

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.106, выпуск 5, октябрь 2014

ISSN 1726-846X

УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:

Институт среднего профессионального образования РАО (с 01.01.2012 г. – ФГБНУ «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. Кудakov, 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

МЕЖДУНАРОДНЫЙ 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. Трегубова*, 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. Гильмева*, 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. Лапина**, доктор педагогических наук, профессор (г. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет); **В.С. Щербаков**, кандидат педагогических наук, доцент (г. Казань, ИПППО РАО); **В.Г. Холоднов**, 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 ПИ № 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, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 208.

Тел.: (843) 555-81-98. E-mail: krj07@mail.ru

Официальный сайт: <http://krj.ipprogoa.ru/> Веб-страница: <http://www.ipprogoa.ru> (архив журнала)

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

Подписано к печати 25.12.2014. Заказ 3-16. Формат 70×100¹/₁₆.

Отпечатано в ООО «Слово».

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

Тел.: (843) 519-45-10. E-mail: 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.

KAZANSKIY PEDAGOGICHESKIY ZHURNAL

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

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

Volume 106, Issue 5, October 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. Fakhрутдинov* 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, «Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal» («Kazan pedagogical journal») editorial team member (Kazan, IPPPE RAE); **T.M. Tregoubova**, Doctor of pedagogic sciences, full professor (Kazan, IPPPE RAE), «Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal» («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. Aksonov**, 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. E-mail: kpj07@mail.ru

Official site: <http://kpj.ipporao.ru/>

Web page: <http://www.ipporao.ru> (log file)

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

It is signed for printing 25.12.2014. The order 3-16. Format 70×100¹/₁₆.

It is printed in LLC «Slovo». Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Dekabristov st., 2.

Phone: 843) 519-81-98. E-mail: 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

Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 9-17

Таюрский А.И., Белова Е.Н.

ИНФРАСТРУКТУРА МЕНЕДЖМЕНТА СЕТЕВОЙ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТА 18-28

Кирилова Г.И., Пшеничный П.В., Латыпов Р.Х.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: МЕТАУРОВЕНЬ 28-36

Асадуллин Р.М., Тухватуллин Р.И.

ФОРСАЙТ-МЕТОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА 36-47

Масленникова В.Ш., Узарова Н.М.,**Ога Р.К.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА К ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ 48-53

Камашева Ю.Л., Аглямова З.Ш.

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ 54-63

Ермосина В.П.

КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА 64-69

Чистоусов В.А.

АНАЛИЗ ЦЕЛЕВОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ВОЗМОЖНЫЕ ПОДХОДЫ 70-78

Ивановская О.Г.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС В ВОСПРИЯТИИ ОБРАЗА АВТОРИТАРНОГО УЧИТЕЛЯ КАК ТЕКСТА КУЛЬТУРЫ НАЧИНАЮЩИМИ ПЕДАГОГАМИ 79-86

Гринёва Е.А., Давлетишина Л.Х.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ 86-92

Аносова Н.А.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО МЕХАНИЗМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ КОРОТКИХ ПРОГРАММ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ 93-99

Артюхина Т.С.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 99-102

Солеймани Н., Азими С.А.

ВИРТУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИРАНЕ: ИСТОРИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ, ПРАКТИКА 103-110

Матвеева О.А.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ МОДЕЛЕЙ СИСТЕМ КАЧЕСТВА, В ОСНОВЕ КОТОРЫХ ЗАЛОЖЕН КОНЦЕПТ «ЭКСЕЛЛЕНС» 111-117

ПСИХОЛОГИЯ

Моров А.В.

ЛИДЕРСТВО И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ 118-124

Васина В.В.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСА «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ» 124-133

Рябова Т.В.

ПОДГОТОВКА ИННОВАЦИОННО-АКТИВНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ 133-141

Фисин Ю.М., Фисина Т.А.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СО СТРЕМЛЕНИЕМ СТУДЕНТОВ К САМОРАЗВИТИЮ 142-148

Чеве́рикина Е.А.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ (на примере Республики Татарстан) 149-154

Сагиндикова Н.Ж.

