, направленной на управление качеством коротких программ.

#### **Источники:**

1. Государственная программа развития образования на 2013-2020 г.г. [State Program Education development until 2013-2020. (In Russ.)]

2. *Мотова Г.Н.* Бенчмаркинг в управлении образованием: Научное издание. Йошкар-Ола: Научно-информационный центр государственной аккредитации, 2001. 48 с. [Motova G.N. Benchmarking in management of education: Scientific edition. Yoshkar-Ola: Scientific information centre of state accreditation, 2001. 48 p. (In Russ.)]

3. *Мотова Г.Н.* Аккредитация образовательных систем: Монография. Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации, 2004. 260 с. [Motova G.N. Accreditation of educational systems: Monograph. Yoshkar-Ola: Centre of state accreditation, 2004. 260 p. (In Russ.)]

4. Отчеты внешних экспертных комиссий. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.akkreditatsiya.pf>. [Reports of external commissions of experts. [Electronic resource]. Available: <http://www.akkreditatsiya.pf>. (In Russ.)]

#### **References:**

1. Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya na 2013-2020 g.g.

2. *Motova G.N.* Akkreditatsiya obrazovatel'nykh sistem: Monografiya. Yoshkar-Ola: Tsentr gosudarstvennoy akkreditatsii, 2004. 260 s.

3. *Motova G.N.* Benchmarking v upravlenii obrazovaniem: Nauchnoe izdanie. Yoshkar-Ola: Nauchno-informatsionnyy tsentr gosudarstvennoy akkreditatsii, 2001. 48 s.

4. Otchety vneshnikh ekspertnykh komissiy. [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.akkreditatsiya.rf>.

*Зарегистрирована: 01.10.2014*

**Аносова Наталья Анатольевна** (г. Йошкар-Ола), Йошкар-Олинский аграрный колледж, ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», заместитель директора по воспитательной работе, кафедра прикладной математики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «ПГТУ», соискатель. Тел.: 8-927-88-36-633. E-mail: [anosova.natalia@yandex.ru](mailto:anosova.natalia@yandex.ru)

**Anosova Natalia Anatolyevna** (Yoshkar-Ola), Yoshkar-Ola agrarian college of Volga of State University of Technology, deputy director for educational work, chair of applied mathematics and information technologies Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola competitor. Tel.: 8-927-88-36-633. E-mail: [anosova.natalia@yandex.ru](mailto:anosova.natalia@yandex.ru)

УДК 378

## ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОТДЕЛЕНИИ ВУЗОВ

*Т.М. Андрианова (г. Казань, Российская Федерация)*

В статье рассматриваются целевая направленность, содержательные особенности дисциплины общепрофессиональной части учебного плана «Введение в педагогическую деятельность». В связи с чем предлагаются рекомендации по изучению этой дисциплины студентами по степени подготовки бакалавр педагогического образования.

**Ключевые слова:** *вводный курс, пропедевтический характер курса, задачи изучения курса, особенности содержания курса, диалоговое взаимодействие, интерактивные методы обучения, недостатки программы курса.*

## FEATURES OF METHODOLOGY COURSE STUDY «INTRODUCTION TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY» BY STUDENTS OF PEDAGOGICAL DEPARTMENTS OF HIGH SCHOOLS

*Т.М. Andrianova (Kazan, Russian Federation)*

**Abstract.** *The article deals with goal orientation, substantial features of the discipline of general professional curriculum «Introduction to the teaching career». In this connection, recommendations for the study of this discipline by students in bachelor degree preparation of pedagogical education are offered.*

**Keywords:** *an introductory course, an introductory nature of the course, goals of studying the course, features of the course content, the dialog interaction, interactive teaching methods, the shortcomings of the course.*

Дисциплина «Введение в педагогическую деятельность» относится к профессиональному циклу дисциплин базовой (общепрофессиональной) части. Она является первой профессионально-педагогической дисциплиной по профилю подготовки, тем самым она как бы предваряет изучение других психолого-педагогических дисциплин и логически связана как с ними, так

и с педагогической практикой. Так, например, ее содержание включает в себя базовые знания для следующих педагогических дисциплин: теория обучения, теория и методика воспитания, история образования и педагогической мысли, социальная педагогика, менеджмент образования [1; 2].

По своей сути она является вводной в системе вузовских педагогичес-

ких дисциплин и носит пропедевтический характер, выступая в качестве ориентирующего модуля для всего блока педагогических дисциплин. В ходе ее изучения решается целый комплекс учебных и воспитательных задач, таких как:

- адаптация к условиям учебной деятельности в вузе;

- расширение общей культуры и становление первоначальных основ профессиональной культуры будущего учителя;

- ориентация студентов на педагогическую профессию, углубление мотивов и личностного осознания ими выбора профессии путем показа ее роли в жизни общества и гуманистического, творческого характера педагогической деятельности;

- обеспечение установки на профессиональное, личностное развитие, саморазвитие, самоопределение и самовоспитание студентов с учетом их индивидуальных особенностей [3].

Как видим, изучение данной дисциплины обусловлено необходимостью формирования у будущего педагога представлений об особенностях, перспективах развития педагогической профессии в условиях обновляющейся школы, о сущности педагогической деятельности, ее функциях и пр.

Кроме того, следует отметить также, что данная учебная дисциплина логически связана с такими учебными предметами, как философия, психология, методика обучения праву, культурологическими и специальными предметами.

Поэтому от того, насколько качественно будут решены образова-

тельные, развивающие и воспитательные задачи в процессе изучения этой дисциплины во многом будет зависеть успешность реализации задач профессионально-педагогической подготовки в целом.

В силу значимости решаемых данной дисциплиной задач, а также учитывая достаточный субъектный опыт студентов в области профессиональной деятельности педагога, хотя только с позиции ученика, за основу методики преподавания данной дисциплины целесообразно взять диалоговое взаимодействие преподавателей и студентов. Такое взаимодействие предполагает их совместную деятельность, направленную на создание условий для поиска истины и на реализацию принципов личностно-ориентированной педагогики. Этому во многом способствует использование интерактивных методов обучения, таких, как:

- методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации, они способствуют самоактуализации всех студентов, их конструктивной адаптации к складывающейся педагогической ситуации. Примерами таких методов могут быть: «Заверши фразу», «Комплимент», «Подари цветок» и пр.

- методы организации обмена деятельностью, ведущим признаком этих методов является объединение студентов в творческие группы для совместной деятельности как доминирующего условия их развития («Мозговой штурм», «Интервью», «Круглый стол» и др.)

- методы организации смысловотворчества, в их основе создание

студентами своего индивидуального смысла изучаемых явлений, обмен этими смыслами, обогащение своего индивидуального смысла. Сюда относятся методы: «Ассоциации», «Минута говорения», «Аллитерация понятия» и пр.

– методы организации мыследеятельности, они создают благоприятную атмосферу, способствуют мобилизации творческих сил. Например: «Четыре угла», «Выбор», «Дюжина вопросов» (тренировка вопросов – ответов).

– методы организации рефлексивной деятельности позволяют студентам и педагогу не только зафиксировать состояние своего развития, но и определить причины этого. Например: «Рефлексивный круг», «Мини-сочинение», «Зарядка», «Цепочка пожеланий», «Заверши фразу» [4].

Такая задача, как адаптация студентов к вузовской системе обучения решается через переориентацию школьной системы занятий на вузовскую. Во многом этому способствует преемственность методов и форм обучения, используемых при реализации различных видов учебной работы, как традиционных: лекция, беседа, устный опрос, письменный опрос и пр., так и инновационных: работа в группах, ролевая и деловая игра, решение ситуационных задач, учебная дискуссия и пр. Адаптации студентов способствует также актуализация ими своего субъектного опыта в ходе теоретического обсуждения специфики профессии учителя, ее гуманистической направленности и других вопросов относящихся к педагогической профессии.

Решение указанных выше задач при изучении курса «Введение в профессиональную деятельность» осложняется тем, что он занимает сравнительно небольшой объем часов в учебном плане вуза. Один из путей выхода из этой ситуации является формирование у студентов комплексного представления о педагогической профессии. Этому во многом способствует междисциплинарный характер учебной информации данного курса, что уже отмечалось ранее. Целостное представление о педагогической профессии, ее субъектах, характеристиках, перспективах развития и пр. формируется путем привлечения сведений из психологии, философии, этики, управления и различных отраслей права. Например, уже в первой теме «Общая характеристика педагогической профессии», для раскрытия понятий «специальность», «профессия», «квалификация» необходимо обращение к классификаторам (трудовое право); «образовательная политика государства» (образовательное право); «педагогическая аттестация» (менеджмент образования) и др. В курсе «Введение в профессиональную деятельность» этим понятиям дается лишь общее представление, более глубокое изучение они получают в дальнейшем при изучении специальных дисциплин.

Другой особенностью содержания данной дисциплины является возможность сочетания в нем социокультурного аспекта, отражающего сущность и специфику педагогической профессии и аспекта индивидуальной траектории профессионального становления студента будущего педагога. Как известно, результатив-

ность деятельности педагога во многом определяется личностью учителя, набором его качеств и свойств. Поэтому при их раскрытии необходимо акцентировать внимание не только на базовые свойства и качества личности учителя, которыми он должен обладать согласно профилю. Следует также ориентировать студентов на самодиагностику качеств и свойств собственной личности, на разработку модели собственного профессионального облика и программы личностно-профессионального становления.

Решению задач ориентации студентов на педагогическую профессию, становления первоначальных основ профессиональной культуры будущего учителя и др. во многом способствуют самостоятельные работы разного уровня сложности, разработанные к каждой теме данного курса. Комплекс учебных и воспитательных задач данного курса позволяет решить также и учет специфики юридического факультета, особенностей профессиональной деятельности, отраженных в квалификационных характеристиках. Так, например, говоря о содержании профессиональной подготовки педагога, следует обратиться к ФГОС ВПО по профилю их подготовки, к требованиям, которые к ним предъявляются.

Имеющейся недостаток учебной программы по данной дисциплине – отсутствие часов на практические занятия, снимаем путем проведения семинаров-практикумов, на которых помимо обсуждения теоретических вопросов уделяем внимание применению теории на практике (учебно-исследовательские задания, моделирование ситуаций профессиональной

деятельности, различные виды игр и др.). Такой подход способствует овладению интегрированными знаниями по педагогике и технологиям педагогического взаимодействия.

В заключении следует отметить, что учет этих особенностей в практике работы позволяет осуществить качественную профессиональную подготовку педагога, способного использовать полученные в вузе знания для самостоятельного осмысления педагогических ситуаций и проектирования на этой основе собственной профессиональной деятельности.

#### **Источники:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Раздел 7. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.edu.ru//spe/fgos/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_44b.pdf](http://www.edu.ru//spe/fgos/pr_fgos_2009_pv_44b.pdf) [Federal State Educational Standard of Higher Professional Education. Section 7. [Electronic resource]. Available: [www.edu.ru/.../spe/fgos/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_44b.pdf](http://www.edu.ru/.../spe/fgos/pr_fgos_2009_pv_44b.pdf) (In Russ.)]
2. *Ибрагимова Е.М., Ярмакеев И.Э. [и др.]*. Профессиональная подготовка учителя: учебно-программная документация. Казань, 1996. 92 с. [Ibragimova E.M., Yarmakeev I.E. and others. Teacher professional training: teaching program documentation. Kazan, 1996. 92 p. (In Russ.)]
3. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Введение в педагогическую деятельность и общие основы педагогики»: КФУ. Казань, 2012. 64 с. [Teaching methodology Materials on the subject «Introduction to teaching activities and general principles of pedagogy»: KFU. Kazan, 2012. 64 p. (In Russ.)]
4. *Скорина М.С.* Интерактивные методы обучения иностранному языку. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/8.\\_NPE\\_2007/Philolo-](http://www.rusnauka.com/8._NPE_2007/Philolo-)

gia/20441.doc.htm [Scorina M.S. Interactive methods of teaching a foreign language. [Electronic resources]. Available: [http://www.rusnauka.com/8.\\_NPE\\_2007/Philologia/20441.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8._NPE_2007/Philologia/20441.doc.htm) (In Russ.)]

#### **References:**

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Razdel 7. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: [www.edu.ru/spe/fgos/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_44b.pdf](http://www.edu.ru/spe/fgos/pr_fgos_2009_pv_44b.pdf)

2. Ibragimova E.M., Jarmakeev I.Je. [i dr.]. Professional'naja podgotovka uchitelja: uchebno-programmnaja dokumentacija. Kazan', 1996. 92 s.

3. Uchebno-metodicheskiy kompleks po discipline «Vvedenie v pedagogicheskuju dejatel'nost' i obshhie osnovy pedagogiki»: KFU. Kazan', 2012. 64 s.

4. Skorina M.S. Interaktivnye metody obuchenija inostrannomu jazyku. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: [http://www.rusnauka.com/8.\\_NPE\\_2007/Philologia/20441.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8._NPE_2007/Philologia/20441.doc.htm)

*Зарегистрирована: 24.09.2014*

**Андрианова Татьяна Михайловна** (г. Казань), Казанский (Приволжский) федеральный университет, юридический факультет, кафедра теории и методики обучения праву, старший преподаватель. Тел.: 233-71-90. E-mail: [TatyanaAndrianova@kpfu.ru](mailto:TatyanaAndrianova@kpfu.ru)

**Andrianova Tatyana Mikhailovna** (Kazan), Kazan (Volga region) Federal University, Faculty of Law Theory, Methodology of Teaching Law department, senior Lecturer. Tel.: 233-71-90. E-mail: [TatyanaAndrianova@kpfu.ru](mailto:TatyanaAndrianova@kpfu.ru)

УДК 377.4

## УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО КОЛЛЕКТИВА

**И.А. Кириллов** (г. Ульяновск, Российская Федерация)

*В данной статье рассмотрены основополагающие компоненты системного подхода в управлении производственным коллективом направленные на формирование профессиональной компетентности производственного коллектива. Актуальность содержания исследования закономерностей системного подхода в управлении производственным коллективом направленного на формирование его профессиональной компетентности обеспечивается необходимостью подготовки профессионально развитых коллективов на производстве, для выполнения растущих требований производства.*

**Ключевые слова:** производственный коллектив, профессиональная компетентность, системный подход в формировании профессиональной компетентности на производстве.



## CONTROL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A PRODUCTION TEAM

*I.A. Kirillov (Ulyanovsk, Russian Federation)*

*This article describes the basic components of the system approach in production management team directed to formation of professional competence of the production team. The relevance of the content analysis of the regularities of the system approach in production management team aimed at the formation of its professional competence is provided by the necessity to prepare professionally developed collectives in the production, to fulfill the growing demands of production.*

**Keywords:** *industrial workers, professional competence, systematic approach to formation of professional competence in the production.*

Внастоящеевремяпроизводствене испытывает дефицита в оборудовании [1]. Современные станки, машины, приборы, торговое оборудование имеются в свободном доступе на рынке [2]. Но при всей тенденции постоянного технологического роста и доступности новейшего оборудования государство сталкиваются с большой проблемой в организации производства. А именно в отсутствии компетентных работников, как управленческого состава, так и рядового. Общество испытывает дефицит профессионально-компетентных кадров, способных эффективно использовать новейшее промышленное оборудование, приборы и инструменты. В июне 2012 рекрутинговая компания Antal Russia провела опрос среди менеджеров 200 компаний среднего бизнеса. Только 14% респондентов сообщили, что проблемы нехватки кадров у них не существует [3]. Анализ потребности организаций в работниках по профессиональным группам, проведенный Федеральной службой государственной статистики показывает, что за период с 31 октября 2010 г. по 31 октября 2012 г. наиболее

значительно увеличилась потребность организаций в специалистах высшего уровня квалификации (на 53,9 тыс. или в 1,4 раза); в специалистах среднего уровня квалификации (на 37,1 тыс. или в 1,4 раза); операторах, аппаратчиках, машинистах установок и машин (на 34,3 тыс. или в 1,6 раза); квалифицированных рабочих промышленных предприятий, строительства, транспорта, связи, геологии и разведки недр (на 31,9 или в 1,3 раза). Среди специалистов высшего уровня квалификации за указанный период наибольшее увеличение потребности в работниках произошло среди специалистов в области биологических, сельскохозяйственных наук и здравоохранения (на 18,3 тыс.); в области естественных (кроме биологии) и инженерных наук (на 14,8 тыс.). В то же время потребность в прочих специалистах высшего уровня квалификации возросла на 14,2 тыс., в специалистах в области образования на 6,6 тыс. [4]. Вместе с кадровым голодом, растут требования современного производства к профессиональной компетентности специалистов любого

уровня квалификации. Возникают проблемы организации производства и формирования профессиональной компетентности производственных коллективов. Учреждения высшего образования – бакалавриат, специалитет и магистратура – в связи с постоянным развитием науки и быстрым устареванием знаний не в полном объеме способны подготовить профессионалов по специальностям различного профиля. Эксперт А.Г. Бондаренко, специалист по работе с клиентами Coleman Services, считает, что дефицит компетентных кадров в нашей стране, прежде всего, связан со снижением качества высшего образования. Она отмечает, что с распространением коммерческих вузов оно стало доступным и легко получаемым, при этом уровень знаний и навыков их выпускников часто не удовлетворяет работодателей. Отдельно стоит сказать о нехватке технических специалистов. Это отголоски 90-х годов, когда престижность инженерных специальностей снизилась на фоне непопулярности профессий юриста и экономиста. Однако по заключению эксперта, в последние годы технические специальности снова обретают популярность среди абитуриентов.

Руководитель практики высоких технологий и телекоммуникаций рекрутинговой компании Marks-Man О.А. Кочергина полагает, что компании, работающие в России, сейчас ощущают последствия утечки ключевых научных специалистов начала 90-х годов, а также последствия кризиса рождаемости [5]. В результате отсутствия достаточного объема навыков и умений у специалистов,

принимаемых впервые на работу, формированием профессиональной компетентности на производстве занимается его непосредственный руководитель.

В этой связи на сегодня актуальными задачами в области организации эффективного производства путем повышения профессиональной компетентности работников можно считать создание дополнительного профессионального обучения в управлении производственным коллективом базирующегося на принципах:

– целостности, позволяющем рассматривать одновременно систему обучения как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней.

– иерархичности строения, т.е. наличие множества (по крайней мере, двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня – элементам высшего уровня. Реализация этого принципа хорошо видна на примере любой конкретной организации. Как известно, любая организация представляет собой взаимодействие двух подсистем: управляющей и управляемой. Одна подчиняется другой.

– структуризации, позволяющим анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами ее отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры.

– множественности, позволяющим использовать множество кибернетических, экономических и математических моделей для описания

отдельных элементов и системы в целом [6].

Данным принципам соответствует системный подход. В связи с этим, в основе построения дополнительного профессионального обучения в управлении на производстве будет применен системный подход. Системный подход в обучении управления производственным коллективом предназначен не только для повышения профессионализма, компетентности работников, минимизации отрыва от производства в обучении, но и в решения задач по организации производства. Все это и определяет актуальность выбранной темы исследования «Система дополнительного профессионального обучения в управлении производственным коллективом как фактор формирования его профессиональной компетентности».

Система – совокупность элементов упорядоченно связанных между собой и оказывающих влияние друг на друга. [7; 8]. Связи между элементами могут быть как иерархическими (один или несколько элементов подчиняется другому) так и равнозначными (каждый элемент в равном значении может влиять на другой). Каждый элемент отвечает за определенные функции и возможности системы. Оказывая воздействие на один элемент можно изменить показатели системы в целом. Вследствие чего зная эффект, величину и роль влияния каждого элемента на систему можно управлять системой путем выборочного воздействия на ее ключевые элементы. Системный подход – это подход, при котором сложно организованный процесс может быть рассмотрен как система. Вследствие системного подхода, будут определе-

ны основные составляющие элементы сложно организованного процесса, как системы и выделены основные элементы, влияя на которые можно управлять процессом в целом.

Рассмотрим применение системного подхода к процессу управления производственным коллективом, и основная задача данного процесса – повышение профессиональной компетентности производственного коллектива. Изначальным субъектом управления является личность управляемого человека. Личность – понятие, выработанное для отображения социальной природы человека, рассмотрения его как субъекта социокультурной жизни, определения его как носителя индивидуального начала, самораскрывающегося в контекстах социальных отношений, общения и предметной деятельности [9]. Личность обладает устойчивыми свойствами: темперамент, характер, способности, мотивация.

Более сложный субъект управления это коллектив. Это – объединенная группа людей, выполняющая определенные задачи, достигающая определенные цели на производстве. Коллективы бывают трудовые, военные, школьные, художественные и другие. Основное формирование происходит по месту нахождения людей (работают в одном офисе) и по интересам (шахматные клубы, фанаты) [10].

Рассмотрим сам процесс управление. Это – деятельность по организации систем с целью обеспечения их целостности, поддержания оптимального функционирования для решения поставленных задач. Частным видом управленческой деятельности является руководство, представляющее со-

бой индивидуальное или групповое планомерное воздействие субъектов управленческой деятельности для достижения определенной цели на объекты управления (личность или коллектив), психологическая специфика и сложность которых заключается в том, что и личность и коллектив одновременно являются субъектами. Руководство может выступать в форме приказа, задания, разъяснения, стимулирования, воспитания, изменения условий деятельности и социального статуса. Субъектом управления является руководитель [11]. Компетентность любого должностного лица в сфере своих служебных обязанностей – важное условие предупреждения и конструктивного завершения управленческих конфликтов. Некомпетен-

тный руководитель – генератор конфликтов. Чем выше компетентность сотрудников, тем, при прочих равных условиях, меньше конфликтов в коллективе [12]. Структура и содержание профессиональной компетентности во многом определяется спецификой трудовой деятельности [13]. Профессиональная компетентность коллектива состоит из компетентности каждого члена коллектива в своей сфере и способности принятия компетентного решения всем коллективом (способность разработки и принятия верного решения всем коллективом или же назначенным возможно выбранным лидером, руководителем). На данный момент, обозначив основные элементы системы можно уже построить простую схему взаимодействия.

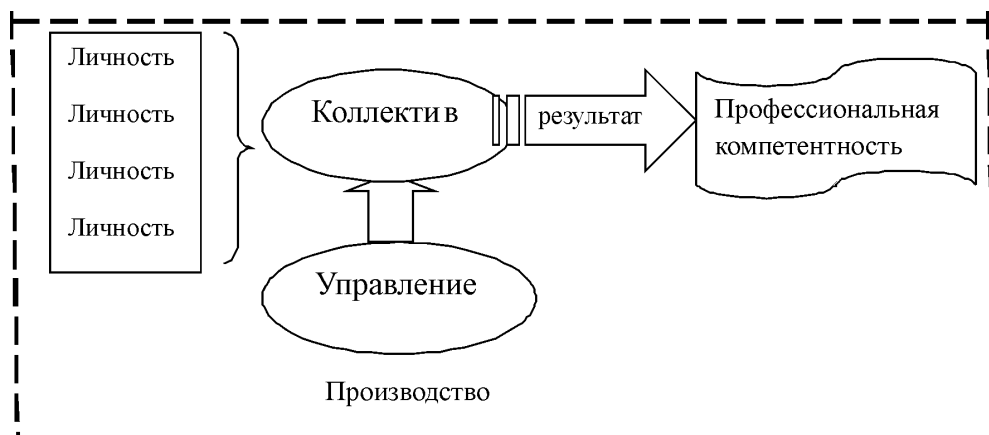


Рис. 1. Элементы структуры системного подхода (Fig. The structure elements of a systematic approach)

Но данной схемы еще не достаточно для четкого определения путей повышения профессиональной компетентности производственного коллектива. Разберем составляющие подробнее. Основное воздействие на производственный коллектив оказывает организация управления и как час-

тная разновидность управленческой деятельности руководство. Субъектом руководства является руководитель, менеджер, а объектом производственный коллектив. Разберем в последующей статье структуру системного подхода в управлении производственным коллективом.

**Источники:**

1. Российская газета. «Пошли в наступление. Предприятия оборонного комплекса осваивают прорывные технологии». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/gazeta/cfo/2008/02/05.html> [Rossiiskaya gazeta. «Went on the offensive. Defense enterprises are adopting breakthrough technologies». [Electronic resources]. Available: <http://www.rg.ru/gazeta/cfo/2008/02/05.html> (In Russ.)]
2. Мир станкостроения и технологий. Октябрь. 2012. № 10 [The world of machine tools and technologies. October 2012. № 10 (In Russ.)]
3. Россия-Онлайн – новости России. All rights reserved. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.russia-on.ru/22857> [© 2013, Russia, Online Russian news. All rights reserved. [Electronic resources]. Available: <http://www.russia-on.ru/22857> (In Russ.)]
4. Федеральная служба государственной статистики [The Federal state statistics service (In Russ.)]
5. «Виалео ИМ». «Почти половина компаний в РФ испытывает дефицит квалифицированных кадров». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rb.ru/article/pochti-polovina-kompaniy-v-rf-ispytyvaet-defitsit-kvalifitsirovannyh-kadrov/6739207.html> [«Viadeo ИМ». «Almost half of the companies in the Russian Federation is experiencing a shortage of qualified personnel». [Electronic resources]. Available: <http://www.rb.ru/article/pochti-polovina-kompaniy-v-rf-ispytyvaet-defitsit-kvalifitsirovannyh-kadrov/6739207.html> (In Russ.)]
6. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке / В кн.: Проблемы методологии системных исследований. М.: Мысль, 1970. с. 7-48. [I.V. Blauberger, V.N. Sadovskii, E.G. Yudin «System approach in modern science». In the book: Problems of system research methodology. Moscow: Mysl', 1970, P. 7-48. (In Russ.)]
7. Философский словарь. М.: Политиздат, 1980. [Philosophical dictionary. M: Politizdat, 1980. (In Russ.)]
8. Большая советская энциклопедия. Т.39. С.158. [The great Soviet encyclopedia. T. 39. P. 158 (In Russ.)]
9. Абушенко В.Л. Личность // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. [Abushenko C. L. Personality // the new philosophical dictionary / Comp. A.A. Gritsanov. Minsk: Ed. C. M. Skakun, 1998. (In Russ.)]
10. Толковый словарь русского языка / Автор: С.И. Ожегов. М.: Издательство «Мир и Образование», 2013. 1376 с. [Explanatory dictionary Russian language / Author: S.I. Ozhegov. M.: Publishing house «Peace and Education», 2013. 1376 p. (In Russ.)]
11. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 161 с. [Acmeological dictionary / Under the General editorship A.A. Derkach. M: Publishing house of RAGS, 2004. 161 p. (In Russ.)]
12. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. 2-е изд., перераб. СПб.: Питер, 2009. 304 с. [Antsupov YA, Shipilov A.I. Dictionary Yunusov. 2nd ed., Rev. SPb.: Peter, 2009. 304 p. (In Russ.)]
13. Толочек В.А. Современная психология труда: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2005. 479 с.  
[Tolochek V.A. Modern psychology labor: a textbook. SPb.: Peter, 2005. 479 p. (In Russ.)]

**References:**

1. Rossiyskaya gazeta. «Poshli v nastuplenie. Predpriyatiya oboronnoy kompleksa osvayayut proryvnyye tekhnologii». [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/gazeta/cfo/2008/02/05.html>
2. Mir stankostroeniya i tekhnologiy. Oktyabr'. 2012. № 10
3. Rossiya-Onlayn – novosti Rossii. All rights reserved. [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.russia-on.ru/22857>

4. Copyright 1999 – 2013 Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki.

5. «Viadeo IM» «Pochti polovina kompaniy v RF ispytyvaet defitsit kvalifitsirovannykh kadrov». [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rb.ru/article/pochti-polovina-kompaniy-v-rf-ispytyvaet-defitsit-kvalifitsirovannykh-kadrov/6739207.html>.

6. *Blauberg I.V., Sadovskiy V.N., Yudin E.G.* Sistemnyy podkhod v sovremennoy nauke / V kn.: Problemy metodologii sistemnykh issledovaniy. M.: Mysl', 1970. s. 7-48.

7. *Filosofskiy slovar'*. M.: Politizdat, 1980.

8. *Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya*. T.39. S.158.

9. *Abushenko V.L.* Lichnost' // *Noveyshiyy filosofskiy slovar'* / Sost. A.A. Gritsanov. Mn.:

Izd. V.M. Skakun, 1998. [Abushenko C. L. Personality // the new philosophical dictionary / Comp. A.A. Gritsanov. Minsk: Ed. C. M. Skakun, 1998. (In Russ.)]

10. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* / Avtor: S.I. Ozhegov. M.: Izdatel'stvo «Mir i Obrazovanie», 2013. 1376 s.

11. *Akmeologicheskiy slovar' / Pod obshch. red. A.A. Derkacha*. M.: Izd-vo RAGS, 2004. 161 s.

12. *Antsupov A.Ya., Shipilov A.I.* Slovar' konfliktologa. 2-e izd., pererab. SPb.: Piter, 2009. 304 s.

13. *Tolochek V.A.* Sovremennaya psikhologiya truda: Uchebnoe posobie. SPb.: Piter, 2005. 479 s.

*Зарегистрирована: 03.09.2014*

**Кириллов Илья Андреевич** (г. Ульяновск), Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, кафедра педагогики, аспирант. Тел.: 8-937-275-55-54. E-mail: kirilica4@rambler.ru

**Kirillov Ilya Andreyevich** (Ulyanovsk), Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Department of Pedagogy, a graduate student. Tel.: 8-937-275-55-54. E-mail: kirilica4@rambler.ru

УДК 378.147:005.5

## КОНЦЕПТ «ЭКСЕЛЛЕНС» В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

**О.А. Матвеева** (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)

*В статье представлено теоретическое обоснование концепта «экселленс» в системе высшего образования. Раскрыт и конкретизирован ряд новаторских аспектов, применимых к реализации концепта «экселленс» в системе оценки качества высшего образования в рамках проведения профессионально-общественной аккредитации образовательных программ высшего образования. Приведены результаты экспериментальной работы по внедрению концепта «экселленс» в аккредитационных процедурах аккредитационного агентства. Представлены результаты анкетирования и Парето-анализа с целью разра-*

*ботки практических рекомендаций для совершенствования независимой экспертизы качества образовательных программ. Выделены и обоснованы организационно-педагогические условия реализации концепта «экселленс» в системе оценки образовательных программ высшего образования.*

**Ключевые слова:** *экселленс, высшее образование, оценка качества образовательных программ, профессионально-общественная аккредитация.*

## THE CONCEPT OF EXCELLENCE IN ASSESSMENT SYSTEM OF HIGHER EDUCATION QUALITY: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

*O.A. Matveeva (Yoshkar-Ola, Russia)*

**Abstract.** *The article introduces the theoretical ground for explanation of the concept «excellence» in the system of higher education. A number of innovatory aspects which are applicable to the realization of the concept «excellence» in the assessment system of higher education via public accreditation procedure of study programmers in higher education area are cleared up and concretized in the article. There were given the results of the experimental work on implementation of the concept «excellence» in accreditation agency procedure. There were presented the questionnaire results and Pareto analysis results in order to develop practical recommendations to enhance independent review of study programmers quality. The organizational and pedagogical conditions of realization of excellence approach in accreditation procedure were singled out and substantiated in the article.*

**Key words:** *excellence, higher education, evaluation of study programmers, public accreditation.*

В российской системе высшего образования за последнее десятилетие появляются новые общественные инструменты оценки качества образования. К таким инструментам относится независимая оценка качества образования, общественная и профессионально-общественная аккредитация. Всесторонняя объективная оценка качества образования, создание условий для повышения качества образования, а также решение задачи формирования механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг вошли в число первоочередных задач и важнейших направлений

концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг., Федерального закона от 29.12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], [2], [3].

Новые образовательные задачи, прописанные на законодательном уровне, определяют необходимость изучения современных общественных инструментов оценки качества с точки зрения их эффективности применения в системе образования. Одним из таких независимых инструментов

оценки качества высшего образования может выступать подход «экселленс». Это инновационный и комплексный подход, который позволяет поступательно улучшать вузам качество образовательных программ [4, с. 16].

Сложности в теории и практике оценки качества высшего образования сопровождаются наличием следующих противоречий: между новой парадигмой оценки качества высшего образования и сложившейся традиционной системой контроля со стороны государства в форме государственной аккредитации, не позволяющей своевременно выявлять лучшие практики оценки качества образовательных программ, реализуемых на территории России; между возросшей потребностью заинтересованных сторон в высоком качестве реализации образовательных программ и необходимостью совершенствования в этой связи технологии оценки качества высшего образования.

Поиск разрешения данных противоречий позволил сформулировать проблему исследования, которая заключается в необходимости теоретического и методологического обоснования применения новаторского концепта «экселленс» в системе оценки качества образования в соответствии с российским законодательством, внутренними запросами высших учебных заведений, внешними требованиями со стороны общества, работодателей и европейскими требованиями, предъявляемыми к системе высшего образования. Концепт «экселленс» выступает в качестве нового инструмента оценки качества высшего

образования, не перекрывающий существующие инструменты оценки: мониторинг, рейтинг, аккредитацию и бенчмаркинг. Однако изучение концепта экселленс в системе высшего образования находится в настоящее время в стадии становления. Впервые термин «экселленс» в системе оценки высшего образования был введен членами рабочей группы Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании (ENQA) в 2012 году.

Теоретическим обоснованием модели экселленс в оценочных процедурах являются фундаментальные теории современной общей педагогики (теория педагогических систем, теория управления образовательным процессом); теории профессиональной педагогической деятельности (теория педагогической квалиметрии, педагогического моделирования, педагогической технологии); психолого-педагогических (теории мотивации достижений) и управленческих теорий (теория приращений, теория заинтересованных сторон). Важными источниками по вопросам теории и практики применения концепта «экселленс» в системе высшего образования являются работы зарубежных специалистов Д. Гриффола, Р. Дамиана, С. Джексона, М. Ленна, М. Малмеди, Д. Стафлебима и др. [5]. Изученный теоретический опыт исследований в данной области позволил сформулировать авторскую позицию по определению понятия «экселленс». Так, в нашей работе под *концептом «экселленс» в широком смысле* понимается совершенствование образовательного процесса с целью превышения норма-



тивно-установленных стандартов и, как следствие, повышение конкурентоспособности вузов.

*Экселленс в системе оценки* – это экспертиза на установление факта превышения нормативно-установленных стандартов. *Экселленс при оценивании образовательных программ* – это демонстрация образовательной программой таких характеристик, которые позволяют программе не только выполнять и превосходить минимальные требования со стороны государства (в форме выполнения ФГОС), но и проходить широкое общественное обсуждение с привлечением широкого круга стейкхолдеров, а также по-

лучать высокую профессиональную оценку [6].

На основе теоретического обобщения была разработана организационно-методологическая модель реализации концепта «экселленс» в оценочных процедурах. Модель построена на взаимосвязи составляющих компонентов целостного оценочного процесса: целевого, содержательно-технологического и результативного. Для проверки эффективности реализации теоретической модели экселленс в оценочных процедурах была проведена опытно-экспериментальная работа. Она проходила в три этапа на базе аккредитационного агентства (табл.1).

Таблица 1.

## Ход экспериментальной работы

Название этапа	Содержание работы
Аналитико-проектировочный этап	Изучение литературы по проблемам оценки качества образования, педагогического проектирования; изучение и анализ зарубежных моделей оценки качества образования; подготовка комплекса условий, обеспечивающих реализацию концепта «экселленс» в системе оценки качества программ в рамках аккредитационных процедур
Научно-методический этап	Разработка базовых положений исследования, проведение сравнительного анализа зарубежных моделей систем качества, в основе которых заложена концепция «экселленс»; разработка организационно-методологической модели реализации концепта «экселленс» в системе оценки качества образовательных программ высшего образования
Опытно-экспериментальный этап	Внедрение организационно-методологической модели реализации концепта «экселленс», построенной на европейских стандартах и рекомендациях для гарантии качества высшего образования, в работу аккредитационного агентства; проведение Парето-анализа стандартов с целью выявления наиболее значимых причин, влияющих на качество реализации образовательных программ; анкетирование экспертов, принимавших участие в процедуре внешней оценки с целью разработки практических рекомендаций и оценки эффективности разработанной теоретической модели; реализация педагогических условий и проверка их эффективности в оценочных процедурах
Обобщающий этап	Систематизация, обработка и обобщение результатов экспериментальной работы, разработка практических рекомендаций для внедрения модели в работу аккредитационного агентства

В процессе исследования был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической литературы по проблеме исследования [7], [8], [9]; изучение нормативно-правовой документации; материалов по аккредитации [10], [11] и зарубежных исследований в области инновационных подходов к оценке качества высшего образования [5], [12]), диагностические методы (анкетирование, интервьюирование), метод экспертных оценок, естественный эксперимент. Методологической основой исследования послужили принципы системного подхода. В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой использование подхода экселленс в аккредитации образовательных программ станет эффективным средством управления качеством образования, если реализовать следующие условия:

1. раскрыть сущность механизма реализации концепта экселленс в оценочных процедурах, используя отечественный и зарубежный опыт в сфере оценивания качества образовательных программ;

2. обеспечить комплекс организационно-педагогических условий реализации подхода экселленс в оценочных процедурах с учетом российского законодательства и Болонских реформ.

3. разработать и реализовать теоретическую организационно-методологическую модель реализации подхода экселленс в аккредитации образовательных программ.

#### **Результаты исследования.**

Эффективная реализация концепта «экселленс» в оценочных процедурах предполагает выполнение опре-

деленных условий, при которых ее реализация становится возможной. В связи с этим нами были выделены педагогические и организационные условия. К педагогическим условиям, обеспечивающим эффективность разработанной теоретической модели экселленс в оценочных процедурах, были отнесены: наличие независимой организации, отвечающей высоким требованиям, предъявляемым к организациям, которые проводят оценку качества образовательных программ; разработка и внедрение лучших практик в технологию оценки качества образовательных программ; разработка нормативно-методической базы процедуры оценки качества образовательных программ; обеспечение внешнего признания на национальном и международном уровнях.

В процессе реализации теоретической модели возникают требования организационного характера. Так, результаты теоретических и практических исследований, а также особенности организационно-функциональной структуры модели экселленс в оценочных процедурах предполагают наличие независимой организации, которая отвечает следующим требованиям: организация должна иметь независимый статус и нести автономную ответственность за свои действия; быть независимой от влияния третьих сторон; основной функцией организации должна быть регулярная деятельность по оценке качества образовательных программ; доступность и открытость стандартов для широкой общественности, прозрачность процедуры оценивания; организация должна иметь внутренние требования

к качеству организации; организация должна быть саморазвивающейся и способной разрабатывать собственную методологию; организация должна обладать достаточными человеческими и материальными ресурсами для эффективного и результативного проведения процедур оценки качества образовательных программ; наличие независимого органа для принятия решения; наличие системы последствия и обратной связи с заинтересованными сторонами по процедурам внешнего оценивания; организация должна соответствовать требованиям, как российского законодательства, так и международным стандартам.

Для наиболее полной и объективной оценки реализации модели экселленс было проведено анкетирование и интервьюирование, в результате которого было опрошено 54 респондента. В качестве респондентов выступили представители академического сообщества – проректоры, деканы, преподаватели; представители профессионального сообщества, студенческого сообщества, а также зарубежные эксперты в сфере гарантии качества. Анкетирование и метод экспертных оценок позволили подтвердить результаты исследования и выявить степень удовлетворенности экспертов в реализации модели экселленс в работе аккредитационного агентства.

Для оценки эффективности разработанной теоретической модели экселленс в аккредитационном агентстве и разработки практических рекомендаций для совершенствования независимой экспертизы качества образовательных программ был проведен

Парето-анализ. Источником данных послужили материалы отчетов о результатах внешней экспертизы аккредитуемых образовательных программ. Было обработано 217 замечаний, недостатков, рекомендаций экспертов, классифицированных по семи стандартам. Данные стандарты гармонизированы с европейскими стандартами для гарантии качества образования ENQA-ESG и применяются аккредитационным агентством для реализации концепта «экселленс» (рис.1). В результате Парето-анализа были установлены наиболее важные обобщенные несоответствия, лимитирующие качество образования и препятствующие достижению экселленс на практике.

Таким образом, результаты исследования позволили определить, что подход экселленс может наиболее эффективно применяться в процедуре аккредитации, которая представляет собой оценку и признание высокого качества реализации образовательных программ.

Разработанная теоретическая организационно-методологическая модель реализации концепта «экселленс» в системе оценки образовательных программ была успешно апробирована в процедуре профессионально-общественной аккредитации АНО «Нацаккредцентр» в 13 образовательных организациях в рамках проведения процедуры независимой экспертизы с международным участием. Экспертизу, в основе которой был апробирован концепт «экселленс», прошло более 95 образовательных программ, из них 80 образовательных программ высшего образования, 13 образовательных

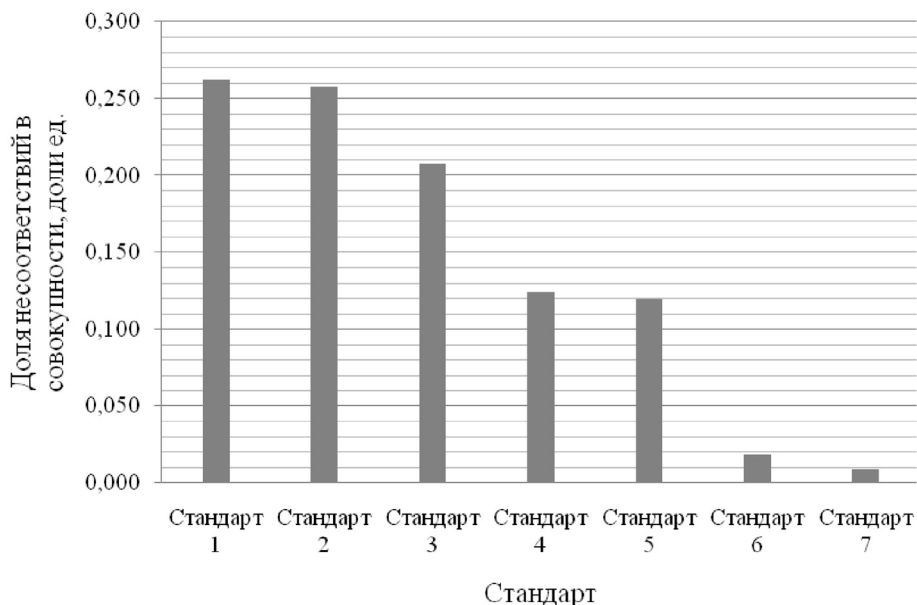


Рис. 1. Результаты Парето-анализа

программ дополнительного образования, 2 образовательные программы послевузовского образования. К числу наиболее существенных результатов, полученных в ходе исследования, относятся:

1. Предложено научное обоснование концепта «экселленс» в системе оценивания качества образовательных программ; представлена содержательная характеристика термина «экселленс» в образовательных системах;

2. Теоретически обоснована и внедрена организационно-методологическая модель применения концепта «экселленс» в системе оценки качества образовательных программ, функционирующая в соответствии с российским законодательством и европейскими стандартами и рекомендациями для гарантии качества;

2. Выявлены и теоретически обоснованы организационно-педаго-

гические условия, обеспечивающие эффективность теоретической модели экселленс.

3. Для совершенствования независимой экспертизы качества образовательных программ проведено анкетирование и Парето-анализ с целью разработки практических рекомендаций.

4. Экспериментально проверена эффективность организационно-методологической модели.

Таким образом, можно сделать вывод, что организационно-методологическая модель реализации концепта «экселленс» в системе оценки образовательных программ позволяет независимо и всесторонне оценить и признать высокое качество реализации образовательных программ высшего образования. Применение нового инструмента оценки качества образования в оценочных процедурах (обществен-

ная аккредитация, профессионально-общественная аккредитация) позволяет не только выполнить основные требования, заложенные в приоритетных направлениях образовательной политики России, но и предоставляет вузам использовать новый независимый механизм, который стимулирует их к развитию, совершенствованию и движению вперед.

### **Источники:**

1. Государственная программа «Развитие образования до 2020 года» [State Program «Education development until 2020». (In Russ.)]
2. Федеральный закон от 29.12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Federal Act No. 273-FA of 29.12. 2012 «On Education in the Russian Federation». (In Russ.)]
3. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы. [Federal Target Programme of Education Development for 2011-2015. (In Russ.)]
4. *Наводнов В.Г.* Проект «Лучшие образовательные программы инновационной России» как система мониторинга образовательных программ / В.Г. Наводнов, Г.Н. Мотова, О.А. Матвеева, О.Е. Рыжакова // Вестник Марийского государственного технического университета. Серия «Экономика и управление». 2014. № 3 (22). С. 15-30. [Navodnov V.G. The Project «The Best Educational Programmes of Innovative Russia» as a monitoring system of educational programmes / V.G. Navodnov, G.N. Motova, O.A. Matveeva, O.E. Ryzhakova // Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Series «Economics and Management». 2014. № 3 (22). P. 15–30. (In Russ.)]
5. The concept of Excellence in higher education // M. Brusoni, R. Damian, J. Griffol Sauri, S. Jackson, Komurcugil, M. Malmedy, O. Matveeva, G. Motova, S. Pisarz, P. Pol, A. Rostlund, E. Soboleva, O. Tavares, L. Zobel. ENQA occasional paper. Brussels, Belgium. 2014. 46 p.
6. *Мотова Г.Н.* Превосходство как новый тренд в высшей школе / Г.Н. Мотова, О.А. Матвеева // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования: сб. материалов VIII Междунар. Форума Гильдии экспертов / под общей редакцией д.п.н. Г.Н. Мотовой. М.: Издат-во «Гильдия экспертов в сфере профессионального образования», 2013. С. 50-55. [Motova G.N. Excellence as a new trend in higher education / O.A. Matveeva, G.N. Motova // Implementation of European standards and guidelines in quality assurance systems of higher education: materials of VIII International Forum of the Guild of Experts / edited by PhD, G.N. Motova. M.: Publishing office «The National Guild of Experts in the Sphere of Professional Education», 2013. P. 50-55.]
7. Аккредитация высших учебных заведений в России: учебное пособие / В.Г. Наводнов, Е.Н. Геворкян, Г.Н. Мотова, М.В. Петропавловский. Йошкар-Ола: МарГТУ, 2008. 166 с. [Accreditation of higher education institutions in Russia: study book / V.G. Navodnov, E.N. Gevorkyan, G.N. Motova, M.V. Petropavlovsky. Yoshkar-Ola: MarSTU, 2008. 166 p. (In Russ.)]
8. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 608 с. [Andreev V.I. Pedagogics: study course for creative self-development. Kazan: Centre of innovative technology, 2003. 608 p. (In Russ.)]
9. *Наводнов В. Г.* Обзор принципов формирования внутривузовских систем гарантии качества образования: учеб. пособие / В.Г. Наводнов, Г.Н. Мотова, О.А. Матвеева. Йошкар-Ола: УКИ, 2012. 212 с. [Navodnov V.G. Review of the principles of formation of internal quality assurance systems of education: education guidance / V.G. Navodnov,

G.N. Motova, O.A. Matveeva. Yoshkar-Ola: TCC, 2012. 212 p. (In Russ.)]

10. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. Йошкар-Ола: Аккредитация в образовании, 2008. 58 с. [Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education Area. Yoshkar-Ola: Accreditation in Education, 2008. 58 p. (In Russ.)]

11. Официальный сайт Национального центра общественно-профессиональной аккредитации. Режим доступа: <http://ncpa.ru> (дата обращения: 05.09.2014). [Official website of the Centre for Public Accreditation. Available on: <http://ncpa.ru> (reference date: 05.09.2014) (In Russ.)]

12. *Матвеева О.А.* Концепт «экселленс» в образовании и системах оценивания: теоретические аспекты / О.А. Матвеева, Г.Н. Мотова // XVII Вавиловские чтения: материалы постоянно действующей междунаучной конференции. науч. конф.: в 2 ч. / под общ. ред. проф. В.П. Шалаева. Йошкар-Ола: ПГТУ, 2014. Ч. 2. С. 20–21. [Matveeva O.A. The concept of Excellence in higher education and assessment systems: theoretical aspects / O.A. Matveeva, G.N. Motova // XVII Vavilov's readings: materials of Permanent International Interdisciplinary scientific conference. / edited by V.P. Shalaev. Yoshkar-Ola: VSUT, 2014. Part 2. P. 20-21. (In Russ.)]

### References:

1. Gosudarstvennaya programma «Razvitiye obrazovaniya do 2020 goda».

2. Federal'nyy zakon ot 29.12. 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii».

3. Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011-2015 gody.

4. *Navodnov V.G.* Proekt «Luchshie obrazovatel'nye programmy innovatsionnoy Rossii» kak sistema monitoringa obrazovatel'nykh programm / V.G. Navodnov,

G.N. Motova, O.A. Matveeva, O.E. Ryzhakova // Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya «Ekonomika i upravlenie». 2014. № 3 (22). S. 15-30.

5. The concept of Excellence in higher education // M. Brusoni, R. Damian, J. Griffol Sauri, S. Jackson, Komurcugil, Malmedy M., O. Matveeva, G. Motova, S. Piszarz, P. Pol, A. Rostlund, E. Soboleva, O. Tavares, L. Zobel. ENQA occasional paper. Brussels, Belgium. 2014. 46 p.

6. *Motova G.N.* Prevoskhodstvo kak novyy trend v vysshey shkole / G.N. Motova, O.A. Matveeva // Vnedrenie evropeyskikh standartov i rekomendatsiy v sistemy garantii kachestva obrazovaniya: sb. materialov VIII Mezhdunar. Forumy Gil'dii ekspertov / pod obshchey redaktsiyey d.p.n. G.N. Motovoy. M.: Izdat-vo «Gil'diya ekspertov v sfere professional'nogo obrazovaniya», 2013. S. 50-55.

7. Akkreditatsiya vysshikh uchebnykh zavedeniy v Rossii: uchebnoe posobie / V.G. Navodnov, E.N. Gevorkyan, G.N. Motova, M.V. Petropavlovskiy. Yoshkar-Ola: MargTU, 2008. 166 s.

8. *Andreev V.I.* Pedagogika: uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2003. 608 s.

9. *Navodnov V.G.* Obzor printsipov formirovaniya vnurivuzovskikh sistem garantii kachestva obrazovaniya: ucheb. posobie / V.G. Navodnov, G.N. Motova, O.A. Matveeva. Yoshkar-Ola: UKTs, 2012. 212 s.

10. Standarty i rekomendatsii dlya garantii kachestva vysshego obrazovaniya v evropeyskom prostranstve. Yoshkar-Ola: Akkreditatsiya v obrazovanii, 2008. 58 s.

11. Ofitsial'nyy sayt Natsional'noy tsentra obshchestvenno-professional'noy akkreditatsii. Rezhim dostupa: <http://ncpa.ru> (data obrashcheniya: 05.09.2014).

12. *Matveeva O.A.* Kontsept «eksellens» v obrazovanii i sistemakh otsenivani-

ya: teoreticheskie aspekty / O.A. Matveeva, G.N. Motova // XVII Vavilovskie chteniya: materialy postoyanno deystvuyushchey mezhdunar. mezhdistsiplinar. nauch. konf.: v 2 ch. / pod obshch. red. prof. V.P. Shalaeva. Yoshkar-Ola: PGU, 2014. Ch. 2. S. 20-21.

*Зарегистрирована: 01.10.2014*

**Матвеева Оксана Александровна** (г. Йошкар-Ола), Поволжский государственный технологический университет, кафедра иностранных языков, преподаватель, аспирант кафедры прикладной математики и информационных технологий. Тел.: 8-927-68-23-262. E-mail: matveeva117@yandex.ru

**Matveeva Oksana Aleksandrovna** (Yoshkar-Ola), Volga State University of Technology, teacher of English of chair of foreign languages, postgraduate student of chair of applied mathematics and information. Tel.: 8-927-68-23-262. E-mail: matveeva117@yandex.ru

УДК 159.9:37

## ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГАМИ, ИМЕЮЩИМИ РАЗНЫЕ ТИПЫ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

*Г.С. Прыгин (г. Набережные Челны, Российская Федерация)*

*Цель исследования – выявить взаимосвязь типа субъектной регуляции педагогов с их способностью адекватно оценивать развитие своих профессиональных компетенций. Для реализации цели использовался авторский опросник «автономности-зависимости» и специально разработанная анкета для субъективного оценивания деятельностного, коммуникативного, личностного, мотивационного и рефлексивного компонентов профессиональных компетенций педагогов. По результатам исследования были выявлены значимые различия в субъективном оценивании деятельностного, личностного и мотивационного компонентов. Не обнаружено существенных различий в самооценке коммуникативного и рефлексивного компонентов.*

**Ключевые слова:** *типы субъектной регуляции, профессиональные компетенции, педагоги, субъективное оценивание.*

## PECULIAR PROPERTIES OF SELF-ESTEEM PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS WHO HAVE DIFFERENT TYPES OF SUBJECTNESS OF REGULATION

*G.S. Prygin (Naberezhnye Chelny, Russian Federation)*

**Abstract.** *The purpose of the study – to identify the relationship of types subjectness regulation of teachers with of their ability to adequately assess the development of their professional competence. To achieve this purpose the author used a questionnaire «autonomy-dependence» and specially designed questionnaire for subjective evaluation of the activity, communicative, personal, motivational and reflective components of professional competence of teachers. According to a study*



*found significant differences in the subjective estimation of the activity, personal and motivational components. No significant differences in the assessment of communicative and reflective component.*

**Key words:** *types of subjectness of regulation, professional competence, teachers, subjective assessment.*

Не вызывает сомнений, что на результативность любой образовательной программы влияет уровень развития у педагога его профессиональной компетентности, а современная модернизация Российского образования всех уровней строится, прежде всего, на компетентностном подходе, который лежит в основе выбора и разработки современных методов обучения. При переходе от «знаниевого» подхода к компетентностному требования, предъявляемые к психолого-педагогической компетентности педагога существенно возрастают.

Проблемой профессиональных компетенций педагогов занимались А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, М.М. Кашапов, А.К. Маркова, Г.В. Мухаметзянова., В.Д. Шадриков и др. Л.М. Митина, в своих исследованиях выделила более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик) [1]. Содержание профессиональной деятельности определяет исходные профессионально важные качества личности (их часто называют профессиональной компетентностью), способствующие более успешному выполнению профессиональных функций. Исходя из направлений профессиональной деятельности педагогов, выделяются следующие ключевые компетенции, которыми должен владеть педагог: информационная, ком-

муникативная, социальная, готовность к самообразованию, управленческая (самоменеджмент).

Как было показано нами ранее [2], эффективность педагогической деятельности связана непосредственно с уровнем развития симптомокомплекса личностных качеств (СККЛ) педагога, позволяющих ему в наиболее полной мере овладеть и реализовывать ключевые педагогические компетенции. В свою очередь, уровень развития СККЛ определяет уровень развития его системы субъектной регуляции. В данной регуляции выделяется два полярных типа осуществления деятельности: «автономный» и «зависимый». Основой для типологизации является уровень сформированности комплекса качеств личности (как субъекта деятельности), объединенных по признаку «эффективной самостоятельности». Каждому из указанных типов, кроме характерного уровня сформированности комплекса качеств личности, соответствует определенная структурная и функциональная сформированность системы субъектной регуляции [3].

В связи с этим, в исследовании ставилась *цель*: выявить взаимосвязь типа субъектной регуляции педагогов средних профессиональных образовательных учреждений с их способностью адекватно оценивать развитие своих профессиональных компетенций. Была выдвинута *гипотеза* о том,

что: у педагогов с автономным типом субъектной регуляции объективная оценка компетенций и самооценка собственных компетенций выше, чем у «зависимых» педагогов.

*Организация исследования.* Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование, которое проводилось на базе средних профессиональных образовательных учреждений г. Набережные Челны и г. Нижнекамска. В исследовании принимали участие педагоги со стажем работы от 1 до 35 лет и в возрасте от 23 до 59 лет. Объем обследованной выборки составил примерно 115 человек, из которых были сформированы группы автономных и зависимых педагогов по 25 человек в каждой. В процессе исследования были использованы следующие методики: авторский опросник «автономности-зависимости» и разработанная нами анкета «Оценка профессиональных компетенций педагогов».

В результате теоретического анализа педагогической и психологической литературы было выявлено пять базовых компонентов профессиональных компетенций, соотносящихся с симптомокомплексом личностных качеств «эффективной самостоятельности» [2]. Каждый базовый блок был расширен рядом частных видов компетенций. Анкета предназначалась для субъективной и объективной диагностики уровня реализации педагогической деятельности: степени проявления интегративной совокупности характеристик (знаний, умений, навыков, способностей, мотивов, убеждений, ценностей – профессиональных компетентностей) в профессиональной

деятельности на соответствующем уровне и достижении определенного результата.

Анкета состоит из пяти блоков – компонентов профессиональной компетентности педагогов: деятельностного, социального (коммуникативного), личностного, мотивационного, рефлексивного. Для субъективной оценки профессиональной компетентности, педагоги сами оценивали наличие у себя предложенных компонентов профессиональных компетенций педагога, по степени их выраженности по 10-ти бальной шкале. Объективную оценку педагогов по этой же анкете отдельно осуществляли завучи и специалисты-психологи соответствующих учреждений, хорошо знающие профессиональные качества педагогов.

Рассмотрим *наиболее существенные полученные результаты*. Вначале проанализируем оценку уровня профессиональной компетентности педагогов в обеих типологических группах. Следует сразу отметить, что педагоги из обеих типологических групп оценили свою профессиональную компетентность по всем пяти компонентам выше экспертов то есть, имеет место эффект социальной желательности и презентации себя как специалиста высокой квалификации (по всем компонентам получены статистически значимые различия между объективным и субъективным оцениванием). Далее сравним отдельно все компоненты по обеим типологическим группам. Для большей наглядности, представим полученные результаты по структурным элементам каждого компонента профессиональных компетенций.

Таблица 1.

**Сравнительный анализ объективных и субъективных оценок компонентов профессиональных компетенций «автономных» и «зависимых» педагогов по деятельностному компоненту**

Деятельностный компонент										
Структура компонента (элементы)	1		2		3		4		5	
	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.
Автономные (Хср.)	8,41	9,35	8,24	8,82	7,94	8,47	8,12	9,29	7,88	9,41
Зависимые (Хср.)	7,53	8,53	7,18	8,00	7,12	7,53	7,71	8,06	6,82	8,12
t-эмп.	2,41	1,81	2,85	–	1,99	2,53	–	2,76	2,37	2,91
Ур. значимости*	0,05	–	0,05	–	–	0,05	–	0,05	0,05	0,01

Где: 1 – наличие специальных знаний и умений; 2 – умение применять их на практике; 3 – способность проектировать и реализовывать ту или иную педагогическую технологию; 4 – ответственное и качественное выполнение профессиональных задач; 5 – Способность организовать различные виды деятельности учащихся. «Об.», «Суб.» – соответственно объективная и субъективная оценки.

\*Уровень значимости различий определен между типологическими группами (по столбцам)

Сравнивая адекватность самооценок педагогов обеих групп (см. таб. 1) можно отметить, что и «автономные», и «зависимые» педагоги в наибольшей степени переоценивают себя как организаторов различных видов деятельности учащихся (элемент 5). Автономные педагоги более адекватно оценивают свое умение применять знания на практике и свою способность проектировать и реализовывать ту или иную педагогическую технологию (соответственно элементы 2 и 3). Кроме того, если автономные педагоги также переоценивают свое ответственное и качественное выполнение

профессиональных задач (элемент 4), то зависимые – переоценивают 1– наличие у них специальных знаний и умений (элемент 1). Следует также отметить, что практически по всем элементам данного компонента автономные педагоги превосходят зависимых.

По социально-коммуникативному компоненту (таблица 2) наиболее адекватно автономные педагоги оценивают себя по умению выбирать оптимальный стиль общения (элемент 4), а наименее по нацеленности на сотрудничество и умению аргументировать и убеждать (элемент 6). Касательно зависимых педагогов, из

всех составляющих социального компонента наибольшие расхождения с оценками экспертов присутствуют по организации и поддержанию диалога и умению аргументировать и убеждать (элементы 3 и 6 соответственно). Успешнее всего в коммуникативной сфере зависимые педагоги реализуются в стремлении к сотрудничеству и

сотворчеству и оптимальному стилю общения (элементы 1 и 4).

В отличие от деятельностного компонента, в коммуникативном компоненте (поэлементное) превосходство автономных педагогов по субъективным оценкам выражено достаточно слабо, а по объективным отсутствует совсем.

Таблица 2.

**Сравнительный анализ объективных и субъективных оценок компонентов профессиональных компетенций «автономных» и «зависимых» педагогов по социально-коммуникативному компоненту**

Социально-коммуникативный компонент														
Структура компонента (элементы)	1		2		3		4		5		6		7	
	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.
Автономные (Хср.)	7,47	9,12	7,41	9,06	7,71	9,06	7,88	8,88	7,53	8,76	7,06	8,94	7,59	8,94
Зависимые (Хср.)	7,35	8,35	6,76	7,88	6,94	8,59	7,41	8,06	7,12	8,24	6,59	7,76	6,82	7,88
t-эмп.	–	1,8	–	2,45	–	–	–	2,24	–	–	–	2,5	1,89	2,36
Ур. значимости*	–	–	–	0,02	–	–	–	0,05	–	–	–	0,05	–	0,05

Где: 1 – нацеленность на сотрудничество и сотворчество; 2 – умение ясно и четко излагать мысли; 3 – организовывать и поддерживать диалог; 4 – умение выбирать оптимальный стиль общения; 5 – умение устанавливать межличностные связи; 6 – умение аргументировать и убеждать; 7 – умение анализировать и высказывать суждения. «Об.» – соответственно объективная и субъективная оценки.

\*Уровень значимости различий определен между типологическими группами (по столбцам)

Таблица 3.

**Сравнительный анализ объективных и субъективных оценок компонентов профессиональных компетенций «автономных» и «зависимых» педагогов по личностному компоненту**

Личностный компонент												
Структура компонента (элементы)	1		2		3		4		5		6	
	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.
Автономные (Хср.)	7,35	9,00	7,82	9,24	7,53	9,35	7,71	8,59	7,47	8,65	7,71	9,35
Зависимые (Хср.)	6,59	8,00	7,18	8,65	6,76	8,41	7,06	8,00	6,53	7,29	6,76	8,41
t- эмп.	-	2,17	-	-	1,83	2,2	1,74	-	1,96	2,41	2,18	2,24
Ур. значимости*	-	0,05	-	-	-	0,05	-	-	-	0,05	0,05	0,05

Где: 1 – способность к самовыражению; 2 – способность планировать свою профессиональную деятельность; 3 – способность видеть проблему и самостоятельно принимать решения; 4 – оперативность и аналитичность мышления; 5 – социальная смелость; 6 – самостоятельность и независимость поведения.

«Об.», «Суб.» – соответственно объективная и субъективная оценки.

\*Уровень значимости различий определен между типологическими группами (по столбцам)

По личностному компоненту (таблица 3) автономные педагоги в целом чувствуют себя более независимыми и самостоятельными, чем их видят таковыми окружающие. Наиболее адекватно ими оценены оперативность и аналитичность мышления (элемент 4), больше всего они переоценивают свою способность видеть проблему и самостоятельно принимать решения и способность к самовыражению (соответственно элементы 3 и 1).

Для зависимых педагогов по личностному компоненту можно отметить наибольшие значимые различия

между объективной и субъективной оценками по способности увидеть проблему и самостоятельно принять решения, самостоятельности и независимости поведения (элемент 3 и 6). Однако зависимые педагоги вполне адекватно оценивают свою социальную смелость, а также оперативность и аналитичность мышления (элементы 5 и 4). Примечательно, что и объективная оценка подчеркивает превосходство автономных педагогов в самостоятельности и независимости поведения.

Таблица 4.

**Сравнительный анализ объективных и субъективных оценок компонентов профессиональных компетенций «автономных» и «зависимых» педагогов по мотивационному компоненту**

Личностный компонент												
Структура компонента (элементы)	1		2		3		4		5		6	
	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.
Автономные (Хср.)	8,24	9,29	7,47	8,94	7,71	9,35	7,24	8,88	7,41	9,18	6,71	8,59
Зависимые (Хср.)	7,41	8,24	6,47	8,35	6,71	7,88	6,29	8,18	6,35	8,00	5,94	7,71
t- эмп.	1,77	2,24	2,02	–	2,04	3,09	1,85	–	2,18	2,79	–	1,74
Ур. значимости*	–	0,05	0,05	–	0,05	0,01	–	–	0,05	0,02	–	–

Где: 1 – устойчивая профессиональная мотивация, интерес к профессиональной деятельности; 2 – творческая инициатива личности в профессии; 3 – стремление к саморазвитию и профессиональному росту; 4 – активность, инициативность; 5 – формирование индивидуального стиля работы; 6 – креативность.

«Об.», «Суб.» – соответственно объективная и субъективная оценки.

\*Уровень значимости различий определен между типологическими группами (по столбцам)

По мотивационному компоненту (таблица 4) выявлена наибольшая самопрезентация автономными педагогами себя как креативных специалистов с собственным индивидуальным стилем работы (элементы 5 и 6), а зависимыми педагогами, как активных, с творческой личностной инициативой в профессии (элементы 4 и 2). Сами педагоги из обеих типологических групп наиболее адекватно оценивают свою устойчивую профессиональную мотивацию и интерес к профессиональной деятельности.

Объективно автономные педагоги превосходят зависимых по таким элементам мотивационного компонента как: творческая инициатива личности в профессии, стремление к саморазвитию и профессиональному росту, формированию индивидуального стиля работы.

Объективно автономные педагоги превосходят зависимых по таким элементам мотивационного компонента как: творческая инициатива личности в профессии, стремление к саморазвитию и профессиональному росту, формированию индивидуального стиля работы.

Таблица 5.

**Сравнительный анализ объективных и субъективных оценок компонентов профессиональных компетенций «автономных» и «зависимых» педагогов по рефлексивному компоненту**

Рефлексивный компонент								
Структура компонента (элементы)	1		2		3		4	
	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.	Об.	Суб.
Автономные (Хср.)	7,24	8,76	8,41	9,53	7,59	9,12	7,41	9,18
Зависимые (Хср.)	6,94	8,00	7,63	9,35	7,31	8,76	7,13	8,53
t- эмп.	-	-	2,03	-	-	-	-	1,76
Ур. значимости*	-	-	0,05	-	-	-	-	-

Где: 1 – владение приемами саморегуляции; 2 – требовательность к себе и окружающим; 3 – самоанализ, стремление к самопознанию; 4 – умение сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития.

«Об.», «Суб.» – соответственно объективная и субъективная оценки.

\*Уровень значимости различий определен между типологическими группами (по столбцам)

По рефлексивному компоненту (таблица 5) у автономных педагогов наиболее завышена оценка контроля результатов своей деятельности (элемент 4) и стремлению к самопознанию (элемент 3), у зависимых – существенно переоценена их требовательность к себе и окружающим. Наиболее реально автономные педагоги оценивают свою требовательность к себе и окружающим (элемент 2), а зависимые – владение приемами саморегуляции. В целом, по данному компоненту су-

щественных объективных различий между обеими типологическими группами не отмечается (исключая элемент – требовательность к себе и окружающим).

В таблице 6 представлен статистический анализ значимости различий выборочных средних (усредненных по каждому компоненту в целом) субъективных и объективных оценок профессиональных компетенций педагогов с автономным и зависимым типом субъектной регуляции.

Таблица 6.

**Эмпирическое значение субъективных и объективных оценок профессиональных компетенций «автономных» и «зависимых» педагогов**

Оценка Тип СР Компоненты	Субъективные оценки			Объективные оценки		
	Педагоги (Хср.)		t-эмп.	Педагоги (Хср.)		t-эмп.
	Автономные	Зависимые		Автономные	Зависимые	
Деятельностный	9,07	8,05	2,79**	9,07	7,27	5,76***
Коммуникативный	8,97	8,11	2,29*	7,52	7	-
Личностный	9,03	8,13	2,37*	7,6	6,81	2,13*
Мотивационный	9,04	8,06	2,25*	7,46	6,53	2,11*
Рефлексивный	9,15	8,66	-	7,66	7,24	-

\*–  $p < 0,05$ ; \*–  $p < 0,02$ ; \*\*–  $p < 0,01$ \*\*\*

Выявлено, что существуют значимые различия средних значений субъективных оценок профессиональных компетенций «автономными» и «зависимыми» педагогами по деятельностному, социально-коммуникативному, личностному и мотивационному компонентам. Причем, по этим компетенциям автономные педагоги существенно превосходят зависимых. Межгрупповые различия обнаружены также и по объективным оценкам по тем же компонентам, исключая социально-коммуникативный. Не выявлено никаких различий по рефлексивному компоненту.

По результатам субъективно-го анкетирования можно говорить о том, что автономные педагоги наиболее адекватно оценивают свое умение применять знания на практике и свою способность проектировать и реализовывать ту или иную педагогическую технологию; умению выбирать оптимальный стиль общения; опера-

тивность и аналитичность мышления; требовательность к себе и окружающим. Зависимые педагоги наиболее адекватно оценивают свое стремление к сотрудничеству и сотворчеству, к оптимальному стилю общения; социальную смелость, а также оперативность и аналитичность мышления. Педагоги из обеих типологических групп наиболее адекватно оценивают свою устойчивую профессиональную мотивацию и интерес к профессиональной деятельности. В целом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы о различиях в оценке рассмотренных компетенций:

– по мнению экспертов, «автономные» не только лучше владеют специальными знаниями, но и значительно успешнее применяют их на практике, в том числе и для организации различных видов деятельности учащихся;

– по уровню ответственности педагоги с зависимым типом субъектной



регуляции приближаются к «автономным»;

– по способностям к самовыражению, социальной смелости и независимости, умению планировать свою профессиональную деятельность и самостоятельно принимать решения «зависимые» педагоги значительно отстают от «автономных»;

– мотивационной компетентный компонент развит значительно выше у «автономных» педагогов как в области профессиональной мотивации, активности и творческой инициативы, так и в стремлении к саморазвитию и профессиональному росту;

– по уровню владения способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, умению устанавливать межличностные контакты, поддерживать беседу и общаться, степенью владения приёмами саморегуляции, мере требования к себе и окружающим педагоги с зависимым типом субъектной регуляции незначительно (в меньшую сторону) отличаются от своих «автономных» коллег.

#### **Источники:**

1. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2004. 319 с. [Mitina L.M. Psychology of work and professional development of teach-

ers: studies. manual for high schools. M.: The Academy, 2004. 319 p. (In Russ.)]

2. *Прыгин Г.С.* Психология самостоятельности: Теоретические и экспериментальные исследования. Изд-во: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. 565 с. [Prygin G.S. The psychology of self-reliance: Theoretical and experimental studies. Publ: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. 565 p. (In Russ.)]

3. *Прыгин Г.С.* Влияния типа субъектной регуляции и педагогического стажа на социально-психологические качества педагогов // Казанский педагогический журнал. 2013. № 3. с. 143-149. [Prygin G.S. The effects of the type of conscious self-regulation and a teaching experience on the social and psychological qualities of teachers // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2013. № 3. p. 143-149. (In Russ.)]

#### **References:**

1. *Mitina L.M.* Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Akademiya, 2004. 319 s.

2. *Prygin G.S.* Psikhologiya samostoyatel'nosti: Teoreticheskie i eksperimental'nye issledovaniya. Izd-vo: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. 565 s.

3. *Prygin G.S.* Vliyaniya tipa sub'ektnoy regulyatsii i pedagogicheskogo stazha na sotsial'no-psikhologicheskie kachestva pedagogov // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2013. № 3. s. 143-149.

*Зарегистрирована: 16.10.2014*

**Прыгин Геннадий Самуилович** (г. Набережные Челны), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», ведущий научный сотрудник, доктор психологических наук, профессор. Тел.: 9172667218. E-mail: [gsprygin@mail.ru](mailto:gsprygin@mail.ru)

**Prygin Gennady Samuilovich** (Naberezhnye Chelny), Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, Senior Research Scientist, Doctor of Psychology, professor. Tel.: 9172667218 E-mail: [gsprygin@mail.ru](mailto:gsprygin@mail.ru)

УДК 159.9:378

## МОТИВ АФФИЛИАЦИИ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СПЛОЧЁННОСТИ МОЛОДЁЖНЫХ ГРУПП

*Н.Т. Норкулова (г. Ташкент, Республика Узбекистан)*

*Представлены данные по изучению и измерению мотива аффилиации среди молодёжных групп, а также влияние развития мотива аффилиации на социализацию учащихся в условиях образовательного процесса высшей школы. Обоснована необходимость развития данной мотивации, как один из факторов формирования морального облика, духовных ценностей в целом.*

**Ключевые слова:** *мотив аффилиации, стремление к принятию, страх отвержения, коммуникативная компетентность, моральный облик, социальные ценности.*

## MOTIVE OF AN AFFILIATION AS MAJOR FACTOR OF FORMATION OF UNITY OF YOUTH GROUPS

*N.T. Norkulova (Tashkent, The Republic of Uzbekistan)*

*Are submitted data on studying and measurement of motive of an affiliation among youth groups, and also influence of development of motive of an affiliation on socialization of pupils in the conditions of educational process of the higher school. Need of development of this motivation, as one of factors of formation of moral shape, cultural wealth as a whole is proved.*

**Keywords word:** *motive of an affiliation, aspiration to acceptance, fear of rejection, communicative competence, moral shape, social values.*

В странах с развитой экономикой, в мире материального изобилия на сегодняшний день имеется тенденция становления людей более отчуждёнными, одинокими, что приводит к деградации общества. Результаты ряда психологических исследований показали наличие данной тенденции в различных культурах. Причинами такого негативного явления могут служить разные факторы, одним из которых является негативная сторона

информационных технологий, в том числе и сети Интернета. И такая тенденция наблюдается в основном среди молодёжи, которая начинает утрачивать свои коммуникативные навыки и становится менее общительной, у которых разрушаются познавательные и речевые способности.

Для современной ситуации развития общества характерен страх открытого выражения чувств. Человек приобретает трудности в установле-

нии отношений, получении социальной поддержки, а в итоге – страдает от одиночества.

Практикой доказано, что гуманистическая и коллективистическая ориентация социального поведения имеет много позитивного и соответствует нашему менталитету и культурно-национальным ценностям нашего народа. Следует отметить, что по природе в каждой личности имеется потребность в аффилиации (от англ. *to affiliate* – присоединять, присоединяться) [1; 2; 3; 4]. Значительное количество исследований свидетельствует о положительном эффекте мотива аффилиации – повышении эффективности учёбы, труда, росте успеваемости, в межличностных взаимоотношениях, появлении психологического комфорта [5; 6; 7-10; 11; 12; 13].

Ведь именно эта потребность помогает человеку успешно взаимодействовать с окружающими, войти в эмоционально-доверительное общение, имеет значение не только для достижения более эффективных результатов деятельности коллектива и улучшения отношений между сверстниками, но важна она и для каждого участника процесса общения, т. к. посредством подобного общения человек имеет возможность узнать себя глубже, понять и в результате быть менее одиноким в нашем постоянно меняющемся мире [7].

В свою очередь, это даёт возможность формированию коммуникативно-компетентной молодёжи в разных сферах деятельности. Ведь куда бы ни пошёл человек, он везде столкнётся с человеческим фактором и должен бу-

дет грамотно и эффективно взаимодействовать с людьми. Мотив носит ярко выраженный социальный характер, так как может осуществляться только при взаимодействии другими людьми [7-10; 12; 13].

В своей статье мы хотели показать насколько важное значение имеет развитие данной мотивации для сплочённости молодёжных групп. Для этого мы решили предоставить эмпирические данные по измерению мотива аффилиации среди молодёжи и насколько он влияет на формирование морального облика молодёжи. В качестве объекта исследования респондентами выступили будущие студенты экономисты, в общем количестве 285 человек, из которых 73 девушек, 212 парней в возрасте от 18 до 32 лет. Средний возраст исследуемой аудитории составил 21 год. Из числа участников исследования 157 человек являются городскими жителями, а 115 из сельской местности. При этом, 13 респондентов не указали место своего жительства.

Универсальность потребности человека в аффилиации подтверждают данные сравнительно-культурных исследований. Так, представители индивидуалистических культур значительно чаще, чем представители коллективистических культур, предъявляют жалобы на чувство одиночества и изоляции, зачастую приводящее к депрессии (в рамках исследований, проведённых Стефаненко, 1999). Так ли это, мы решили проверить в наших исследованиях, исходя с этнопсихологических, ментальных особенностей нашей культуры.

В ходе исследования использовались методика СПО (Социально Психологический Опросник) по выявлению факторов, влияющих на аффилиативное поведение личности и тест А. Меграбяна в модификации М.Ш. Магомед-Эминова. Последняя методика была предназначена для диагностики двух обобщённых устойчивых мотиваторов, входящих в структуру мотивации аффилиации – стремления к принятию (СП) и страха отвержения (СО). Тест состоит, соответственно, из двух шкал: СП и СО [5; с. 373-375; 14].

По результатам методики А. Меграбяна в модификации М.Ш. Магомед-

Эминова – стремления к принятию (СП) и страха отвержения (СО) на 1-таблице можно видеть, что мотивация СО более ярко выражена у студентов вышедших из сёл ( $p < 0,004$ ), по сравнению со значением СП. Это можно объяснить тем, что новая среда, обстановка, в которую попадают студенты, приехавшие из села в город учиться может способствовать таким показателем. Но также хотелось отметить, что мотив СП у студентов, приехавших из сёл, выше, нежели у городских студентов. Это мы можем связывать со стремлением студентов к самоутверждению, самореализации.

Таблица 1.

**Сравнительный анализ данных по измерению мотива аффилиации  
среди студентов выходцев из города и сельской местности  
(по критерию U Манн-Уитни)**

Показатели	Средние ранги		U	P
	Город (N=157)	Село (N=115)		
<b>Стремление к принятию</b>	132,7	141,6	8437	0,355
<b>Страх отвержения</b>	122,9	150,4	6965,5	0,004

Также, нами были использованы методика Е.В. Залюбовской «Исследование восприятие индивидумом группы» [5, с. 407-409], методика МАС М. Кубышкиной [5, с.415-417; 15] и методика «Диагностика социальных ценностей личности» [15; 16].

По результатам показательных данных, молодёжь, ценящая и стремящаяся к финансовым ценностям не ориентирована на коллективистическую направленность, окружающие

их люди для них менее важны, чем их финансовое благополучие. Работа сообща, совместно выполненная работа для них чужда. Но вместе с этим, чем выше семейные ценности в обществе, тем выше коллективистическая направленность молодёжи. Также молодёжь, ценящая социальные ценности, не будет ориентирована на индивидуалистическую направленность, этому мы нашли подтверждения в своих исследованиях (табл.2).

Таблица 2.

**Коэффициент между показателями методик восприятия индивидуумом группы и диагностики социальных ценностей личности (по критерию Спирмана)**

	Индивидуалистическая направленность	Коллективистическая направленность	Прагматическая направленность
профессиональные	0,098	0,017	-0,182
финансовые	0,262**	-0,254**	-0,034
семейные	-0,186	0,219*	-0,106
социальные	-0,27 0**	0,154	0,066
коллективные	-0,178	0,174	-0,017
моральные	-0,032	0,067	-0,063
физические	-0,182	0,046	0,074
интеллектуальные	-0,037	0,115	-0,084

Комментарий: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

Поскольку мотив аффилиации прямым образом связан с тесными взаимоотношениями группы, нами были взаимосвязаны вопросы из СПО, в частности, «Среди друзей мне ценнее всего...». Нами было зафиксировано количество детей в семье данного респондента. Из 3-таблицы можно увидеть, что респонденты, воспитанные

в многодетных семьях, более ценят взаимоотношения с однокурсниками. Исходя из данных таких показателей напрашивается вывод: многодетные семьи служат фундаментом коллективистической направленности, социальной активности личности в обществе.

Таблица 3.

**Взаимосвязь количества детей в семье и ответов на вопрос «Среди друзей мне ценнее всего...» (критерий  $\chi^2$ )**

Количество детей в семье	однокурсники		одноклассники		С одного двора		другие		Общее количество	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
2	8	28,6	12	42,9	1	3,6	7	25,0	28	100,0
3	24	60,0	13	32,5	0	0,0	3	7,5	40	100,0
4	16	47,1	10	29,4	6	17,6	2	5,9	34	100,0
5	8	61,5	3	23,1	2	15,4	0	0,0	13	100,0
6	3	75,0	1	25,0	0	0,0	0	0,0	4	100,0
7	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0
<b>Общ.кол-во</b>	<b>61</b>	<b>50,4</b>	<b>39</b>	<b>32,2</b>	<b>9</b>	<b>7,4</b>	<b>12</b>	<b>9,9</b>	<b>121</b>	<b>100,0</b>

( $\chi^2=26,3$ ;  $p < 0,05$ )

Практика показывает, что такие люди более стрессоустойчивы к разным депрессивным состояниям, поскольку в больших семьях человек

больше получает социальной поддержки, любви своих близких и конечно же, опасность проявления депрессивных симптомов снижается к нулю.

Таблица 4.

**Взаимосвязь вопроса «Часто ли в детстве вас оставляли одних ваши родители» и методики исследования восприятия индивидумом группы (по критерию Манн-Уитни U)**

Показатели	Средние ранги		U	P
	«Да» (N=28)	«Нет» (N=81)		
Индивидуалистическая направленность	67,6	50,6	781	0,013
Коллективистическая направленность	47,3	57,6	919,5	0,134
Прагматическая направленность	44,1	58,8	829	0,031

Ответы на вопрос «Часто ли в детстве вас оставляли одних ваши родители?», а также проведённой методики исследования восприятия индивидумом группы показали что дети, которых в детстве часто оставляли одних больше направлены на индивидуалистическую направленность, а у тех, кто

в детстве не оставался один, больше развита прагматическая и коллективистическая направленность. Как показали исследования те, кто не был обделен в детстве свободным общением и находится в тёплых отношениях с окружающими вырастают с более развитым мотивом аффилиации.

Таблица 5.

**Статистический анализ взаимосвязи вопроса «С кем вы больше общались в детстве?» и методики исследования восприятия индивидумом группы (по критерию Крускал Уоллиса)**

Показатели	Средние ранги				Хи-кватрат	P
	«родители» (N=40)	«дедушка и бабушка» (N=31)	«друзья» (N=26)	другие (N=11)		
Индивидуалистическая направленность	59,85	58,06	44,25	49,23	4,78	0,189
Коллективистическая направленность	49,74	45,81	67,23	66,23	9,31	0,025
Прагматическая направленность	53,18	60,18	52,54	47,95	1,73	0,631

В ходе анализа полученных данных выявлено, что молодёжь имеющая широкий круг общения в детстве больше ориентированы на коллек-

тивистическую направленность. На втором месте они отмечали общение с родителями, на третьем с бабушкой и дедушкой.

Таблица 6.

**Статистический анализ взаимосвязи вопроса «С кем вы в основном проводите своё свободное время?» и методики измерения социальных ценностей (по критерию Крускал Уоллиса)**

Показатели	Средние ранги					Хи-квад-рат	Р
	«однокурсники» (N=18)	«одноклассники и друзья со двора» (N=22)	«с любимой» (N=4)	«с семьёй» (N=52)	другие (N=14)		
Профессиональные	61,81	45,48	72,13	56,01	56,50	4,04	0,401
Финансовые	60,89	60,45	67,13	51,54	52,18	2,60	0,628
Семейные	59,56	48,34	48,25	55,78	62,57	3,15	0,533
Социальные	63,11	47,50	54,13	53,12	67,54	4,75	0,313
Коллективные	65,69	44,86	32,38	56,71	61,21	6,96	0,138
Моральные	56,69	46,93	30,00	62,06	50,36	6,76	0,149
Физические	67,67	58,75	62,50	50,78	50,29	4,57	0,334
Интеллектуальные	59,36	37,43	46,00	61,72	58,54	9,90	0,042

Результаты, полученные с помощью методик изучения социальных ценностей и вопроса (СПО) «С кем вы в основном проводите своё свободное время?» показали, что студенты, выбирающие интеллектуальные ценности, в основном своё свободное время в первую очередь проводят со своей семьёй, потом с однокурсниками, обсуждая свои предметы, на следующем

месте с новыми знакомыми, с любимой и в конце с одноклассниками и с друзьями со двора. Главный момент, на который хотелось бы обратить внимание, это взаимосвязь между интеллектуальными ценностями и семейными. То есть молодёжь, ориентированная на семейные ценности больше обращает внимание на развитие в себе интеллектуальных качеств и способностей.

Таблица 7.

**Статистический анализ взаимосвязи вопроса «С кем вы в основном проводите своё свободное время?» и данных методики МАС ( по критерию однофакторного дисперсионного анализа)**

Показатели	Средние ранги					F	p
	«однокурсники» (N=19)	Одноклассники, друзья со двора (N=24)	«с любимой» (N=5)	«с семьёй» (N=56)	другие (N=14)		
Стремление к социальному престижу	20,8	18,2	17,2	17,9	19,9	2,51	0,046
Стремление к соперничеству (азартности)	8,3	7,0	6,0	8,0	10,3	2,99	0,022
Стремление к достижению цели	21,3	18,9	17,0	19,2	21,2	2,15	0,079

Как видно из таблицы, студенты, которые своё свободное время проводят с однокурсниками, стремление к социальному престижу очень высокое. А те студенты, которые своё основное свободное время проводят с любимыми, стремление к соперничеству, социальному престижу, стремление к достижению цели низкое, то есть они не мотивированы к успешности. Из этого вытекает вывод, что эмоции нужно отложить, тогда следует развивать деловые качества.

Таким образом, напрашивается вывод, что развитие духовных ценностей молодёжи – это кропотливая работа педагогов, семьи и общества. Задача не из лёгких соотносить свои интересы и желания с интересами окружающих тебя людей. А ведь именно этому можно научить с помощью развития мотива аффилиации подрастающую молодёжь. Социально-нрав-

ственное воспитание в семье, в учебных заведениях, в коллективе – это сильная школа в формировании нравственного сознания, морального облика молодёжи. Так как у молодёжи побуждается чувство товарищества, симпатии к сверстникам, желание оказать посильную помощь друг другу.

Формирования мотивации аффилиации среди студентов позволит, как нам кажется, в будущем воспитать духовно сильных, морально устойчивую молодёжь, которая обеспечит развитие страны на более высокий уровень, если будут реализованы следующие психолого-педагогические условия:

- успешное использование способов коллективного взаимодействия – такой способ организации учебного процесса позволит студентам активно общаться друг с другом, при котором, условие успеха каждого, является условием успеха остальных;



- формирование мотивации аффилиации у молодёжи в процессе обучения должно представлять собой одну из задач профессиональной деятельности преподавателей школ, лицеев, колледжей, а также высших учебных заведений;

- формирование мотиваций преподавателем важно осуществлять в единстве с саморазвитием мотиваций студентами за счет включения их в процесс оценивания собственных психических состояний и результатов учебной деятельности;

- целенаправленная деятельность по формированию и саморазвитию мотива аффилиации будет достаточно результативной, если будет опираться на знание исходного состояния данной мотивации;

- формирование мотиваций предполагает использование комплекса психолого-педагогических средств, психологических тренингов, обладающих соответствующими развивающими возможностями и реализующими закономерности развития мотивации.

**Заключение.** На основе проведенного исследования мы пришли к следующим общим выводам:

во-первых, целенаправленная деятельность по формированию и саморазвитию мотивации аффилиации будет достаточно результативной, если будет опираться на знание исходного состояния этих мотиваций (или если будет развиваться в с ранних стадиях онтогенеза);

во-вторых, формирование мотиваций предполагает использование комплекса психолого-педагогических средств, обладающих соответствующими развивающими возможностями

и реализующими закономерности развития мотивации;

в-третьих, принцип «группизма» – ориентация на группу, т.е. предпочтение интересов группы личным интересам, позволят изыскать большие выгоды в экономической сфере, без каких-либо вложений многократно инвестировать труд своих сотрудников, конечно же используя этнопсихологические рычаги, лежащие в основе жизнедеятельности нашего народа.

### **Источники:**

1. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.– 431с. [Karpenko L.A. Short psychological dictionary / Under the editorship A.V. Petrovskiy, M.G. Yaroshevskiy. Moscow: Politizdat, 1985. 431p. (In Russ.)]

2. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 672с.: ил. (Серия «Мастера психологии»). [McClelland D. Person's motivation. Saint Petersburg: Piter, 2007. 672p.: ill. (Series «Masters of Psychology») (In Russ.)]

3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность // Пер. с нем. в 2-х т. М., 1986. [Heckhausen K. Motivation and activity // Translated from German. 2 Volumes. Moscow, 1986. (In Russ.)]

4. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россиха, О.В. Шапарь; под общ.ред. В.Б. Шапаря. Изд.3-е. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 806 с. [Shapar' V.B. Newest psychological dictionary / V.B. Shapar', V.E. Rossokha, O.V. Shapar'; under the editorship V.B. Shapar'. 3<sup>rd</sup> Ed. Rostov-on-Don: Feniks, 2007. 806 p. (In Russ.)]

5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 2011. 512 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»). [Ilyin E.P. Motivation and motives. Saint Petersburg: Piter. 2011. 512 p.: ill. (Series «Masters of Psychology») (In Russ.)]

6. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988. 192 с. [Kovalyov V.I. Motives and activities. Moscow: Nauka, 1988. 192 p. (In Russ.)]

7. Кузнецова И.В. Мотив аффилиации в межличностных отношениях : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 СПб. 2006. С. 48. [Kuznetsova I.V. Affiliation motive in interpersonal relationships: thesis Candidate of Psychological Sciences: 19.00.05 Saint Petersburg. 2006. P. 48. (In Russ.)]

8. Майерс Д. Социальная психология: Пер с англ. СПб.: Питер. 2004. 793 с. [Mayer D. Social Psychology: Translated from English. Saint Petersburg: Piter, 2004. 793 p. (In Russ.)]

9. Маслоу А. Мотивация и личность. 2-е изд. СПб., 1999. [Maslow A. Motivation and Personality. 2<sup>nd</sup> Ed. Saint Petersburg, 1999. (In Russ.)]

10. Немов Р.С., Алтунина И.Р. Социальная психология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2010. 432с.: ил. (Серия «Учебное пособие»). С. 90-93. [Nemov R.S., Altunina I.R. Social Psychology: Study guide. Saint Petersburg: Piter, 2010. 432 p.: ill. («Series Study guide»). P. 90-93. (In Russ.)]

11. Орлов А.В. Экспериментальные и прикладные исследования мотивационных образований в зарубежной и когнитивной психологии // Психология. Том 11. № 6. 1990. С. 16-27. [Orlov A.V. Experimental and applied research in motivational entities in foreign and cognitive psychology // Psikhologiya, Volume 11. № 6. 1990. P. 16-27. (In Russ.)]

12. Buunk B. Affiliation and helping interactions within organizations: a critical analysis of the role social support with regard to occupation stress // in Stroebe W., Hewstone M. European Review of Social Psychology. Chichester: John Wiley, 1990. 1. p. 293-322.

13. Murray H.A., 1938, p. 83.

14. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва: Эксмо, 2006. 411с. [Great Encyclopedia of psychological tests. Moscow: Eksmo, 2006. 411p. (In Russ.)]

15. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении: Практическое руководство: Учебно-практическое пособие. М.: Дело, 2005. 496 с. [Batarshhev A.V. Psycho diagnostics in management: A Practical Guide: Study and practical guide. Moscow: Delo, 2005. 496p. (In Russ.)]

16. Серова Л.Г. Тесты для отбора персонала / Серия «Психологический практикум». Ростов-н/Д.: Феникс, 2004. 256 с. [Serova L.G. Tests for personnel selection / Series «Psychological workshop». Rostov-on-Don: Feniks, 2004. 256 p. (In Russ.)]

17. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб.: Речь, 2003. 294 с. [Obukhovskiy K. Galaxy of needs. Psychology of human instincts. Saint Petersburg: Rech, 2003. 294 p. (In Russ.)]

18. Орлов А.В. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопр. психол., 1989. №5. С.27-34. [Orlov A.V. Development of theoretical frameworks and conceptual systems in the psychology of motivation // Voprosy psikhologii, 1989. No. 5. P. 27-34. (In Russ.)]

19. Платонов Ю.П. Социальная психология поведения: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 464 с.: ил. (Серия «Учебное пособие»). [Platonov U.P. Social psychology of behavior: Study guide. Saint Petersburg: Piter, 2006. 464p.: ill.– (Series «Study guide») (In Russ.)]

### References:

1. Karpenko L.A. Kratkij psihologicheskij slovar' / Pod obshh. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Jaroshevskogo. M.: Politizdat, 1985. 431s.

2. Makklelland D. Motivacija cheloveka. SPb.:Piter, 2007. 672 s.: il. (Serija «Mastera psihologii»).

3. Hekhausen X. Motivacija i dejatel'nost' // Per. s nem. v 2-h t. M., 1986.

4. Shapar' V.B. Novejshij psihologicheskij slovar' / V.B. Shapar', V.E. Rosso-

- ha, O.V. Shapar'; pod obshh.red. V.B. Shaparja. Izd.3-e. Rostov n/D.: Feniks, 2007. 806 s.
5. *Il'in E.P.* Motivacija i motivy. SPb.: Piter. 2011. 512 s.: il. (Serija «Mastera psihologii»).
  6. *Kovalev V.I.* Motivy povedenija i dejatel'nosti. M.: Nauka, 1988. 192 s.
  7. *Kuznecova I.V.* Motiv affiliacii v mezhluchnostnyh otnoshenijah : Dis. ... kand. psihol. Nauk. : 19.00.05 SPb. 2006. S. 48.
  8. *Majers D.* Social'naja psihologija: Per s angl. SPb.: Piter, 2004. – 793.
  9. *Maslou A.* Motivacija i lichnost'. 2-e izd. SPb., 1999.
  10. *Nemov R.S., Altunina I.R.* Social'naja psihologija: Uchebnoe posobie. SPb.: Piter, 2010. 432 s.: il. (Serija «Uchebnoe posobie»). S. 90-93.
  11. *Orlov A.B.* Jeksperimental'nye i prikladnye issledovanija motivacionnyh obrazovanij v zarubezhnoj i kognitivnoj psihologii // *Psikhologiya*, Tom 11, №6, 1990. S. 16-27.
  12. *Buunk B.* Affiliation and helping interactions within organizations: a critical analysis of the role social support with regard to occupation stress // in Stroebe W., Hewstone M. *European Review of Social Psychology*. Chichester: John Wiley, 1990. 1. p. 293-322.
  13. *Murray N. A.*, 1938, r. 83
  14. Bol'shaja jenciklopedija psihologicheskikh testov. Moskva: Jeksmo, 2006. 411 s.
  15. *Batarshev A.V.* Psihodiagnostika v upravlenii: Prakticheskoe rukovodstvo: Uchebno-prakticheskoe posobie. M.: Delo, 2005. 496 s.
  16. *Serova L.G.* Testy dlja otbora personala / Serija «Psihologicheskij praktikum». Rostov-n/D.: Feniks, 2004. 256 s.
  17. *Obuhovskij K.* Galaktika potrebnostej. Psihologija vlechenij cheloveka. SPb.: Rech', 2003. 294 s.
  18. *Orlov A.V.* Razvitie teoreticheskikh shem i ponjatijnyh sistem v psihologii motivacii // *Vopr. psihol.*, 1989. №5. S. 27-34.
  19. *Platonov Ju.P.* Social'naja psihologija povedenija: Uchebnoe posobie. SPb.: Piter, 2006. 464 s.: il. (Serija «Uchebnoe posobie»).

*Зарегистрирована: 29.05.2014*

**Норкулова Наргиза Ташпулатовна** (г. Ташкент, Республика Узбекистан), Ташкентский государственный экономический университет, кафедра «Экономическая педагогика», старший научный сотрудник-исследователь (докторант). Тел.: +998935157292. E-mail: nargiza.norkulova@mail.ru

**Norkulova Nargiza Tashpulatovna** (Tashkent, The Republic of Uzbekistan), Tashkent state economic university, Economic Pedagogics chair, senior scientific employee-researcher (doctoral candidate). Ph.: +998935157292 . E-mail: nargiza.norkulova@mail.ru

УДК 316.6

## ПРОБЛЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ В ВОЗНИКНОВЕНИИ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ И МЕЖЭТНИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

**Р.Г. Халитов, Р.Р. Фахрутдинов** (г. Казань, Российская Федерация)

*Статья издается при поддержке РГНФ и правительства РТ, грант № 14-16-16010, от 14.04.2014*

*В цикле взаимодействия существуют две точки бифуркации: психосоциальный диссонанс и идентичность (персональная или социальная). При персональной идентичности доминируют интересы самого человека, а при социальной – интересы социума, которые отражают принадлежность к этнической или конфессиональной социальной группе, и соответственно их интересы. Риск возникновения психического напряжения (конфликта) между субъектами межэтнического и межнационального взаимодействия появляется из-за несоответствия групповых представлений, психосоциального диссонанса или несоответствия персональной или социальной идентичности.*

**Ключевые слова:** персональная и социальная идентичность, личное и коллективное сознание, психосоциальный диссонанс, четырехуровневая модель описания психологических явлений, предупреждение межконфессиональных и межэтнических конфликтов.

## IDENTITY PROBLEM IN EMERGENCE AND THE PREVENTION OF THE INTERFAITH AND INTERETHNIC CONFLICTS

**R.G. Khalitov, R.R. Fakhrutdinov** (Kazan, Russian Federation)

*Article is issued with assistance of RGNF and the government of RT, a grant № 14-16-16010, of 14.04.2014*

**Abstract:** *In a cycle of interaction there are two points of bifurcation: psychosocial dissonance and identity (personal or social). At personal identity interests of the person dominate, and at social – interests of society which reflect belonging to ethnic or confessional social group, and respectively their interests. The risk of emergence of the mental tension (conflict) between subjects of interethnic and international interaction appears because of discrepancy of group representations, a psychosocial dissonance or discrepancy of personal or social identity.*

**Key words:** *personal and social identity, personal and collective consciousness, psychosocial dissonance, four-level model of the description of the psychological phenomena, prevention of the interfaith and interethnic conflicts.*

В современную эпоху экспоненциального развития цивилизации взаимоотношения людей в мире становятся все плотнее и более связаны, взаимозависимы. Потребность человека в самовыражении своей уникальности вступает в противоречие с тенденцией сильной взаимосвязанности: пространственной (территориальной), временной, экономической, культурной, этнической, конфессиональной и т.д. Возникают условия для наступления эпохи постмодерна, когда знания, представления в обществе становятся фрагментарными, соединенными кусками, но не соединенными единым целым. При этих условиях актуальным становится вопрос идентичности человека как персональной или социальной идентичности. Особенно это актуально в межэтническом и межконфессиональном взаимодействиях как базовых в формировании социальных представлений.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматриваются аспекты этой проблемы, показывает, что до 70-х годов 20-го столетия существовала индивидуальная парадигма в социальной психологии, которая предполагает применение только принципов индивидуальной психологии. В теории социальной идентичности Г. Тэджфел попытался выйти за рамки индивидуальной парадигмы (Tajfel, 1971). Теория социальной идентичности включает три основных концепта: социальную категоризацию, социальное сравнение и социальную идентификацию. Дальнейший уход от индивидуальной парадигмы совершил Дж. Тернер. Его концепция самокатегоризации позволяет различать

индивидуальные и групповые феномены как совокупность субъектов и «совокупный субъект», обладающий эмерджентным свойством. То есть рассматривать межгрупповое поведение как результат, а не причина самовосприятия, и процесс формирования социальной идентичности как процесс самокатегоризации. Разделение персональной и социальной идентичности позволяет показать целесообразность деперсонализации и стереотипизации групповых членов как основы для категоризации внешних групп. И эта мера может оказаться адекватной при оценке напряженности межгрупповых отношений [1].

Теоретическими основаниями нашего исследования являются: вероятностная философия В.В. Налимова; положения синергетики о самоорганизующихся системах и собственные разработки: четырехуровневое представление иерархии Бытия и психосоциальный диссонанс. Однако проблема идентичности недостаточно глубоко разработана в общепсихологическом плане механизма взаимодействия. Необходимо исследование психологического механизма возникновения выбора идентичности, персональной или социальной, и условия выбора. Актуальной остается проблема определения, измерения и меры идентичности. Психологический механизм взаимодействия связан с идентичностью человека – персональной или социальной; при социальной идентичности доминируют интересы социума: этнической и конфессиональной социальной группы, а при персональной идентичности доминируют интересы самого человека, что создает предпосылки для воз-

никновения психического напряжения (конфликта) при выборе между ними (идентичностями) при межконфессиональном и межэтническом взаимодействии.

Риск возникновения (и предупреждения) межэтнического и межконфессионального конфликтов связан с идентичностью человека – персональной или социальной, при социальной идентификации доминируют интересы социума (конфессии, этноса, общества), а при персональной идентификации доминируют интересы самого человека. При доминировании одной идентичности, конфессиональной или этнической, которая противопоставляется противоположной конфессии или этносу, появляется риск возникновения межконфессионального или межэтнического конфликта.

Проблема идентичности в социальном взаимодействии связана в первую очередь с конфликтом, который существует между субъектами взаимодействия: личностью, социальными группами, обществом, сообществом, при несоответствующей идентичности субъектов взаимодействия. Конфликт возникает между субъектами взаимодействия при несовпадении их представлений на предмет конфликта, представлений, которые возникают из-за несоответствующей идентичности субъектов взаимодействия. Например, при конфессиональных разногласиях: один человек (христианин) может хорошо относиться к другому (мусульманину), но его единомышленники ему говорят: «Ты же христианин, как ты можешь с ним согласиться?». Разные идентичности вступают в противоречие – выбор остается за субъектом.

При этом ключевым моментом при взаимодействии является психосоциальный диссонанс, который возникает при нарушении границ нормы (т.е. привычного, знакомого, адаптированного), когда субъект взаимодействия выходит из зоны нормы (привычных знаний, комфорта, гомеостаза).

Рассмотрим предложенный нами механизм взаимодействия субъекта взаимодействия (человека, социальной группы, общества) с социальной средой. В цикле взаимодействия существует точка бифуркации – выбор идентичности субъекта взаимодействия: персональная или социальная. Рассмотрим подробнее этап идентификации. Концепция Тернера самокатегоризации позволяет различать индивидуальные и групповые феномены как совокупность субъектов и «совокупный субъект», обладающий эмерджентным свойством. «Если мы проведем различие между персональной и социальной идентичностью и допустим, что самовосприятие изменяется вдоль континуума, определяемого этими двумя формами самоопределения, можно увидеть, что перемещение вдоль этого континуума идентичности будет вызывать социальное поведение или как межперсональное, или как межгрупповое» (Turner, 1975). То есть межгрупповое поведение – результат, а не причина самовосприятия, поэтому процесс формирования социальной идентичности входит в рамки процесса самокатегоризации. «В отличие от первоначального определения Тэддфелом социальной идентичности как аспекта Я-концепции, извлеченного из группового членства и основанного на нем, новое понимание вытекает непосредственно из взаимодействия субъекта с социальной средой» (Turner, 1975).

редственно из социальной категоризации себя и видится как каузальная база групповых процессов» (Дж. Тернер). Разделение персональной и социальной идентичности позволяет показать целесообразность деперсонализации и стереотипизации групповых членов как основы для категоризации внешних групп. И эта мера может оказаться адекватной при оценке напряженности межгрупповых отношений [1]. Эта мера проявляется в виде ПСД.

В 18 веке И.Ф. Герbart в поисках «первокирпичиков» сознания выделил представления как наименьшую понятийную единицу. В 20 столетии С. Московичи разработал теорию социальных представлений. Он считает, что представления – ведущая и единственная характеристика и общественного, и индивидуального сознания. С. Московичи утверждает, что любые формы убеждений, идеологических взглядов, знаний, включая науку, являются социальными представлениями. Социальные представления – способность человека воспринимать, делать выводы, понимать, вспоминать, чтобы придавать смысл вещам и объяснять личностную ситуацию. Представления, по Московичи, являются основой взаимодействия: прежде чем вступать в общение с человеком или группой, индивид должен представить себе возможные связи, результаты взаимодействия.

Таким образом, жизнь людей базируется на их представлениях, которые хранятся в их памяти и систематизированы в виде матрицы памяти. Сознание, мышление, память – понятия одной категориальной сущности (тесно взаимосвязаны). Если мы рас-

сматриваем в качестве субъектов взаимодействия как личности, так и социальные группы, то соответственно объектами исследования выступают: персональное и коллективное сознание, личное и социальное мышление, личная и социальная (коллективная) матрица памяти. Если К. Юнг говорит о коллективном сознании, то В. Вернадский идет еще дальше и говорит о ноосфере – сфере разума (знаний) Земли. В философии существует понятие о матрице памяти Вселенной (Р. Нуруллин). Резюмируя вышесказанное, мы утверждаем, что матрица памяти одна во Вселенной, а матрицы памяти людей и социальных групп – это выделенные области (множества, ячейки) в этой матрице памяти Вселенной. На этом утверждении базируется наша теория психосоциального диссонанса, когда мы сравниваем такие области представлений в матрице памяти разных субъектов взаимодействия (личности, социальные группы, общества) и вводим расстояние между этими областями для численной оценки возникающих психических напряжений и риска возникновения конфликта.

Здесь нами показана роль самоидентификации во взаимодействии и принятии выбора, которая может кардинально изменить жизнь субъекта. Например, Спиноза отказался от религиозного видения мира и соответственно от жизни в своей общине, что было для него в те времена подобно смерти, однако жил он уединенно по своим социальным представлениям и самоидентичностью космополита ради научного, философского познания мира.

Проведем анализ идентичности через призму модели многоуровневости мира. В философии определяют три уровня Бытия: реальное, действительное, возможное. Поэтому уровни реализации человека: реальное, действительное, возможное. Мы рассматриваем адаптацию, разрешение межэтнического и межконфессионального конфликта как творение *действительного мира* субъектов взаимодействия через *реальный мир* (как внешний сигнал, раздражитель) и *возможный мир* как потенциальная всевозможность «матрицы памяти Вселенной». В контексте трехуровневого представления мира в философии нами предложена психологическая модель структуры психосоциальных характеристик взаимодействия и субъектов взаимодействия, которую можно представить как четырехуровневую модель механизма возникновения и выбора персональной или социальной идентичности, и его соответствия трехуровневой модели в философии:

1-уровень – предметный, материальный, физиологический, *сепарабельный* уровень, соматическая составляющая субъекта (реальный – с точки зрения философии);

2-уровень – эмоциональный, *энергетический* уровень: эмоциональная составляющая субъекта;

3-уровень – *информационный*, понятийный, виртуальный, категориальный уровень: ментальная составляющая субъекта (действительный – с точки зрения философии);

4-уровень – *трансцендентный*, *несепарабельный*, квантовый уровень: едино-смысловая, сущностно-экзистенциальная, миссияльная составляющая

субъекта (возможный – с точки зрения философии).

*Сепарабельный*, т.е. разделенный уровень – это не только материальный, предметный, это, скорее, аналитический уровень, где предметы исследования, описания, анализа разделены друг от друга. Это могут быть слова, предложения, если это касается языка, символы в изображениях, краски на холсте, индивид в обществе и т.д.

*Энергетический* уровень в психике человека проявляется через ощущения, эмоции. Т.е. энергия проявления психики субъекта взаимодействия выражается через силу эмоций (внешнее проявление), через силу ощущений (внутреннее проявление).

*Информационный* уровень – информация в виде понятий, категорий, смысла – семантический континуум, по выражению В.В. Налимова, виртуальный мир, по выражению Н.А. Носова (виртуалистика) [4; 5]. При этом если информация представляет собой как отдельные сигналы, то это первый сепарабельный уровень (проявление фрактальности мира, масштабной инвариантности).

*Несепарабельный* уровень – неразделенный, неделимый мир, из которого все возникает и в которое все уходит (аналог физического вакуума), семантический вакуум (по выражению В.В. Налимова) [4].

Любые психологические задачи можно рассматривать в ракурсе этих четырех уровней и фазового психологического пространства характеристик. Взаимодействие происходит на всех четырех уровнях одновременно, но в каждый данный момент доминирует какой-то один уровень (вероят-



ностное проявления мира). Например, если рассматривать субъекты взаимодействия, то можно отнести к первому уровню «личность» – Я сам, отделенный от всех других, Я – мое тело; на второй уровень – малую социальную группу, в которых существует эмоциональная (энергетическая) связь между членами группы, Я – как член малой социальной группы; на третьем уровне располагается большая социальная группа, которая связана через понятие (мы – мужчины, студенты, спортсмены, россияне и т.д.); четвертый уровень занимает соответственно Вселенная, Мир в целом как связь всех со всеми.

Все психологические явления можно представить четырех-уровневой моделью. Причем взаимодействие, познание, развитие идет от сепарабельного уровня до трансцендентного: 1-уровень (сепарабельный) является сигналом (внешним воздействием) для субъекта взаимодействия – первичный сигнал; 2-уровень (энергетический) вызывает эмоции (энергетическая реакция), субъект взаимодействия испытывает ощущения, возникают образы, представления; 3-уровень (категориальный, понятийный): систематизация представлений по категориям, представления, соединяясь со словом, образуют понятия, понятийные системные образы; 4-уровень (трансцендентный) – целостное восприятие мира, бесплюсное.

Фрактальность мира (масштабная инвариантность) предполагает, что на каждом уровне существуют свои четыре уровня и т.д. Для рассмотрения нашей задачи достаточно трех уровней, поскольку трансцендентный уровень

без полюсов, и это значит, что отсутствует пара мир-конфликт на четвертом уровне и поэтому нет необходимости разрешать конфликт. Структуру конфликта по уровням можно представить следующим образом:

1-уровень – конфликт реальный, предметный, материальный в реальном мире («война», «мордобой»);

2-уровень – конфликт эмоциональный, энергетический, возникших образов, представлений (скандал эмоциональный, ругательства);

3-уровень – конфликт понятийный, виртуальный, принципиальный, идейный (выяснение отношений, дипломатия, установление норм, правил); конфликт знаниевый – у В.В. Налимова «научное творчество как проявление интеллектуального бунта» [4, с. 60];

4-уровень – нет конфликта.

Понятия «персональная или социальная» идентичность можно также получить, рассматривая идентификацию через призму нашей четырех-уровневой модели. При этом разделение идентичности не только на два класса, а соответственно на четыре. Поскольку сознание, память и идентичность тесно связаны между собой, рассмотрим их одновременно вместе по уровням: 1-уровень – сознание личности; матрица памяти; персональная идентичность; 2-уровень – сознание коллективное, семейное (малой социальной группы); коллективная память; социальная (малой социальной группы) идентичность; 3-уровень – сознание социальное (большой социальной группы), патриотическое, государственное; ноосфера Вернадского; социальная идентичность (большой соци-

альной группы); 4-уровень – сознание вселенское, трансцендентное; матрица памяти Вселенной, и соответствующая идентичность (Я есть Мир, Мир есть Я).

Рассмотрим классификацию интересов (потребностей, мотивов) субъектов взаимодействия по соответствующим уровням: 1-уровень – индивидуальные интересы; по А. Маслоу – уровень физиологических потребностей; 2-уровень – группа лично связанных по интересу людей, общий интерес: семья, «бизнес» и т.д.; по А. Маслоу уровень – потребность принадлежности к малой социальной группе и соответственно их интересам; 3-уровень – интересы общественного масштаба, большой социальной группы, межгосударственные интересы; по А. Маслоу – потребность признания обществом; 4-уровень – вселенские, трансцендентные интересы: отшельники, религия (но не церковь), философия по жизни (но не наука); по А. Маслоу – потребность самоактуализации.

Нужно отметить фрактальность (масштабную инвариантность) уровней: в каждый уровень вложены свои четыре уровня. Например, если человек находится на 2 и 3 уровне по масштабам своей конфессии, своего этноса, но при этом в каждый из этих уровней вложены свои 4 уровня интересов (фрактальность), то человек может находиться на 1 уровне своих интересов, тогда у него проявляется персональная идентичность и склонность к своим личным интересам, т.е. к конфликту, если эти интересы (представления) не совпадают. Для предупреждения межэтнического и

межконфессионального конфликта необходим учет разницы представлений в этнических и конфессиональных социальных группах и усиление профилактической воспитательной работы по социальной идентичности наших граждан.

*Выводы.* При социальном взаимодействии у субъектов проявляется персональная и социальная идентичность одновременно, но доминирует какая-то одна в зависимости от ситуации. При этом несоответствующая идентификация может привести к психосоциальному диссонансу: несовпадению представлений и возникновению психического напряжения, которая может развиться в конфликт между субъектами межэтнического и межконфессионального взаимодействия. Разработанная модель механизма взаимодействия, которая включает этап идентификации и психосоциального диссонанса, возникающего психического напряжения, межэтнического и межконфессионального конфликта, могут помочь при исследовании социальных взаимодействий субъектов: личности, социальных групп, общества, сообщества. Разработанная математическая модель может послужить для диагностики и определения меры идентичности субъектов взаимодействия, и соответственно, меры различия представлений и психической напряженности.

#### **Источники:**

1. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений групп в социальной системе: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05: Москва, 2002. 306 с. [Sushkov I.R. Psychology of groups' relationship in social system: thesis... Dr. of Psy-

chological sciences: 19.00.05: Moscow, 2002. 306 p. (In Russ.)]

2. *Халитов Р.Г.* Модель психосоциального диссонанса в половозрастных социальных группах (на примере коммуникативно-волевых компонентов психики) // Экспериментальная психология 2010. № 3. С. 135. [Khalitov R.G. Psychosocial dissonance model in gender and age social groups (on the example of communicative and strong-willed components of mentality) // Eksperimental'naya psikhologiya. 2010. No. 3. P. 135. (In Russ.)]

3. *Васина В.В.* Состояние конфликтности в свете био-психо-социо-духовной составляющей человека // Социальный мир человека. Ижевск: ERGO, 2014. 340 с. [Vasina V.V. State of a conflict in the light of bio-psycho-socio-spiritual human component // The Social world of the person. Izhevsk: ERGO, 2014. 340 p., P. 43-45. (In Russ.)]

4. *Налимов В.В.* Облик науки. СПб. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 368 с. [Nalimov V.V. Form of science. Saint Petersburg – Moscow: Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2013. 368 p. (In Russ.)]

5. *Носов Н.А.* Виртуальная психология. М.: Аграф, 2000. 432 с. [Nosov N.A. Virtual psychology. Moscow: Agraf, 2000. 432 p. (In Russ.)]

### References:

1. *Sushkov I.R.* Psikhologiya vzaimootnosheniy grupp v sotsial'noy sisteme: dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.05: Moskva, 2002. 306 с.

2. *Khalitov R.G.* Model' psikhosotsial'nogo dissonansa v polovozrastnykh sotsial'nykh gruppakh (na primere kommunikativno-volevykh komponentov psikhiki) // Eksperimental'naya psikhologiya. 2010. № 3. S. 135.

3. *Vasina V.V.* Sostoyanie konfliktnosti v svete bio-psikho-sotsio-dukhovnoy sostavlyayushchey cheloveka // Sotsial'nyy mir cheloveka. Izhevsk: ERGO, 2014. 340 s.

4. *Nalimov V.V.* Oblik nauki. SPb. M.: Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2013. 368 s.

5. *Nosov N.A.* Virtual'naya psikhologiya. M.: Agraf, 2000. 432 s.

*Зарегистрирована: 29.09.2014*

**Халитов Рашид Гусманович** (г. Казань), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», старший научный сотрудник, кандидат психологических наук. Тел.: (843)555-66-54. E– mail: virashl@mail.ru

**Фахрутдинов Раил Равилович** (г. Казань), ЧОУ ВПО «Академия социального образования», проректор, доктор исторических наук, профессор. Тел.: (843)555-61-81. E– mail: fahrutdinov.rail@mail.ru

**Khalitov Rashid Gusmanovich** (Kazan), FGBNU «Institute for Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE», senior researcher, candidate of psychological science. Tel. (843) 555-66-54. E– mail: virashl@mail.ru

**Fakhrutdinov Rail Ravilovich** (Kazan), CHOU VPO «Academy of social education», Vice-Chancellor, doctor of historical sciences, professor. Tel.: (843) 555-61-81. E– mail: fahrutdinov.rail@mail.ru

УДК 316.6

## ЦЕННОСТИ И ИХ РОЛЬ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ

*Ю.Н. Кузнецова (г. Казань, Российская Федерация)*

*Статья посвящена описанию эмпирического исследования, где рассматривается связь ценностных ориентаций личности с содержательной стороной принимаемых ею решений. Предлагается авторская методика проективного типа, которая направлена на выявление содержательной стороны принимаемых личностью решений. Методика представляет собой смоделированные ситуации межличностного взаимодействия, содержащие элемент неопределенности, что позволяет людей действовать под влиянием своих потребностей, интересов и ценностных ориентаций. Дается подтверждение, что существует связь между содержанием принимаемых личностью решений и ее ценностями.*

**Ключевые слова:** ценности, ценностные ориентации, принятие решения.

## VALUES AND THEIR ROLE IN MAKING DECISION

*Y.N. Kuznetsova (Kazan, Russian Federation)*

**Abstract.** *The paper is devoted to description of empirical research studying the connection between value orientations of a personality and substantial side of the decisions taken by him. The author's technique of projective type is aimed at identifying the substantive aspect of the decisions taken by an individual. The methods represent simulated situations of interpersonal interactions which contain an element of uncertainty, which allows people to act on the influence of their needs, interests and values. The author confirms the close connection between these two concepts.*

**Key words:** values, values orientations, decision making.

Очевидно, что люди, обладают разными типичными для них особенностями восприятия ситуаций взаимодействия, их интерпретации, которые несомненно зависят от личностных характеристик человека. А внутренний мир человека представляет противодействие полярных сил, от итога борьбы между которыми зависят личностные характеристики, а именно его ценностная ориентация.

Психику человека в целом характеризует наличие сознания и самосознания, что делает невозможным его жизнь вне организованных социальных групп со своей культурой и законами. Поэтому вопрос о факторах влияющих на формирование ценностей субъекта нельзя решить, если при этом оставаться в пределах самого субъекта. Только рассматривая развитие личности как причинно-обусловленный процесс взаимодействия психики ин-

дивиды с его социальным окружением, можно понять причинную обусловленность формирования тех или иных ценностей. На формирование ценностей оказывает влияние тот факт, насколько данная личность социально зрелая. Социальная зрелость и ее составляющая – ответственность – формируется лишь в адекватной деятельности и свободы в принятии решений относительно самого себя.

Еще одним из важных моментов существования человека как личности связано с сохранением личностного равновесия, который задается из вне социальной группой, коренное изменение которой сможет привести к запуску преобразовательных процессов внутри личности. Сформировавшиеся ценности требуют постоянного подтверждения в результатах жизнедеятельности. Если данное равновесие нарушается, то это приводит к переоценке ценностей и выработке новых индивидуальных форм поведения, учитывающих изменившиеся условия. Эта проблема до настоящего времени является актуальной, где осталось еще много областей, которые остаются неисследованными. Таким образом, именно ценностные детерминанты, как один из многочисленных факторов, могут влиять на содержание принимаемых личностью решений [1].

Личность, ориентируясь на собственную систему ценностных ориентаций, закрепляется в выборе своих поступков и действий согласно предлагаемой социальной ситуации. Человек делает то, каков он есть. Однако, в процессе жизнедеятельности изменяются социальные ситуации взаимодействия личности с окружением,

меняется само окружение личности, что может привести к трансформации ценностных ориентации внутри личности.

Выбор ценности сопряжен с долей неопределенности, которую может нести социальная ситуация взаимодействия и возможностью совершения ошибки. Являясь результатом деятельности, ценности задают вектор, определяющий как цели, так и средства достижения этих целей. А сама деятельность обеспечивает осознание человеком окружающего мира и самого себя [2].

В связи со всем выше сказанным, на содержание принимаемого решения влияют личные мотивы человека и социальные условия, в которых данная личность разворачивается. Общественные ценности и социальные нормы, определяют цели и способы их достижения.

В однотипных ситуациях межличностного взаимодействия люди могут принимать совершенно различные решения и это можно объяснить тем, что и сами ситуации люди воспринимают совершенно отлично друг от друга. Каждая ситуация воспринимается личностью через его собственные переживания, через предыдущий опыт. Для определения особенностей содержания принятых решений в ситуациях межличностного взаимодействия мною была разработана методика проективного типа.

Стимульный материал представлен изображениями ситуаций межличностного взаимодействия, где от испытуемого требуется идентифицировать себя с каким-либо персона-

жем, представленным на картинке и принять определенное решение. Было разработано порядка 20 набросков с изображениями различных вариантов взаимодействия людей.

Выбор методики проективного типа наиболее подходящий вариант в нашем исследовании, так как позволяет решить несколько проблем: смоделировать ситуацию межличностного взаимодействия; предположить в ситуации некую степень неопределенности, что предполагает различное восприятие и соответственно разные варианты принятия решений; проективная методика позволит сократить время для сбора и переработки информации. При использовании данной методики были важны оценка и понимание различных социальных ситуаций межличностного взаимодействия в ситуациях неопределенности. На основе полученных данных осуществлялся анализ взаимосвязей между ценностями, личностными свойствами и содержанием принятых решений.

На выборке в количестве 50 человек был произведен анализ ответов, и были отбракованы те ситуации, в которых эффект неопределенности оказался минимальным, а значит сама ситуация подталкивала респондента совершить не свое, а социально одобряемое решение. В итоге респондентам было предложено 5 ситуаций, требующих от них принятия решения.

Представим описание отобранных ситуаций: 1. Человек сидит у постели больного. По телефону ему напоминают о назначенной встрече. 2. Человек находится на улице. Идет дождь, рядом открытая дверь магазина. Мимо идет девушка с зонтом. 3. Человек стоит около закрытой двери магазина. До открытия осталось 10 минут. 4. Группа студентов смотрит на висящие часы. 5. Человек несет вверх по лестнице телевизор. Проанализировав и обобщив ответы на все представленные ситуации получили различные варианты решения ситуаций, которые свели в таблицу (см. табл.1) [3].

Таблица 1.

**Специфика содержания принятых решений в зависимости от ситуации (Specifics of the contents of the made decisions depending on a situation)**

№	Краткое описание ситуации Summary of the situation	Варианты решения solutions to		
		1	2	3
1.	«Болезнь – Встреча» «Illness – Meeting»	Останусь у больного человека Stay in a sickness person (178)	Пойду на встречу I'll go to the meeting (101)	–
2.	«Дождь – Магазин – Девушка» «Rain – Shop – Girl»	Пережду дождь в магазине I will wait out the rain in the store (167)	Попрошу девушку помочь I will ask for help Woman (81)	Пойду под дождем I will go for the rain (41)

## Продолжение таблицы 1.

3.	«Магазин – Перерыв» «Shop – Break»	Подожду от- крытия I will wait for the opening (198)	Пойду в другой магазин I will go to another store (88)	–
4.	«Студенты – Преподаватель» «Students – Teacher»	Буду ждать I'll wait (129)	Не буду ждать will not wait (78)	Узнаю при- чину I will find out the cause (78)
5.	«Телевизор» TV	Помогу I will help (101)	Пройду мимо I will pass over (91)	Сам донесу I'll carry himself (86)

Далее для каждой группы студентов были определены индексы приоритетности по различным ценностям. Это дало возможность выяснить, каковы ценностные различия между студентами, склонных к разным вариантам решений в тех или иных ситуациях [4].

На следующем этапе осуществлялся анализ полученных данных по двум методикам. Были проанализированы данные, полученные при сопоставлении двух методик. Анализ данных проводился на основе t-критерия Стьюдента, показывающий статистическую достоверность различий средних арифметических. В результате анализа показателей корреляции были обнаружены зависимости между ценностями и содержательной стороной принятых респондентами решений.

По первой ситуации между студентами, принявшими разные типы решений, есть отличий по степени выраженности 5-ти ценностей. Те, кто предпочли остаться у постели больного, имеют более высокие индексы ценностей «благополучие близких людей», «истина» и «саморазвитие».

У тех, кто принял решение пойти на встречу с другом, о которой уже существовала договоренность, повышаются индексы ценностей «красота» и «покой».

По второй ситуации студенты, выбравшие два первых варианта решения, мало отличаются друг от друга по структуре ценностей: статистически значимые отличий имеются лишь по ценностям «истина» и «покой». Заметно отличаются по ценностям те студенты, которые приняли решение обратиться за помощью к девушке с зонтом. Эта группа имеет высокие индексы по ценностям «экономический и научно-технический прогресс» и «общественная жизнь», а более низкие по ценностям «мое личное благополучие» и «красота».

В третьей ситуации ценностные различия между группами студентов, принимающих разные решения, оказались минимальными. Они имеются всего лишь по 2 ценностям. Те студенты, которые предпочли не дожидаться открытия магазина, в большей степени ориентированы на ценность «отдых». Те же, кто выразили намерение

подождать открытия магазина после перерыва, оказались более практичными: у них повышенные индексы ценности «польза».

По четвертой ситуации наименьшими оказались различия между двумя группами студентов, принимающих, казалось бы, противоположные варианты решений. Студенты, отказывающиеся ждать преподавателя, и предпочитающие подождать его, отличаются друг от друга лишь по двум ценностям. Первые имеют заметно более высокие индексы по ценности «саморазвитие», а вторые – по ценности «работа». Более выраженными являются ценностные различия между студентами третьей и двух первых групп. Студенты, которые предпочитают получить более полную информацию, прежде чем принимать решение, имеют заметно более высокие индексы по ценностям «развитие культуры и нравственности», «работа», «истина», «статус» и «саморазвитие». Низкими у них являются индексы по ценностям «экономический и технический прогресс», «отдых», «покой».

По пятой ситуации, различия между первой и второй группами имеют лишь по двум ценностям. Студенты, готовые оказать помощь, имеют повышенные индексы по ценности «работа», а те, кто отказываются помогать, – по ценности «отдых». Что касается третьей группы студентов, то для нее характерны повышенные индексы по ценностям «жизнь и благополучие человека», «любовь», «разнообразие жизни». У этих студентов понижены индексы ценностей «мое личное благополучие», «дружба», «мощь». По индексам приоритетности ценностей

«работа» и «отдых» они близки к первой группе студентов.

Анализ ценностных приоритетов студентов, принимающих различные решения, показал наличие в каждом конкретном случае определенной специфики. Так, например, варианты решений не взаимосвязаны между собой. Студенты, придерживающиеся какого-то решения в одной ситуации, не выбирают одинаковое решение в других ситуациях. Большие различия обнаруживаются не между студентами, принимающие противоположные решения в континууме «да» – «нет», а между студентами, принимающими какое-то промежуточное решение и всеми остальными [1].

Полученные данные говорят о том, что наличие у личности тех или иных ценностных приоритетов, оказывает несомненное влияние на содержание принимаемых ею решений в самых разных ситуациях. А знание закономерностей и особенностей ценностной детерминации различных оценочных процессов, которые в итоге приводят к какому-либо решению, которые в свою очередь ведут к действию, позволяют прогнозировать поведение личности в неопределенных ситуациях, оценку ею различных возможных событий. Мера смысловой неопределенности социальных ситуаций, как и мера субъективной значимости для каждой личности и мера объективной вариативности возможных решений также влияет на содержание принимаемого решения. Чем более ситуации сами по себе допускают большую вариативность решений, тем роль ценностных приоритетов заметно возрастает.



**Источники:**

1. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М.: Наука, 1976. С.254-277. [Zhukov U.M. Values as determinants of decision-making. Socio-psychological approach to the problem // Psychological problems of behavior social regulation. Moscow: Nauka, 1976. P.254-277. (In Russ.)]

2. Корнилова Т.В., Скотникова И.Г., Чудина Т.В., Шуранова О.И. Когнитивный стиль и факторы принятия решений в ситуации неопределенности // Когнитивные стили. Таллин, 2012. С.99-104. [Kornilova T.V., Skotnikova I.G., Chudina T.V., Shuranova O.I. Cognitive style and decision-making factors in uncertainty situation // Cognitive styles. Tallinn, 2012. P.99-104. (In Russ.)]

3. Кузнецова Ю.Н. Ценностные детерминанты содержания принимаемых личностью решений: Дис. ... канд. психол. наук: Казань, 2007. 156 с. [Kuznetsova U.N. Valuable determinants of detention decisions taken by the person: thesis Candidate of Psychological Sciences: Kazan, 2007. 156 p. (In Russ.)]

4. Алишев Б.С. Структура ценностей и ценностные типы личности современных студентов // Проблемы профессионального

образования: методология и теория. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС; Казань: ИПП ПО РАО, 2005. С.232-275. [Alishev B.S. The structure of values and modern students values personality types // Professional education problems: methodology and theory. Moscow: Humanitarian publishing centre VLADOS; Kazan: IPP PE RAE, 2005. P.232-275. (In Russ.)]

**References:**

1. Alishev B.S. Struktura tsennostey i tsennostnye tipy lichnosti sovremennykh studentov // Problemy professional'nogo obrazovaniya: metodologiya i teoriya. M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS; Kazan': IPP PO RAO, 2005. S.232-275.

2. Zhukov Yu.M. Tsennosti kak determinanty prinyatiya resheniya. Sotsial'no-psikhologicheskii podkhod k probleme // Psikhologicheskiiye problemy sotsial'noy regulyatsii povedeniya. M.: Nauka, 1976. S.254-277.

3. Kornilova T.V., Skotnikova I.G., Chudina T.V., Shuranova O.I. Kognitivnyy stil' i faktory prinyatiya resheniy v situatsii neopredelennosti // Kognitivnye stili. Tallin, 2012. S.99-104.

4. Kuznetsova Yu.N. Tsennostnye determinanty soderzhaniya prinimaemykh lichnost'yu reshe-niy: Dis. ... kand. psikhol. nauk: Kazan', 2007. 156 s.

*Зарегистрирована: 22.09.2014*

**Кузнецова Юлия Николаевна** (г. Казань), Казанский (Приволжский) Федеральный университет (КПФУ), кафедра теории и методики обучения праву, кандидат психологических наук, доцент. Тел. +79172204081. E-mail: knopjul@mail.ru

**Kuznetsova Julia Nikolaevna** (Kazan), Kazan (Volga region) Federal University (KPFU), candidate of psychological sciences, assistant professor. Tel. +79172204081.E-mail: knopjul@mail.ru

УДК 809.453.1

## СПОСОБЫ НАИМЕНОВАНИЙ ЧЕЛОВЕКА ПО ОТНОШЕНИЮ К БРАКУ В КОМИ-ПЕРМЯЦКОМ ЯЗЫКЕ

*Л.В. Утева (Пермский край, Российская Федерация)*

*Статья выполнена при поддержке гранта РГНФ 13 – 1459008 «Русские говоры Коми-Пермяцкого округа: особенности функционирования и развития»*

*Статья посвящена анализу наименований людей в коми-пермяцком языке со стороны наличия / отсутствия брачных обязательств. Рассматриваются языковые единицы мужчина, не состоящий в браке, женщина, не состоящая в браке, замужняя женщина, женатый мужчина, мужчина, оставивший жену, женщина, оставившая мужа.*

**Ключевые слова:** коми-пермяцкий язык, наименования, брак.

## METHODS OF DENOMINATION OF A PERSON IN RELATION TO MARRIAGE IN KOMI-PERMYAK LANGUAGE

*L.V. Uteva (Perm Krai, Russian Federation)*

*Article is executed with assistance of a grant of RGNF 13 – 1459008 «The Russian dialects of Komi-Permyak Autonomous Area: features of functioning and development»*

**Abstract:***The article is related to the analysis of people denomination in Komi-Permyak language by presence\absence of marital obligations. Such language units as ‘unmarried man, unmarried woman, married woman, married man, the man, who had abandoned his wife(left), the woman who had abandoned his husband are considered in the article.*

**Key words:** Komi-Permyak language, denominations, marriage

Лексика, обозначающая родственные отношения – составная и культурно-семантическая часть лексики любого языка. С одной стороны,

она является объектом изучения лингвистов, а с другой, она выявляет особенности этносоциального развития и этнические связи, является существен-

ным разделом этнологии, поскольку группировка лексики родства в определённую систему отражает историческое развитие брачных отношений и брачно-семейные нормы. В настоящей статье рассматривается вопрос о функционировании языковых единиц по отношению к браку в коми-пермяцком языке.

В диалектах коми-пермяцкого языка выделяются несколько групп лексики лексем, которые характеризуют семейный статус человека. Мужчина и женщина, не состоящие в браке, часто обозначаются словами, к которым присоединяется суффикс *-тӧм*. С исторической точки зрения данный суффикс был показателем лишительного падежа еще в общепермском языке-основе, тем не менее, позже закрепился как средство образования имён прилагательных и причастий [1]. Лексемы *гозъятӧм* букв без пары, *ёрттӧм* [букв. без друга], зафиксированные ещё Н.А. Роговым [2], активно функционируют в речи коми-пермяков сегодня. *Абу ишо сьлӧн некин, гозъятӧм мыся ся*. Нет у него (нее) еще никого, холостой (холостая) говорю же он (она) (Тимино Юсь). *Ёрттӧм эшо, дак ась ветлӧтӧ*. Холосой (холостая) ещё, так пусть гуляет (У.Волпа Юсь).

Судя по материалам письменных памятников, а также по данным полевых записей у коми-пермяков исторически совершались ранние браки. «Пермяки женять сыновей очень рано. Едва минет парню восемнадцать лет...Редко молодой Пермяк остаётся холостымъ до 25 летъ.» [3]. *Пыр тай сідз вӧви, нывкаыс петаввис айка саяс 18-20 годся. Сесся ся выддисис*

*пӧрисьӧн ни или шогӧтӧсьӧн*. Всегда так было, девушка выходила замуж в 18-20 лет. Потом она уже считалась старой или больной (Секово Юсь).

Ежели спустя продолжительное время мужчина не жениться или женщина не выходит замуж, то в номинациях присутствуют интересные сравнения. Долго не женившегося мужчину коми-пермяки могут уподобить с бобылём, одиноким деревом и др., которые ассоциируются, с одной стороны, ленью, с другой – жалостью: бобыль, *ӧтка пу* [букв. одинокое дерево], *мутреч* – старый хряк, *ендӧм жеребеч* – «засидевшийся жеребец». *Ӧтка пуӧн сю жизнь оис Егорыс, некинӧс эз вайӧтвы* – Холостым всю жизнь был Егор, никого не приводил (домой) [4]. Девушку, которая долго не выходит замуж, могут сравнить с засидевшейся курицей, старой девой, лёгким хвостом: *ендӧм (нывка, кӧбыла, кутю)* [букв. засидевшаяся (девка, кобыла, курица)], *старадева* – старая дева, *кокнит бӧжа* – с лёгким хвостом. *Мыйнӧ тэнат, бӧжыт кокнит тай сӧ?* [букв. что же у тебя, хвост-то всё ещё лёгкий?] [5].

Человек, имеющий вторую половину, воспринимается с положительной стороны в народной речи. Передаётся данное значение словами *гозъя*, *парнӧй* парный. *Оз ни бы сы вылӧ кол видзӧтны, эд ся гозъя ни* – Не надо бы на него (нее) уже смотреть, он (она) ведь уже имеет мужа (жену) (Кочёво. Коч.). Про молодую супружескую пару с иронией могут сказать *куль гозъя* – неразлучная пара [6].

Существительные *кӧзьяин/кӧзьяинӧ*, *кӧзьяйка/кӧзьяйкаӧ* (от рус. > *хозяин, хо-*

зййка), как в русском языке, так и в речи коми-пермяков функционируют с семантикой муж, супруг; жена, супруга (прост.). По приведенным выше примерам можно отметить особенности коми-пермяцкого языка при заимствовании русского слова (фонетического характера, в частности, здесь первоначальная русская буква «х» в коми-пермяцком варианте заменена «к», т.к. «х» – отсутствует в коми-пермяцком алфавите). *Кӧзяинӧ гортын абу* Хозяина (мужа) дома нет (Порошево Кос.). Как правило, подобные примеры присущи для супругов, проживших вместе много лет. Способом возникновения лексически полных синонимов, помимо русских заимствований, является использование других средств родного языка, в частности, коми-пермяцкие местоимения: *менамисьыс* мой, *миянись/миянисьыс* нашенский, *миян* наш субстантивирюясь, т.е. выполняющие функции существительного, также применяется носителями языка в значении муж. *Менамисьыс татӧн эз вӧв?* – Моего (мужа) здесь не было? (У.Волпа Юсь).

Большую роль играет возрастной фактор. При появлении в семье детей, супруги называют друг друга теми терминами, которыми пользуется их ребёнок. Например, *тятя/тятыс/папыс/айыс* – муж, *мам/мамыс* – жена. Например, *Мамыс, вай жӧ мыйкӧ сӧйны* – *корис жӧникыс* – «Мать (обращение к жене), дай же что-нибудь поесть» – попросил муж. Соответственно, когда появляются внуки либо в пожилом возрасте супруги начинают называть друг друга: *дед/дедыс (гед/гедыс)*, *старик* – муж, *баб/бабыс, старука* – жена.

*«Да эн ни тэ, дед, лок ни, пуксыы»* – *тиӧктис сӧйӧ иньыс* – «Да перестань уже ты, дед (обращение к мужу), иди уж, садись» – (В. Иньва Куд.).

Лексемы со значениями «мужчина, ушедший из семьи или женщина, оставившая мужа чаще передаются в коми-пермяцком языке словами, образованными от глаголов *янсӧтчыны*, *торьясьны* отделиться, *чапкыны* – бросить (ср. *янсалісь*, *торьялісь* отделившийся (от семьи), *чапкись* – бросивший (семью)). В северном наречии присутствует лексема *юкасьны* – разводиться, образованный от существительного *юк* – свёрток, тюк, отсюда наименование человека, который развёлся – *юкасись* – разведённый (-ая). О мужчине, который ушёл из семьи, где есть дети, коми-пермяки употребят при его наименовании устойчивое словосочетание: *йы вылӧ чашкаліс* [букв. на льду разъехался].

Таким образом, языковые единицы, отображающие группу наименований человека по отношению к браку, представляют собой весьма широкие синонимические ряды. Для передачи семантики номинаций «муж», «жена», в языке существуют разнообразные варианты: исконные термины; субстантивированные местоимения; заимствования из русского языка. Термины кровного родства начинают приобретать в языке семантику свойственного родства.

Сокращенные названия районов Коми-Пермяцкого округа: Кос. – Косинский; Коч. – Кочёвский; Куд. – Кудымкарский; Юсь. – Юсьвинский

**Источники:**

1. Коми-пермяцкий язык. Введение, фонетика, лексика и морфология. Учебник для высших учебных заведений / Под ред. В.И. Лыткина. Кудымкар, 1962. С. 197. [Komi-Permyak language. Introduction, phonetics, vocabulary and morphology. Textbook for institutions of higher education / Edited by V.I. Lytkina. Kudymkar, 1962. P.197. (In Russ.)]

2. *Рогов Н.А.* Пермяцко-русский и русско-пермяцкий словарь. СПб., 1869. С. 255. [Rogov N.A. Permyak-Russian and Russian Permyak dictionary. SPb., 1869. P. 225. (In Russ.)]

3. *Лобанова А.С., Утева Л.В.* Коми-пермяцкий этнолингвистический вопросник: учебно-методическое пособие. Пермь, 2011. С. 38. [Lobanova A.S., Uteva L.V. Komi-Permyak ethnolinguistic questionnaire: tutorial. Perm, 2011. P. 38. (In Russ.)]

4. Труды Института языка, истории и традиционной культуры коми-пермяцкого народа. Вып. 7. Коми-пермяцкий фразеологический словарь / авт.-сост. О.А. Попова. Пермь, 2010. С. 143. [Works of Institute of language, history and traditional culture of Komi-Permyak people. Iss. 7. Komi-Permyak phraseological dictionary / auth. O.A. Popova. Perm, 2010. P. 143. (In Russ.)]

5. *Рогов Н.А.* Материалы для описания быта пермяков. М., 1860. Вып. II. С.163.

[Rogov N.A. Materials for Komi-Permyaks' life description. M., 1860. Iss. II. P. 163. (In Russ.)]

6. *Баталова Р.М., Кривошекова-Гантман А.С.* Коми-пермяцко-русский словарь. М.: Рус. яз., 1985. С. 100. [Batalova R.M., Krivoschyokova-Gantman A.S. Komi-Permyak-Russian Dictionary. Moscow: Russkiy yazyk, 1985. P.100. (In Russ.)]

**References:**

1. Komi-permyatskiy yazyk. Vvedenie, fonetika, leksika i morfologiya. Uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Pod red. V.I. Lytkina. Kudymkar, 1962. S. 197.

2. *Rogov N.A.* Permyatsko-russkiy i russko-permyatskiy slovar'. SPb., 1869. S. 255.

3. *Lobanova A.S., Uteva L.V.* Komi-permyatskiy etnolingvisticheskiy voprosnik: uchebno-metodicheskoe posobie. Perm', 2011. S. 38.

4. Trudy Instituta yazyka, istorii i traditsionnoy kul'tury komi-permyatskogo naroda. Vyp. Komi-permyatskiy frazeologicheskii slovar' / avt.-sost. O.A. Popova. Perm', 2010. S. 143.

5. *Rogov N.A.* Materialy dlya opisaniya byta permyakov. M., 1860. Vyp. II. S.163.

6. *Batalova R.M., Krivoshchekova-Gantman A.S.* Komi-permyatsko-russkiy slovar'. M.: Rus. yaz., 1985. S. 100.

*Зарегистрирована: 29.09.2014*

**Утева Любовь Валерьевна** (Пермский край), Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Межшкольный методический центр» (МБОУ ДПО «ММЦ»), заместитель директора. Тел.: 8-902-64-18-601. E-mail: uteva.lyubov@yandex.ru

**Uteva Lyubov Valeryevna** (Perm Krai), Municipal budgetary educational institution of additional professional education «Interschool methodical center» (MBOU DPO «MMTs»), deputy director. Ph.: 8-902-64-18-601. E-mail: uteva.lyubov@yandex.ru

УДК 336.07

## ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНО-ИНТЕГРИРОВАННОЙ МОДЕЛИ РЕГУЛИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОГО РЫНКА РОССИИ

*М.Е. Иванов, О.В. Пачкова (г. Казань, Российская Федерация)*

*Актуализация вопроса укрупнения государственного регулирующего органа в сфере финансовых рынков вызвана тем, что 1 сентября 2013 г. в России упразднена Федеральная служба по финансовым рынкам, ответственная ранее за развитие отечественного рынка ценных бумаг, а ее полномочия переданы Центральному банку. Таким образом, на базе данного института создан мегарегулятор финансовых рынков. В статье рассматриваются особенности концентрации в рамках одного органа полномочий по регулированию всего национального финансового рынка на фоне ярко выраженной тенденции по укреплению вертикали власти в стране.*

**Ключевые слова:** мегарегулятор, финансовое регулирование, финансовый рынок, интеграция, финансовый институт, пруденциальный надзор.

## FEATURES MODERN INSTITUTIONALLY – INTEGRATED MODEL OF REGULATION OF THE FINANCIAL MARKET OF RUSSIA

*M.E. Ivanov, O.V. Pachkova (Kazan, Russian Federation)*

*Actualization of the issue of the consolidation of the state regulatory body in the sphere of financial markets caused by the fact that September 1, 2013 in Russia abolished the Federal service for financial markets, previously responsible for the development of the domestic securities market, and that its powers were transferred to the Central Bank. Thus, on the basis of this Institute created the mega regulator of financial markets. In the article features of concentration in the framework of the one body of authority for regulation of the entire national financial market on the background of a pronounced trend of strengthening the power in the country.*

**Keywords:** megaregulator, financial regulation, financial market, integration, financial institute, prudential supervision.

Доминирующим трендом развития финансового регулирования в последние 20 лет является переход к институционально-интегрированным системам, т.е. мегарегулированию. Постараемся определить сущность понятия «мегарегулятор». По мнению А.В. Ромашкина, это единый орган по регулированию финансово-кредитных отношений на рынках ценных бумаг, банковских услуг, страхования [1]. Согласно точке зрения В.В. Мандрон, мегарегулятор – это модель объединенного или интегрированного надзора за финансовым сектором, главный тип институциональной структуры финансового регулирования, в компетенцию которой входят рынок ценных бумаг, банковский сектор и страхование [2]. Дополняет вышеприведенные определения Ж.Г. Голодова, отмечая, что понятие интегрированного мегарегулятора включает не только мегарегулятор, отвечающий за все аспекты регулирования и надзора по всей финансовой системе, но и агентства, осуществляющие надзор более чем в одном сегменте финансового сектора [3].

Первым на путь новой институциональной парадигмы финансового регулирования встал Сингапур, когда в 1977 г. Денежно-кредитному управлению (аналогу Центрального банка) наряду с функциями пруденциального регулирования в банковском секторе были переданы надзорные полномочия на рынке страхования, а с 1984 г. – и на рынке ценных бумаг. Через некоторое время этот эксперимент взяли на вооружение ряд небольших европейских государств: Норвегия (1986), Исландия и Дания (1988), а затем Швеция

(1991). Среди крупных стран первыми на путь создания мегарегулятора встали Великобритания (1998) и Германия (2002). После этого началось «триумфальное шествие» интегрированной модели в финансовой индустрии [4].

На наш взгляд, мегарегулятор представляет собой институт, действующий в рамках кросс-секторальной модели регулирования и надзора на финансовых рынках, основанной на полной или частичной интеграции надзорных полномочий в одном ведомстве. Как правило, в роли мегарегулятора выступает специально созданный независимый орган, в некоторых странах – национальный банк. Кроме того, в последние годы приобретает популярность модель «twin peaks» – система интегрального регулирования и надзора, построенная на функциональном принципе и включающие два независимых института. Один из «пиков» обычно берет на себя выполнение функции пруденциального надзора, а второй отвечает за защиту прав потребителей финансовых услуг [5].

Многие отмечают потенциальную эффективность модели мегарегулятора, в то же время существуют противоположные точки зрения, которые отрицают положительный эффект мегарегулирования, тем более, что это в какой-то мере подкрепляется фактами. Так, в Великобритании, опыт которой чаще всего приводится в качестве успешного примера, в 2012 г. начат процесс разделения мегарегулятора на два независимых регулятора, что ставит под сомнение саму идею мегарегулирования. Современные ученые-экономисты и специалисты-практики

рассматривают три основных подхода к созданию мегарегулятора:

1. Эволюционный подход, предполагающий постепенный переход к мегарегулированию, позволяющий избежать поспешных революционных изменений, соответствующий уровню развития финансовых отношений.

2. Административный подход, представляющий собой «регулятор ради регулятора», т.е. учитывающий только государственную политику в данной области и интересы финансово-банковских институтов.

3. Альтернативный подход (сервисный) – современный способ перефокусировки органов власти на конкретных потребителей финансовых услуг.

Создание мегарегулятора в России больше основано на декларативном подходе, так как начало этого процесса было положено нормативными документами и заявлениями В.В. Путина и Д.А. Медведева в 2012 г., хотя начиная, с 1999 г. процесс шел эволюционно, формируя необходимые предпосылки. История выстраивания российских регулятивных институтов привела к началу XXI века к явно выраженной институциональной модели регулирования. Финансовый рынок был поделен между различными, мало друг с другом связанными регуляторами. Так, кредитные организации, прежде всего коммерческие банки, регулировал независимый Центральный банк; работу профессиональных участников рынка ценных бумаг – Федеральная комиссия по рынку ценных бумаг (ФКЦБ); деятельность страховых компаний – департамент страхового надзора Министерства финансов;

за негосударственными пенсионными фондами (НПФ) следила Инспекция негосударственных пенсионных фондов при Министерстве труда и социального развития; товарные биржи регулировала Федеральная антимонопольная служба и т.д. Естественно, эффективной связи между перечисленными ведомствами не наблюдалось. Соответственно исторически сложились различные модели регулирования этих сегментов финансового рынка.

Административная реформа 2004 г. реформативировала некоторые правительственные ведомства и разделила между ними функции правоустановления, правоприменения и оказания государственных услуг. Эти функции соответственно должны были выполнять федеральные министерства, службы и агентства. Среди прочего ФКЦБ была преобразована в подведомственную правительству РФ Федеральную службу по финансовым рынкам (ФСФР) с передачей ей части полномочий по надзору за НПФ и создана Федеральная служба страхового надзора (ФССН), подведомственная Министерству финансов [6].

Многие эксперты решили, что многолетняя дискуссия о создании мегарегулятора на российском финансовом рынке завершилась, когда 04 марта 2011 г. был подписан Указ Президента России №270, согласно которому Федеральная служба страхового надзора (ФССН) была присоединена к ФСФР. Однако уже 26 июля 2013 г. Президент подписал закон, согласно которому Банку России переданы полномочия ФСФР по нормативно-правовому регулированию, контролю и надзору



в сфере финансовых рынков, в том числе страховой, микрофинансовой деятельности, кредитной кооперации, деятельности рейтинговых агентств и инвестирования средств пенсионных накоплений. При этом разделены полномочия правительства и Центрального банка по страховому надзору.

Реформа институтов регулирования финансовых рынков в России действительно назрела в силу нескольких причин, главная из которых – необходимость контролировать системные риски. Адекватным ответом на эти вызовы явилась интеграция финансового регулирования.

Следует отметить, что ни мировая практика, ни теория государственного регулирования не дают однозначного ответа на вопрос, какой должна быть оптимальная организация регулирования и надзора на финансовых рынках, т.к. любые конструкции, эффективные в одних конкретных исторических условиях, перестают быть эффективными в других. В конечном счете, каждая страна выбирает свою модель регулирования с учетом специфики институциональной и законодательной среды финансового посредничества, особенностей формирования регулятивной культуры и делового климата.

Изучая международный опыт, как правило, мы видим комбинацию трех основных подходов к организации финансового регулирования:

– институциональный: регулирование и надзор в зависимости от вида финансового института, но независимо от продуктов и услуг, предлагаемых институтами (например, отдельно регулируются банки, страховые

компании, посредники рынка ценных бумаг и т.д.);

– функциональный: регулирование и надзор исходя из характера деятельности вне зависимости от вида поставщика финансовой услуги (например, отдельно регулируются услуги – проведение платежей и расчетов, принятие средств во вклады, купля и (или) продажа ценных бумаг, страховая деятельность, инвестирование средств пенсионных накоплений и т.п.);

– целевой: регулирование и надзор устроены исходя из целей, определяемых государством (например, специальное внимание уделяется системной стабильности, т.е. защите финансовой системы от проблем отдельных институтов или системных кризисов; пруденциальному надзору, т.е. устойчивости отдельных институтов в условиях отсутствия системных последствий, надзору за рыночными практиками, включая антимонопольное регулирование, защиту прав потребителей, борьбу с использованием инсайдерской информации и др.) [6].

Выделим три группы преимуществ интеграционных процессов в системе финансового регулирования: 1) Лучшее распределение регулятивных ресурсов, в частности за счет использования экономии на масштабах; 2) Равенство регулирования; 3) Соответствие пруденциальной логике регулирования и ликвидация противоречий между различными регуляторами [7; 8]. Для решения указанных задач каждое государство выбирает такую институциональную модель регулирования, которая наилучшим образом отвечает уровню развития и структу-

ре национального финансового рынка, а также имеющимся возможностям и потребностям в надзорной сфере.

С точки зрения адекватности той или иной модели регулирования национального финансового рынка при выборе модели должны учитываться следующие параметры: *размер финансового рынка; степень развития процессов конгломерации и интеграции различных секторов финансового рынка; роль финансовых конгломератов, степень их межсекторной активности и уровень потенциальной трансляции рисков; степень открытости национального финансового рынка.*

В России изначально рассматривались три концептуальных варианта институциональных преобразований: 1) концентрация всех регулятивных и надзорных полномочий (кроме кредитных организаций) в ФСФР с увеличением бюджетного финансирования; 2) создание специального Агентства по финансовым рынкам при Центральном банке; 3) передача всех регулятивных и надзорных полномочий Центральному банку с присоединением к нему ФСФР. В итоге правительство выбрало для реализации последний вариант. Следует отметить, что институциональная модель с единым мегарегулятором на базе центрального банка не слишком распространена. Причин тому несколько:

– существующие цели и задачи центрального банка (прежде всего независимое осуществление им в общественных интересах монетарной политики) могут вступать в противоречие со стандартными целями финансового регулирования. Соответствующие превентивные механизмы

не поддаются четкой и универсальной регламентации, и оперативное разрешение указанных противоречий может потребовать нарушения принципа независимости центрального банка. Отметим, что в мировой практике четкого организационного обособления функций регулирования в структуре центрального банка, как правило, не наблюдается;

– самые разные политические системы противятся избыточной концентрации полномочий в невыборном профессиональном институте, поскольку должный уровень подотчетности и ответственности такого института по всему спектру его функций обеспечить чрезвычайно сложно;

– переход под надзор центрального банка небанковских финансовых организаций способен создавать «эффекты индальгенций» (*moral hazard*): на рынке может сформироваться представление, что главный банк страны при этом станет играть роль кредитора последней инстанции для всего финансового сектора, а не только для банков. Если же власти четко постулируют, что это не так, коммерческие банки фактически оказываются в привилегированном положении и у небанковских финансовых организаций возникает стимул к перерегистрации для получения доступа к централизованному финансированию. Таким образом, небанковские финансовые организации постепенно вытесняются с рынка, а центр тяжести финансового сектора, следуя регулятивным изменениям, переносится в банковскую сферу, что может исказить его нормальную структуру;

– одновременное осуществление в рамках одного органа различных по своему характеру и направленности функций финансового регулирования неизбежно будет ставить его перед необходимостью расстановки приоритетов. Разумеется, в различных ситуациях оптимальный выбор должен быть разным, и нет никакой уверенности, что обремененный многообразными функциями институт будет всегда находить верное решение. Считается, что именно проблема такого рода помешала британскому мегарегулятору FSA (Агентство финансового надзора) найти правильный баланс между целями регулирования в случае с фактическим банкротством в 2007 году банка Northern Rock. В силу своих макро- и микропруденциальных функций центральные банки заботятся главным образом о стабильности банковской системы и в наименьшей степени ориентированы на защиту интересов инвесторов;

– в ряде юрисдикций передача функций правоустановления центральному банку невозможна или существенно ограничена, что препятствует ключевой для эффективной антикризисной политики концентрации всех регулятивных функций на финансовом рынке в едином органе [9].

Считается, что указанные проблемы удастся разрешить при формировании мегарегулятора вне системы центрального банка. В этой связи высказываются серьезные сомнения в необходимости организации интегрированного мегарегулятора в условиях, когда интеграция финансовых рынков

далеко не полна и существенные барьеры и различия между видами финансового посредничества продолжают иметь место.

Как показывает практика, при создании объединенного регулятора вместо двух или нескольких ожидаемой экономии на расходах, как правило, добиться непросто. В частности, число занятых в надзорных органах после реформы обычно не снижается [10]. Бюджетная экономия, которая возникает в случае перехода на финансирование деятельности по регулированию и надзору за счет сеньоражного источника, разумеется, иллюзорна.

В защиту новой парадигмы институционального регулирования следует отметить, что централизация ответственности в пределах центрального банка позволяет избежать проблем межведомственной координации, потери времени и размывания полномочий (между органом надзора и кредитором последней инстанции), что критично в периоды финансовых потрясений.

В теоретической литературе описываются различные наборы целей мегарегулятора в сфере регулирования финансового рынка. В рамках настоящей статьи будем исходить из структуры целей и задач регулирования, представленной на рис. 1.

Каждый мегарегулятор должен решать следующие задачи:

- создание единого финансового рынка на территории всей страны;
- рост возможностей привлечения новых внутренних инвестиций;
- увеличение количества участников финансового рынка;

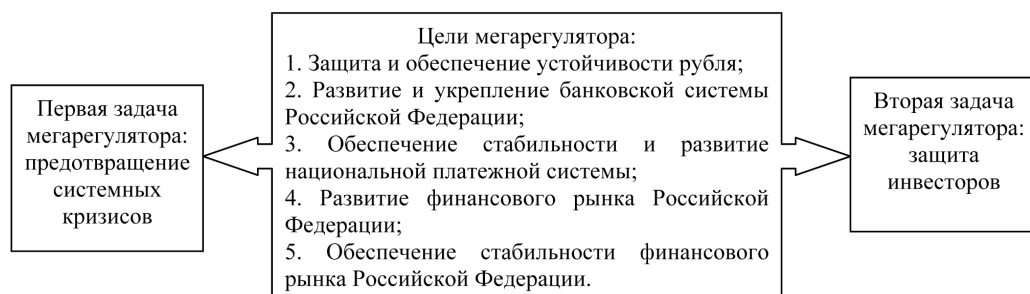


Рис. 1. Цели и задачи мегарегулятора в России [11]

– равномерное распределение финансовых ресурсов в масштабах всей страны;

– привлечение предприятий реального сектора экономики и других непрофессиональных участников на финансовый рынок;

– обеспечение эффективности и стабильности развития финансового рынка;

– защита интересов потребителей финансовых услуг;

– антимонопольное регулирование для исключения дискриминационных решений;

– защита конкуренции с учетом международной перспективы;

– обеспечение свободного доступа, публичности и прозрачности на финансовом рынке.

При этом основными функциями мегарегулятора должны быть: регулирующая, правоустанавливающая, надзорная, контрольная, консультационная.

При наделении центрального банка задачей обеспечивать финансовую стабильность возникает вопрос об инструментах ее решения. Использование традиционных инструментов денежно-кредитной политики (например, процентной ставки) может со-

здать противоречие с возможностью достигать других целей (прежде всего – стабильности цен). Для решения указанной проблемы была разработана концепция макропруденциальной политики, которая опирается на инструментарий пруденциального регулирования, изменяя его необходимым образом для решения макроэкономических задач, связанных с системными финансовыми рисками [12]. К инструментам макропруденциальной политики относят, например, нормативы достаточности капитала, требования к уровню ликвидности, ограничения определенных видов финансовой деятельности (по отдельным группам активов или пассивов), налогообложение финансовых операций и др. [13]. Таким образом, связь между различными целями денежно-кредитной политики может быть установлена, если центральный банк наделяется функциями финансового регулятора и таким образом у него появляются возможности для проведения макропруденциальной политики. При этом, однако, остается открытым вопрос о том, нужно ли увязывать макропруденциальную и микропруденциальную политику в рамках одной организации. Против подобной связи

приводятся традиционные аргументы: моральные риски и излишняя бюрократизация [14]. Аргументом в пользу необходимости подобной связи является наличие системно значимых финансовых институтов, регулированию которых в последнее время уделяется особое внимание. Таким образом, логика развития событий в посткризисный период подводит к необходимости создания единого мегарегулятора на базе центрального банка. Однако, как мы уже указывали, на практике крайне небольшое число стран осуществили переход к подобной модели после 2008 года. В качестве примеров можно назвать Ирландию, Грузию и Казахстан. В то же время отмечается, что идея мегарегулятора, отделенного от центрального банка, утратила былую популярность [15].

Таким образом, переход к финансовому мегарегулятору на основе Центрального банка в России в целом отвечает логике развития подходов к денежно-кредитной политике и финансовому регулированию в посткризисных условиях. Мегарегулятор должен помочь вдохнуть новую жизнь в проект Московского финансового центра, испытывающий очевидные трудности, несмотря на бурную деятельность.

#### **Источники:**

1. Ромашкин А.В. Государственное регулирование страховой деятельности: мировой опыт и его использование в России: дис. ... канд. экон. наук. М., 2008. 177 с. [Romashkin A.V. State regulation of insurance: international experience and its use in Russia: thesis Candidate of Economics. Moscow, 2008. 177 p. (In Russ.)]
2. Мандрон В.В. Формирование стратегии функционирования рынка ценных бумаг в Российской Федерации: дис. ... канд. экон. наук. Брянск, 2008. 160 с. [Mandron V.V. Formation strategy of the securities market functioning in the Russian Federation: thesis Candidate of Economics. Bryansk, 2008. 160 p. (In Russ.)]
3. Голодова Ж.Г. Формирование и управление финансовым потенциалом региона в целях обеспечения его экономического роста: дис. ... докт. экон. наук. М., 2010. [Golodova Zh.G. The formation and operation of the region financial potential in order to ensure its economic growth: thesis Doctor of Economics. Moscow, 2010 (In Russ.)]
4. Хандруев А.А. Рождение российской модели интегрированного финансового регулятора: на перепутье дорог и... интересов // Журнал Новой экономической ассоциации. 2013. №3 (19). [Khandruev A.A. The Birth of the Russian integrated financial regulator model: at a crossroads and...interests // Journal of the New Economic Association. 2013. No. 3 (19) (In Russ.)]
5. Ильина Т.Г. Теоретико-методологические основы создания мегарегулятора финансового рынка в России // Проблемы учёта и финансов. 2013. №2(10). [Ilyina T.G. Theoretical and methodological foundations of creating a mega-regulator of the financial market in Russia // Problemy ucheta i finansov. 2013. No. 2(10) (In Russ.)]
6. Саватюгин А.Л. Российский мегарегулятор: не все так просто, как хотелось бы // Журнал Новой экономической ассоциации. 2013. №3 (19). [Savatyugin A.L. Russian mega-regulator: not so simple as we would like // Journal of the New Economic Association. 2013. No. 3 (19) (In Russ.)]
7. Briault C. (1999). The Rationale for a Single National Financial Services Regulator // FSA. UK.
8. McKenzie G., Wolf S. (2001). Unification of Financial Regulatory Structures: the Case of Russian Federation [Электронный ресурс] The School of Management Univer-

sity of Southampton. Режим доступа: <http://eprints.soton.ac.uk/35715/1/01-170.pdf>.

9. *Буклемишев О.В., Данилов Ю.А.* Эффективное финансовое регулирование и создание мегарегулятора в России // Журнал Новой экономической ассоциации. 2013. №3 (19). [Buklemishev O.V., Danilov U.A. Effective financial regulation and the creation of a mega-regulator in Russia // Journal of the New Economic Association. 2013. No. 3 (19) (In Russ.)]

10. *Čihák M., Podpiera R.* (2006). Is One Watchdog Better than Three? International Experience with Integrated Financial Sector Supervision. IMF, Working Paper 06/57.

11. Федеральный закон «О Центральном банке Российской Федерации (Банке России)» №86-ФЗ от 10.07.2002 (в ред. от 28.12.2013). [Federal Law «The Central Bank of the Russian Federation (Bank of Russia)» No. 86-FL of 10.07.2002 (In Russ.)]

12. Macroprudential Policy (2011). Macroprudential Policy Tools and Frameworks. Progress Report to G20. [Электронный ресурс] FSB, IMF, BIS. 27 October. Режим доступа: <http://www.imf.org/external/np/g20/pdf/102711.pdf>.

13. *Favara G., Ratnovski L.* (2012). Macroprudential Policy: Economic Rationale and Optimal Tools. [Электронный ресурс] VoxEU. 6 August. Режим доступа: <http://www.voxeu.org/article/macroprudential-policy-economic-rationale-and-optimal-tools>.

14. *Masciandaro D., Pansini R.V., Quintyn M.* (2011). The Economic Crisis: Did Financial Supervision Matter? // IMF Working Paper. No. 261.

15. *Davies H.* (2013). Financial Regulators' Global Variety Show. [Электронный

ресурс] Project Syndicate. 22 February. Режим доступа: <http://www.project-syndicate.org/commentary/seeking-the-right-model-for-financial-regulation-by-howard-davies>.

### References:

1. *Romashkin A.V.* Gosudarstvennoe regulirovanie strakhovoy deyatel'nosti: mirovoy opyt i ego ispol'zovanie v Rossii: dis. ... kand. ekon. nauk. M., 2008. 177 s.

2. *Mandron V.V.* Formirovanie strategii funktsionirovaniya rynka tsennykh bumag v Rossiyskoy Federatsii: dis. ... kand. ekon. nauk. Bryansk, 2008. 160 s.

3. *Golodova Zh.G.* Formirovanie i upravlenie finansovym potentsialom regiona v tselyakh obespecheniya ego ekonomicheskogo rosta: dis. ... dokt. ekon. nauk. M., 2010.

4. *Khandruiev A.A.* Rozhdenie rossiyskoy modeli integrirovannogo finansovogo regul'yatora: na pereput'e dorog i... interesov // Zhurnal Novoy ekonomicheskoy assotsiatsii. 2013. №3 (19).

5. *Il'ina T.G.* Teoretiko-metodologicheskie osnovy sozdaniya megaregul'yatora finansovogo rynka v Rossii // Problemy ucheta i finansov. 2013. №2 (10).

6. *Savatyugin A.L.* Rossiyskiy megaregul'yator: ne vse tak prosto, kak khotelos' by // Zhurnal Novoy ekonomicheskoy assotsiatsii. 2013. №3 (19).

9. *Buklemishev O.V., Danilov Yu.A.* Effektivnoe finansovoe regulirovanie i sozdanie megaregul'yatora v Rossii // Zhurnal Novoy ekonomicheskoy assotsiatsii. 2013. №3 (19).

11. Federal'nyy zakon «O Tsentral'nom banke Rossiyskoy Federatsii (Banke Rossii)» № 86-FZ ot 10.07.2002 (v red. ot 28.12.2013).

Зарегистрирована: 04.09.2014

**Иванов Михаил Евгеньевич** (г. Казань), ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кафедра ценных бумаг, биржевого дела и страхования, кандидат экономических наук, доцент. E-mail: MEIvanov@mail.ru

**Пачкова Ольга Владимировна** (г. Казань), Академия социального образования, заведующая кафедрой «Управление персоналом», кандидат экономических наук. E-mail: olga\_pachkova@mail.ru

***Ivanov Mikhail Evgenyevich*** (Kazan), FGAOU VPO «Kazan (Volga Region) Federal University», department of securities, stock exchange and insurance, Candidate of economic sciences, associate professor. E-mail: MEIvanov@mail.ru

***Pachkova Olga Vladimirovna*** (Kazan), Academy of Social Education, head of the department «Human resource management», Candidate of Economic Sciences. E-mail: olga\_pachkova@mail.ru

УДК 37

## ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*М.Г. Ибрагимов (г. Казань, Российская Федерация)*

*В статье показано, что формирование целостного механизма правового регулирования в сфере образования в значительной мере зависит от понимания образовательных отношений, их взаимосвязи с иными правоотношениями, возникающими в этой сфере. На основе анализа исследований раскрывается содержание понятия «образовательные отношения», обосновываются его основные характеристики, которые позволяют отличить образовательные отношения от других общественных отношений. К таким характеристикам образовательных отношений отнесены: многосубъектность, многоаспектность, духовность, длящийся и непосредственно-представительский характер.*

**Ключевые слова:** образование, образовательные отношения, характеристики образовательных отношений, правовое регулирование в сфере образования

## MAIN CHARACTERISTICS OF LEGAL REGULATION OF RELATIONS IN EDUCATION

*M.G. Ibragimov (Kazan, Russian Federation)*

**Abstract:** *The article shows the formation of the legal regulation holistic mechanism in the sphere of education largely depends on understanding the educational relationship, their relationship with other legal relations arising in this area. The concept of “the educational relationship” based on the analysis of research is revealed, its main characteristics which allow distinguishing the educational relations from other social relations are substantiated. Educational relations characteristics include: multi-subjectness, multi-aspect, spirituality, lasting and direct-representative character.*

**Keywords:** *education, educational relations, characteristics of educational relations, legal regulation in the sphere of education.*



В настоящее время в системе образования имеют место радикальные изменения, связанные с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов, многоуровневой системы высшего образования, формированием сети федеральных и национальных исследовательских университетов, созданием условий для выбора обучающимися индивидуальных образовательных траекторий, совершенствованием механизмов развития непрерывного образования. Немаловажным фактором, оказывающим воздействие на развитие системы образования, являются новые подходы в системе государственного управления и реформирования межбюджетных отношений. В этих условиях мы констатируем, вслед за другими исследователями (В.В. Спасская, В.М. Сырых, Д.А. Ягофаров и др.), возникновение в системе образования новых «действующих лиц», приводящее к изменению соотношения публичных и частных интересов в этой сфере, значительному усложнению и увеличению разнообразия образовательных и иных, связанных с ними общественных отношений [1; 2; 3].

Формирование целостного механизма правового регулирования в сфере образования в значительной степени зависит от понимания образовательных отношений, их взаимосвязи с иными правоотношениями, возникающими в этой сфере. Определенное влияние на вопросы правового регулирования отношений в сфере образования оказывает состояние государственной политики в области образования, охватывающей комплекс мер, предпринимаемых государством,

его органами и другими субъектами политического действия в отношении образования как социального института.

Специфика образовательных отношений как «правоотношений по обучению и воспитанию» и их законодательная регламентация не одно десятилетие находится в поле зрения исследователей [4; 5]. Образовательные отношения, будучи самостоятельным и развитым видом общественных отношений, стабильность и действенность которых обеспечивается благодаря правовому регулированию, выступают объективным основанием образовательного права [2].

Какие образовательные отношения должны быть урегулированы нормами права? Для ответа на этот вопрос необходимо рассмотреть основные характеристики отношений в сфере образования в составе предмета правового регулирования. Под основными чертами и свойствами образовательных отношений, которые входят в предмет правового регулирования, следует понимать такие специфические характеристики, которые позволяют отличить их от других общественных отношений, не входящих в предмет правового регулирования.

Наиболее важным свойством общественных отношений, входящих в предмет правового регулирования, является их общезначимость. Что касается образовательных отношений, то их следует считать таковыми в силу того, что именно образование составляет самостоятельную сферу социального бытия, и его статус усиливается в условиях современного гражданского общества, где не только провозгла-

шается право каждого на получение образования, но и создаются надлежащие условия для реализации такого права. Образование в XXI в. – это устойчивая, самостоятельная сфера предметно-практической деятельности общества и государства, которая по числу участвующих в ней субъектов практически не уступает другим сферам общества. Потребности личности в получении качественного образования не нуждаются в каком-либо обосновании. Посредством образования человек наиболее успешно приобщается к достижениям науки, техники, литературы и искусства, усваивает действующие в обществе социальные нормы, развивает свои способности и реализует их в какой-либо сфере социального бытия.

Следующая черта наиболее ярко проявляется в содержании образовательных отношений. Последнее имеет немало общего с другими видами отношений, но вместе с тем обладает такими характеристиками, которые отсутствуют в других сферах жизнедеятельности. Д.А. Ягофаров рассматривает два относительно самостоятельных, и в то же время органически взаимосвязанных типа отношений в сфере образования. Первый тип связан непосредственно с организацией образовательной деятельности и управлением ею. Он называет подобные отношения «преципионными образовательными отношениями». Второй тип отношений связан с необходимостью материального, кадрового, финансового и иного рода обеспечения деятельности в сфере образования. Отношения данного типа рассматриваются как вторичные и определяют-

ся как «комиторные образовательные отношения». Комиторные отношения регулируются нормами соответствующих отраслей права: трудового, гражданского, финансового, налогового права и т.д. [6].

Аналогична позиция И.А. Рожкова. Он считает, что образовательное право можно определить как отрасль права, регулируемую общественные отношения, связанные с приемом (поступлением) в образовательное учреждение, обучением в нем и выпуском из него, а также отношения по поводу получения образования в семье, самообразования и экстерната. Эти отношения составляют основу предмета образовательного права как самостоятельной правовой отрасли. Они называются основными, или базовыми образовательными отношениями. Кроме базовых образовательных отношений, исследователь выделяет так называемые отношения-сателлиты – это дополнительные к основным, зависимые от основных образовательные отношения. Образование влияет на обслуживающие эту область трудовые, пенсионные, финансовые, управленческие и иные отношения, во многом определяет содержание регулирующих их правовых норм. В данном случае, как отмечает И.А. Рожков, возникает так называемый эффект удвоения правовых норм, когда одна и та же норма права принадлежит одновременно двум правовым отраслям. Например, нормы, регулирующие сокращенное рабочее время и удлиненный ежегодный оплачиваемый отпуск педагогических работников, одновременно относятся к трудовому и образовательному праву [7].

В подходах Д.А. Ягофарова и И.А. Рожкова представляются ценными два момента. Первый заключается в выделении двух типов отношений в образовательной сфере: преципионных (первичных, базовых) и комиторных (вторичных, т.е. обслуживающих первичные). Второй момент связан с тем, что авторы, по сути, говорят об интегративном характере образовательного права, заключающемся в том, что оно аккумулирует в себе возможности различных отраслей права. Речь идет о взаимосвязи и взаимодействии норм образовательных отношений с нормами других отраслей права в части регулирования соответствующих отношений в сфере образования.

По мнению В.И. Шкатуллы, образовательное право характеризуется тем, что охватывает целую сферу общественных отношений, для регулирования которых создаются комплексные отрасли права, включающие в себя нормы разных отраслей. Такие нормы содержатся в комплексном нормативном правовом акте и одновременно остаются в своих отраслях права [8].

Как видим, В.И. Шкатулла, в отличие от Д.А. Ягофарова и других исследователей, говорит не о двух типах, а о двух уровнях правоотношений в образовательном праве или о двух смыслах – широком и узком. По сути, здесь речь идет лишь о разных терминах: понимание В.И. Шкатуллой образовательных отношений в узком смысле (т. е. собственно отношения в процессе обучения и воспитания) совпадает с трактовкой Д.А. Ягофарова первичных, преципионных образовательных отношений; образовательные

отношения в широком смысле есть не что иное, как комиторные (вторичные) образовательные отношения.

Следующей характеристикой образовательных отношений, входящих в предмет правового регулирования, является их волевой характер. Он выражается в том, что каждый из субъектов образовательного отношения определен поименно и обладает волей, играющей важнейшую роль в определении линии поведения участников данного отношения. Как правило, участники называются полным именем (фамилия, имя, отчество с приведением данных о месте проживания). Для регулирования отношений с обучающимися, которые по тем или иным причинам не могут адекватно выражать свою волю, существует специальный институт законного представительства. Законный представитель выступает в образовательных отношениях от имени и в интересах обучающегося. Он также должен нести ответственность за действия обучающегося, если законом ответственность не возложена на иное лицо.

Образовательные отношения являются длящимися. Наиболее длительным является отношение между образовательной организацией и лицом, получающим среднее образование. От четырех до шести лет длится образовательное отношение между образовательной организацией высшего образования и ее студентами. Сроки отношений, возникающих в системе дополнительного образования взрослых, могут ограничиваться несколькими неделями или месяцами.

Образовательные отношения, обладая стадийностью и цикличес-

тью, характеризуются еще и иерархической связью между отдельными стадиями образовательного процесса: обучающими, воспитывающими, аттестационными, охранительными и организационными. Кроме того, они являются многосубъектными (многосторонними): в число основных участников образовательного отношения входят образовательная организация, обучающиеся, педагогические работники, родители (иные законные представители) обучающихся, коллективы обучающихся. Образовательные отношения также являются непосредственно-представительными, требующими личного участия обучающегося и педагога в образовательном процессе. Институт представительства, позволяющий передавать полномочия участников общественных отношений другим лицам в образовательном отношении, не применяется. Устойчивость, или стабильность – это свойство образовательных отношений, содержание которых объективно не зависит от личностных характеристик субъектов этих отношений. Такие отношения могут быть формализованы. Межличностные отношения, т.е. отношения, содержание которых во многом зависит от личностных характеристик субъектов этих отношений, в предмет правового регулирования не входят.

Как правило, у педагога и обучающегося отсутствует право осуществлять персональный выбор другого участника образовательного отношения. Объектом образовательного отношения выступают такие блага, как знания, умения, навыки, компетенции, гражданственность, интеллигентность. Вопрос о содержании об-

разования и его результатах носит исторически изменчивый характер, определяется экономическими, культурными, политическими и иными условиями общества, но при любом подходе (деятельностном, комплексном, компетентностном и др.) к проблемам содержания образования объект образовательного отношения не выходит за пределы духовных благ.

Таким образом, основными характеристиками правового регулирования отношений в сфере образования являются: многосубъектность, многоаспектность, непосредственно-представительский и длящийся характер, духовность. Выделенные черты являются первичными (или базовыми, основными), непосредственно связанными с обучением и воспитанием. Вместе с тем в образовательных отношениях выделяют наряду с первичными и вторичные (обслуживающие, дополнительные) отношения, связанные с теми условиями (материальным, финансовым, кадровым, информационным и др.), в которых протекает образовательный процесс.

#### **Источники:**

1. Спасская В.В. Правовое регулирование образовательных отношений: теоретико-правовое исследование: автореф. дис. ... доктора юрид. наук. Москва, 2007. 56 с. [Spasskaya V.V. Legal regulation of educational relations: theoretical and legal research: Avtoref.dis. ... Doctor of Law. Moscow, 2007. 56 p. (In Russ.)]
2. Сырых В.М. Образовательное право как отрасль российского права // Вестник СГАП. 2006. № 1 (46). С.6-12. [Syryh V.M. Educational law as a branch of the Russian law // Vestnik SGAP. 2006. № 1 (46). P.6-12. (In Russ.)]

3. *Ягофаров Д.А.* Концептуальные направления теоретико-правовых исследований образовательного права // Право и образование. 2008. № 5. С.4-16. [Yagofarov D.A. Conceptual directions of theoretical legal researches of educational law // Law and Education. 2008. № 5. P.4-16. (In Russ.)]

4. *Дорохова Г.А.* Теоретические проблемы совершенствования законодательства о народном образовании: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1982. [Dorokhova G.A. Theoretical problems of improving the legislation on public education: Author. dis. Doctor of Law. M., 1982.]

5. *Сырых В.М.* Введение в теорию образовательного права. М., 2002. [Syryh V.M. Introduction to the theory of educational law. M., 2002. (In Russ.)]

6. *Ягофаров Д.А.* Образовательное нормотворчество и образовательные правоотношения в механизме правового регулирования отношений в сфере образования (теоретико-правовой аспект) // Право и образование. 2006. № 4. С.13-31. [Yagofarov D.A. Educational rulemaking and educational relations in the mechanism of legal regulation of relations in the field of education (theoretical and legal aspects) // Law and Education. 2006. № 4. P.13-31. (In Russ.)]

7. *Рожков И.А.* Становление образовательного права в Российской Федерации // Директор школы. 2000. № 6. С.81-86. [Rozhkov I.A. Formation of educational law in the Russian Federation // Director of school. 2000. № 6. P.81-86. (In Russ.)]

8. *Шкатулла В.И.* Образовательное право: учебник для вузов. М., 2001. [Shkatulla V.I. Educational law: a textbook for high schools. M., 2001. (In Russ.)]

### References:

1. *Spasskaya V.V.* Pravovoe regulirovanie obrazovatel'nykh otnosheniy: teoretiko-pravovoe issledovanie: avtoref.dis. ... doktora yurid. nauk. Moskva, 2007. 56 s.

2. *Syrykh V.M.* Obrazovatel'noe pravo kak otrasl' rossiyskogo prava // Vestnik SGAP. 2006. № 1 (46). S.6-12.

3. *Yagofarov D.A.* Kontseptual'nye napravleniya teoretiko-pravovykh issledovaniy obrazovatel'nogo prava // Pravo i obrazovanie. 2008. № 5. S.4-16.

4. *Dorokhova G.A.* Teoreticheskie problemy sovershenstvovaniya zakonodatel'stva o narodnom obrazovanii: avtoref. dis. ... d-ra yurid. nauk. M., 1982.

5. *Syrykh V.M.* Vvedenie v teoriyu obrazovatel'nogo prava. M., 2002.

6. *Yagofarov D.A.* Obrazovatel'noe normotvorchestvo i obrazovatel'nye pravootnosheniya v mekhanizme pravovogo regulirovaniya otnosheniy v sfere obrazovaniya (teoretiko-pravovoy aspekt) // Pravo i obrazovanie. 2006. № 4. S. 13-31.

7. *Rozhkov I. A.* Stanovlenie obrazovatel'nogo prava v Rossiyskoy Federatsii // Direktor shkoly. 2000. № 6. S. 81-86.

8. *Shkatulla V.I.* Obrazovatel'noe pravo: uchebnik dlya vuzov. M., 2001.

Зарегистрирована: 22.09.2014

**Ибрагимов Марат Гасангусейнович** (г. Казань), Казанский (Приволжский) федеральный университет, кафедра теории и методики обучения праву юридического факультета, старший преподаватель, кандидат юридических наук. E-mail: marat\_kzn@list.ru.

**Ibragimov Marat Gasanguseynovich** (Kazan), Kazan (Volga region) Federal University, Faculty of Law in Theory and Methodology of Teaching Law department, Senior lecturer, Candidate of legal sciences. E-mail: marat\_kzn@list.ru

УДК 631.157:368

## ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВАНИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ РИСКОВ

*Е.Ю. Гусева (г. Казань, Российская Федерация)*

*В статье рассматриваются особенности страхования сельскохозяйственных рисков. Сельское хозяйство занимает значительное место в экономике России, которое обеспечивает продовольственную безопасность страны в условиях рыночной экономики, где главным субъектом регулируемого продовольственного рынка является государство, обеспечивающее информационную, финансовую, административную и страховую поддержку участников хозяйственного и коммерческого оборота через принятие и утверждение Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации.*

**Ключевые слова:** *Государство, Доктрина продовольственной безопасности Российской Федерации, нормативное регулирование, страхование сельскохозяйственных рисков, предпринимательская деятельность, страховая поддержка, участники хозяйственного и коммерческого оборота.*

## FEATURES OF INSURANCE OF AGRICULTURAL RISKS

*E.Yu. Guseva (Kazan, Russian Federation)*

**Abstract.** *In article features of insurance of agricultural risks are considered. The agricultural industry occupies one of the main places in economy of Russia which ensures food safety of the country in the conditions of market economy where the main subject of the controlled food market is the state providing information, financial, administrative and insurance support of participants of an economic and commercial circulation through acceptance and the approval of the Doctrine of food security of the Russian Federation.*

**Keywords:** *State, Doctrine of food security of the Russian Federation. Standard regulation. Insurance of agricultural risks, entrepreneurial activity, insurance support, participants of an economic and commercial circulation.*

Сельское хозяйство, независимо от его доли в валовом внутреннем продукте (ВВП), занимает существенное место в экономике страны, поскольку именно эта сфера предпринимательской деятельности призвана обеспечивать продовольственную безопасность страны в условиях рыночной

экономики. Согласно утвержденной Президентом Доктрине удельный вес отечественной сельскохозяйственной продукции и продовольствия в общем объеме товарных ресурсов должен составлять не менее 95% для зерна и картофеля, не менее 80% для сахара, на таком же уровне должны быть по-

казатели по производству растительного масла и рыбной продукции. Для достижения таких показателей необходим ряд мер, направленных на устранение факторов риска, влияющих на повышение продовольственной безопасности страны.

Наиболее общее выражение государственное регулирование сельского хозяйства находит в нормах права, закрепляющих меры государственной поддержки сельскохозяйственных товаропроизводителей в сфере страхования рисков в сельском хозяйстве. При этом аграрный комплекс отличается высокой степенью рисков, в результате чего наблюдаются значительные колебания доходов сельскохозяйственных товаропроизводителей. В большей степени сельскохозяйственное производство подвержено риску стихийных бедствий и чрезвычайных ситуаций. Такие природные опасности, как засуха, сильные морозы, град, наводнение, могут привести к значительным производственным потерям, не только сопоставимым с масштабами финансовых результатов деятельности хозяйств, но и периодически превышающим их. Одним из инструментов, служащим эффективным рычагом стабилизации доходов сельскохозяйственных производителей, выступает именно страхование.

Практика сложилась таким образом, что в сельском хозяйстве применяют такие виды страхования имущества, как страхование сельскохозяйственных культур и многолетних насаждений, поголовья животных, строений, зданий, машин, инвентаря и оборудования сельскохозяйственных предприятий, т.е. самого

имущества. Кроме того, одной из целей Госпрограммы государственной поддержки сельского хозяйства является снижение рисков в сельском хозяйстве. В связи с чем предусмотрено страхование от предпринимательских сельскохозяйственных рисков, осуществляемых с государственной поддержкой; производится страхование имущественных интересов, связанных с риском утраты (гибели) урожая сельскохозяйственной культуры, риском утраты (гибели) посадок многолетних насаждений, риском утраты (гибели) сельскохозяйственных животных.

Федеральным законом от 29 декабря 2006 г. № 264-ФЗ «О развитии сельского хозяйства» (далее – Закон № 264-ФЗ) определены правовые основы реализации государственной социально-экономической политики в сфере развития сельского хозяйства как экономической деятельности. Следует особо отметить, что согласно ст. 7 Закона № 264-ФЗ, одним из основных направлений государственная поддержка предпринимателей является развитие системы страхования рисков в сельском хозяйстве. Кроме того, ст. 12 данного Закона указывает, что осуществление государственной поддержки распространяется на риски утраты (гибели) или частичной утраты сельскохозяйственной продукции, в том числе урожая сельскохозяйственных культур, урожая многолетних насаждений, посадок многолетних насаждений, в результате воздействия опасных для производства сельскохозяйственной продукции природных явлений. Тем самым Закон о развитии сельского хозяйства вводит понятие «сельскохозяйственное страхование».

Широкое понимание государственной поддержки предполагает включение договорных обязательств в качестве ее составной части, поскольку договоры в этом случае опосредуют имущественное вмешательство государства в аграрные отношения, пользующегося своим монопольным положением и финансовыми возможностями, представляющими для субъектов сельского хозяйства более выгодные условия, чем диктует рынок.

Среди задач правового регулирования сельского хозяйства существует недостаточно разрешенная в требуемой степени проблема, которая непосредственно отражаются на формировании имущественного интереса субъектов сельского хозяйства: защита их имущественного интереса. Проблема касается аграрных отношений в рамках исследования предпринимательских институтов, поскольку только использование системного подхода может установить и «признаки, объединяющие договорные отношения в единое целое». Справедливости ради необходимо отметить, что суды не всегда признают подобные обстоятельства основаниями для отказа в выплате страхового возмещения. Например, главе крестьянского фермерского хозяйства «Тимонин Н.П.» страховой компанией ОС АО «Россия» было отказано в выплате страхового возмещения по причине гибели принадлежащих истцу посевов кукурузы, поскольку фермер не доказал выполнение рекомендованных ему агротехнических мероприятий, так как фирма, у которой он приобретал химикаты, не существует как юридическое лицо. По

иску фермерского хозяйства к страховщику судебные инстанции различных уровней на основе всестороннего исследования и оценки имеющихся доказательств пришли к обоснованному выводу о том, что доказывать наличие со стороны страхователя умышленных действий, приведших к гибели урожая либо способствовавших увеличению убытков, должна страховая компания, а не фермер. И соответствующий иск был удовлетворен. Другой пример: по причине обращения по истечении пяти суток ООО «Росгосстрах-Юг» отказал в выплате страхового возмещения по договору страхования урожая сельхозкультур ОАО «Красноармейскагропромхимия», несмотря на то, что для полной гибели кукурузы при переувлажнении и затоплении необходим период в 3-4 дня плюс время, необходимое для оценки и фиксации соответствующих обстоятельств. Соответствующий иск сельскохозяйственной организации к страховщику был также удовлетворен.

Поэтому, что разговор касается «приоритета содержания договора над его наименованием (формой)», то речь идет о закреплении самостоятельных прав и обязанностей (закрепляющих отдельные действия), а не о правовом закреплении имущественного интереса, предполагающего определенную неразрывную совокупность прав и обязанностей (действий) сторон. Именно поэтому на практике суды признают притворными сделками только очевидные подмены имущественного интереса обязательств.

Имущественный интерес субъектов сельского хозяйства позволяет сделать заключение, согласно которому



эффективность правового регулирования аграрных отношений в институтах договорных обязательств, в том числе страховых, зависит от того, насколько существо отношений (выражающее имущественный интерес субъектов сельского хозяйства) соответствует фактическому содержанию договора страхования предпринимательского риска в сфере сельского хозяйства.

#### *Источники:*

1. Указ Президента РФ от 30.01.2010 № 120 «Об утверждении Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ». 01.02.2010. № 5. ст. 502. [Presidential Decree of 30.01.2010 No. 120 «Approval of the Food Security Doctrine of the Russian Federation» // «Collection of Laws of the Russian Federation». 01.02.2010. No. 5. Art. 502. (In Russ.)]
2. Постановление Правительства РФ от 14.07.2007 № 446 «О Государственной программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2008-2012 годы» // «Собрание законодательства РФ». 30.07.2007. № 31. ст. 4080. [Government Decree of 14.07.2007 No. 446 «State program of agricultural development and regulation of agricultural products, raw materials and food for 2008-2012» // «Collection of Laws of the Russian Federation». 30.07.2007. No. 31. Art. 4080. (In Russ.)]
3. *Веленто И.И., Елисеев В.С.* Теория экономического права: Курс лекций. Гродно, 2004. С. 63-89. [Velento I.I., Yeliseev V.S. Theory of Economic Law: A course of lectures. Grodno, 2004. P.63-89. (In Russ.)]
4. *Романец Ю.В.* Система договоров в гражданском праве России. М, 2005. Гл. 1 § 1. [Romanets U.V. System of contracts in the civil law of Russia. Moscow, 2005. P. 1 Par.1. (In Russ.)]
5. Постановление Федерального арбитражного суда Северо-Кавказского округа от января 2007 г. № Ф08-6859/2006. [Resolution of the Federal Arbitration Court of the North Caucasus region from January 2007 No. F08-6859 / 2006. (In Russ.)]
6. Постановление Федерального арбитражного суда Северо-Кавказского округа от 10 августа 2006 г. № Ф08-3694/2006. [Resolution of the Federal Arbitration Court of the North Caucasus region of August 10, 2006 No. F08-3694 / 2006. (In Russ.)]
7. *Эрделевский А.* Толкование договора // Российская юстиция. 1999. № 4. С.4; Кабалкин А. Толкование и классификация договоров // Российская юстиция. 1996. № 7. С.5. [Erdelevskiy A. Interpretation of the contract // Rossiyskaya yustitsiya. 1999. No. 4. P.4; Kabalkin A. Interpretation and the classification of the contracts // Rossiyskaya yustitsiya. 1996. No. 7. P.5. (In Russ.)]
8. Вопросы деятельности юридической службы на предприятии / С.П. Кацубо и др. // Промышленно-торговое право. 2002. № 4. С.28. [Issues of legal services in the enterprise /S.P. Katsubo and others // Promyshlennno-torgovoye pravo. 2002. No. 4. P.28. (In Russ.)]
9. Постановление Президиума Верховного Суда Российской Федерации от 23 июня 1999 г. «Суд первой инстанции обоснованно признал право собственности на автомобиль» (извлечение) // Бюллетень Верхов. Суда Рос. Федерации. 2000. № 6. С. 10. [Resolution of the Presidium of the Supreme Court of the Russian Federation dated 23 June 1999 «The Court of First Instance rightly recognized the right of ownership of the car» (extract) // Bulletin Verkhovnogo Suda Rossiiskoi Federatsii. 2000. No. 6. P.10. (In Russ.)]

#### *References:*

1. Ukaz Prezidenta RF ot 30.01.2010 № 120 «Ob utverzhenii Doktriny prodovol'stvennoy bezopasnosti Rossiyskoy

Federatsii» // «Sobranie zakonodatel'stva RF». 01.02.2010. № 5. st. 502.

2. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 14.07.2007 № 446 «O Gosudarstvennoy programme razvitiya sel'skogo khozyaystva i regulirovaniyarynkovsel'skokhozyaystvennoy produkcii, syr'ya i prodovol'stviya na 2008-2012 gody» // «Sobranie zakonodatel'stva RF». 30.07.2007. № 31. st. 4080.

3. *Velento I.I., Eliseev B.C.* Teoriya ekonomicheskogo prava: Kurs lektsiy. Grodno, 2004. S. 63-89.

4. *Romanets Yu.V.* Sistema dogovorov v grazhdanskom prave Rossii. M, 2005. Gl. 1 § 1.

5. Postanovlenie Federal'nogo arbitrazhnogo suda Severo-Kavkazskogo okruga ot yanvarya 2007 g. № F08-6859/2006.

6. Postanovlenie Federal'nogo arbitrazhnogo suda Severo-Kavkazskogo okruga ot 10 avgusta 2006 g. № F08-3694/2006.

7. *Erdelevskiy A.* Tolkovanie dogovora // Rossiyskaya yustitsiya. 1999. № 4. S.4; *Kabalkin A.* Tolkovanie i klassifikatsiya dogovorov // Rossiyskaya yustitsiya. 1996. № 7. S.5.

8. *Voprosy deyatel'nosti yuridicheskoy sluzhby na predpriyatii / S.P. Katsubo i dr.* // Promyshlenno-torgovoe pravo. 2002. № 4. S.28.

9. Postanovlenie Prezidiuma Verkhovnogo Suda Rossiyskoy Federatsii ot 23 iyunya 1999 g. «Sud pervoy instantsii obosnovanno priznal pravo sobstvennosti na avtomobil'» (izvlechenie) // Byulleten' Verkhov. Suda Ros. Federatsii. 2000. № 6. S. 10.

*Зарегистрирована: 03.09.2014*

**Гусева Елена Юрьевна** (г. Казань), Казанский (Приволжский) Федеральный университет, кафедра экологического, трудового права и гражданского процесса, аспирант. E-mail: elenagyseva88@mail.ru

**Guseva Elena Yuryevna** (Kazan), Kazan federal university, Department of environmental, labor law and civil process; postgraduate student. E-mail: elenagyseva88@mail.ru

## **ОБЪЯВЛЕНИЯ**

На 2 и 3 страницах обложки журнала размещены фотокопии гравюр Э.Турнерелли с видами Семиярусной башни и мечети в городе Казани.

## **ANNOUNCEMENTS**

On 2 and 3 pages of a magazine cover placed photocopies of engravings with views E.Turnerelli seven-tiered tower and mosque in the city of Kazan.

## ПЕРЕЧЕНЬ ТРЕБОВАНИЙ И УСЛОВИЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ

«Казанский педагогический журнал» – научное периодическое издание, в котором публикуются статьи на русском и английском языках по социальным и гуманитарным наукам (педагогике, психологии, философии, экономике, социологии, истории, языкознанию, праву и др.) с преобладающей тематикой по профессиональному образованию.

Статья предоставляется в редакцию по электронной почте или на электронном носителе (плюс в распечатанном на бумаге виде, идентичном электронному). Объем оригинальной статьи составляет в среднем 12 страниц (14 пт.), шрифт Times New Roman, интервал между строк – 1,5; абзацный отступ – 1 см.

Ссылки на литературу ставятся только концевые и отмечаются по мере их появления в тексте порядковыми номерами в квадратных скобках [ ]. Рекомендуется следующая структура статьи: индекс УДК (его Вы можете получить у работников библиотеки), заголовков, фамилия и инициалы автора (авторов – через запятую, в скобках – населенный пункт и страна проживания), аннотация, ключевые слова, текст статьи, источники, обзор (реферат статьи – 0,5 площади страницы, который необходим для размещения на сайте журнала). Сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, место работы (полное и сокращенное наименование), подразделение, почтовый адрес (в журнале не указывается), должность, ученое звание, степень, контактные телефоны, электронный адрес.

На английском языке предоставляются: сведения об авторе (фамилия и имя – в транслитерации), название статьи, аннотация, ключевые слова, обзор, источники (плюс источники без английского перевода в транслитерации в формате BGN). Общее количество источников должно быть не менее 9. Желательны ссылки на неперевожденную литературу.

К статье прилагаются рецензия (внутренняя/внешняя) и выписка из протокола заседания подразделения о степени актуальности и научности публикационного материала, об отсутствии явного плагиата, сведений клеветнического и подстрекательного характера, а также ДСП. Все присланные материалы проходят экспертизу в Экспертном совете журнала.

Материалы предоставляются в одном файле. Наименование файла: «Фамилия, первое слово из названия статьи».

Схемы, таблицы, рисунки, диаграммы размещаются в тексте только в редакторе Word с дублированным текстом на английском языке. Все буквенные обозначения на рисунках, а также выделенные фрагменты необходимо пояснить в основном или подрисуночном текстах. Подписи к графическим объектам обязательны на русском и английском языках.

Математические формулы следует набирать в формульном редакторе MS WORD 2007, греческие и русские буквы в формулах набирать прямым шрифтом, латинские – курсивом. Обозначения величин и простые формулы в тексте и таблицах набирать как элементы текста (а не как объекты формульного редактора). Нумеровать следует только те формулы, на которые есть ссылки в последующем изложении.

Одним из основных условий принятия Вашей статьи к публикации является выполнение выше изложенных требований. Статьи размещаются по мере их поступления. Предполагаемые сроки публикации сообщаются автору в момент регистрации статьи в редакции. Статьи, вошедшие в номер, размещаются в режиме технического ожидания в открытом доступе в Научной электронной библиотеке с последующим размещением на официальных сайтах ИППО РАО и «Казанского педагогического журнала»

За публикацию рукописей с авторов взимается плата (кроме аспирантов). В оплату не входит площадь следующих фрагментов (только на английском языке): выходных данных статьи, аннотации, ключевых слов, источников в транслитерации и сведений об авторе/авторах.

Предоставляя в редакцию рукопись своей статьи, автор ручается не публиковать её в ином периодическом издании без согласия редакции, а при получении согласия – ссылка на «Казанский педагогический журнал» обязательна.

Более подробную информацию вы можете получить, обратившись с запросом по электронному адресу: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)

## REQUIREMENT LIST FOR PUBLICATIONS

«Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal» («Kazan pedagogical journal») - scientific periodical which publishes articles in Russian and English on the social and human sciences (pedagogy, psychology, philosophy, economics, sociology, history, linguistics, law, etc.) with a predominant theme for Professional Education.

An article is submitted to the editorial office by e-mail or in electronic form (plus a printed paper form). The volume of original articles should not exceed 11 pages of text (14 pt.), font Times New Roman, line spacing – 1.5; indentation - 1 cm.

The references are placed only in the end and marked sequence numbers in square brackets [] as they appear in the text. The recommended structure of the article: UDC (you can get it from the library staff), surname and initials of the author (authors - separated by commas), title, abstract, keywords, text of the article, sources review (abstract of the article - 0.5 area of the page which needs to be placed on the journal's website.). Information about the author(s): name, surname, patronymic, place of employment (full and abbreviated), subdivision, address, position, academic title, degree, contact numbers, email address.

A review (internal/external) and an extract from the division meeting minutes on the publication scientific relevance, the plagiarism absence, restricted information, as well as slanderous information are attached. All submitted materials are examined in the journal Experts Council.

English: full name (transliteration) (see plastic card, driver's license), article title, abstract, keywords, review.

All the material is submitted in a single file. File name: «surname, the first word in the title».

Charts, tables, pictures, diagrams, placed in the text at the author's discretion in MS office Word. All the letterings in the pictures, as well as allotted fragments should be clarified in the ground or under illustration texts. Graphic objects captions are required.

Mathematical formulas should be typed in MS office Word, Greek and Russian letters in the formulas should be typed in upright font, Latin - in italics. The designation quantities and simple formulas in the text and tables are typed as text elements (and not as objects of pictures). Only those formulas should be numbered which referenced in the following article text.

One of the main terms of acceptance your article for publication is the fulfillment of the above stated requirements. Articles posted as they submitted. The expected timing of publication is reported to the author in the time of the article registration. The articles included in the journal, placed in the public domain in the Science Library, followed by placement on the official website IPPPE RAE.

Postgraduate students' publications are free of charge.

By submitting a manuscript to the editor, the author assures not to publish it in other periodicals without the consent of the editorial board and if there is the consent - the reference to «Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal» is obligatory.

More detailed information can be obtained by contacting to the email address: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

Для аспирантов устанавливаются следующие публикационные условия:

1. Статьи аспирантов (независимо от формы обучения – очной/заочной, бюджетной/внебюджетной) публикуются в журнале бесплатно.

2. Публикация осуществляется в порядке аспирантской очереди. Так, в 2013 году на страницах журнала было опубликовано 22 аспирантских работы.

3. При подаче статьи аспирантам необходимо прислать:

– по почте (для иногородних) документ, удостоверяющий статус «аспиранта» (с круглой печатью учреждения и заверенный нотариально);

– рецензию (осуществляемую научно-педагогическим работником с ученым званием профессор или доцент) на статью, выписку из протокола заседания подразделения, к которому прикреплен аспирант;

4. Присланные материалы рассматриваются экспертом в «узкой области» на предмет их соответствия требованиям журнала и заявленной тематике. Экспертиза платная.

5. Экземпляр журнала высылается иногородним аспирантам по почте бандеролью. Для оплаты отправления аспиранты заполняют заявление (форма высылается по электронной почте), и высылают на адрес Учредителя журнала сумму пересылки почтовой бандеролью (образец квитанции также присылается).

6. Всем аспирантам рекомендуется осуществить подписку на журнал по каталогу «Роспечати». Подписной индекс – 16885. Стоимость годовой подписки (2015 год) – 2220 рублей.

## INFORMATION FOR POSTGRADUATE

The following publishing conditions for postgraduate are established:

1. Postgraduate articles (regardless of the training form – full-time / part-time, budget / non-budget) are published in the journal free of charge.

2. Publication shall be as postgraduate queue. So, in 2013 22 postgraduate articles were published in the journal.

3. When submitting articles postgraduate students should send:

– By mail (for nonresident) a document certifying status of «postgraduate student» (with the State seal and notarized);

– review (carried out research and teaching staff with the title of professor or associate professor) an article, an excerpt from the minutes of the unit which a postgraduate student is attached;

4. Submitted materials are considered an expert in the «narrow range» for consistency with the requirements of the magazine and declared subject. Examination fee.

5. Copy of the journal will be sent to nonresident postgraduate by letter packet. To pay departure postgraduate fills application (form sent by e-mail), and sent to the address of the Founder of the journal the amount of postal parcel delivery (sample receipt is also sent).

6. All graduate students are encouraged to subscribe to the journal in the catalog «Rospechat». Index – 16885. The annual subscription (2015) – 2220 rub.

## **УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области профессионального образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885. Стоимость годовой подписки – 2220 рублей.

Подписка в редакции возможна с любого номера и на любое количество. Стоимость за один экземпляр номера – 370 рублей. Оплата производится в бухгалтерии Учредителя журнала.

## **SUBSCRIPTION TO «KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL»**

The journal is published six times a year and is intended for researchers and practitioners in the field of professional education, faculty, postgraduate students, applicants and students.

You can subscribe by index 16885 in postal service on publications directory JSC Agency «Rospechat». The annual subscription – 2220 rubles. Method of payment - bank transfer.

Subscription in edition is available from any issue and any quantity. The subscription price – 370 rubles per one copy of the issue. Payment is made in the accounts of the Founder of the journal.