К ВОПРОСУ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 155-162

Палачева Т.И.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К АЛКОГОЛИЗАЦИИ 162-171

ФИЛОЛОГИЯ

Галиева М.А.

ОБРАЗ КОРАБЕЛЬНЫЙ В ПОЭМЕ С. ЕСЕНИНА «ПУГАЧЕВ» 172-177

СОЦИОЛОГИЯ

Плохова И.А.

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ: ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ 178-183

ОТ РЕДАКЦИИ

Объявления 184-187

Перечень требований и условий для публикации 188-189

Информация для аспирантов 190-191

Условия подписки на «Казанский педагогический журнал» 192

CONTENTS

PEDAGOGY

Mukhametzyanova F.Sh., Shaykhutdinova G.A.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL BASES OF VOCATIONAL TRAINING OF TEACHERS FOR HIGH VOCATIONAL SCHOOL 9-17

Tayursky A.I., Belova E.N.

INFRASTRUCTURE OF MANAGEMENT OF THE NETWORK SELF-TRAINING ORGANIZATION OF UNIVERSITY 18-28

Kirilova G.I., Pshenichnyi P.V., Latypov R.H.

FUNCTIONING OF THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE PROFESSIONAL SCHOOL: META-LEVEL 28-36

Asadullin R.M., Tukhvatullin R.I.

FORSAYT-METOD IN PEDAGOGICAL DESIGN OF THE INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION 36-47

Maslennikova V.Sh., Ugarova N.M., Oga R.K.

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF REALIZATION OF THE DESIGN DEVELOPING APPROACH TO EDUCATIONAL PROCESS 48-53

Kamasheva Yu.L., Aglyamova Z.Sh.

INFLUENCE OF TRAINING AND METHODOLOGICAL SUPPORT TO THE PROCESS OF FORMATION OF COMPETENCES 54-63

Ermosina V.P.

QUALIMETRICAL EVALUATION OF COMPETENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS 64-69

Chistousov V.A.

EDUCATIONAL PROGRAMS PURPOSE COMPONENT'S ANALYSIS: POSSIBLE APPROACHES 70-78

Ivanovskaya O.G.

SEMANTIC RESONANCE IN PERCEPTION OF THE IMAGE OF THE AUTHORITATIVE TEACHER AS TEXT OF CULTURE THE BEGINNING TEACHERS. 79-86

Grineva E.A., Davletshina L.H.

MODEL OF PROCESS OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS: SPIRITUAL AND MORAL ASPECT 86-92

Anosova O.A.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF REALIZATION OF THE INTUITIONAL MECHANISM FOR PUBLIC ACCREDITATION OF SHORT PROGRAMMES OF CONTINUOUS EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD 93-99

Artyukhina T.S.

FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF STUDENTS IN THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES 99-102

Soleymani N., Azimi S.A.

VIRTUAL EDUCATION IN IRAN: HISTORY, ORGANIZATION, PRACTICE 103-110

Matveeva O.A.

COMPARATIVE ANALYSIS OF FOREIGN QUALITY SYSTEM MODELS BASED ON EXCELLENCE CONCEPT 111-117

PSYCHOLOGY

Morov A.V.

LEADERSHIP AND EXISTENTIAL REFLECTION IN THE SYSTEM OF PERSONALITY'S SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION 118-124

Vasina V.V.

EDUCATIONAL-METHODOLOGICAL MAINTENANCE OF A COURSE «THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF EMERGENCE OF THE INTERNATIONAL AND INTERFAITH CONFLICTS» 124-133

Ryabova T.V.

TRAINING OF INNOVATIVE AND ACTIVE EXPERTS OF SOCIAL WORK 133-141

Fisin Yu.M., Fisina T.A.

SUBJECT AND PERSONAL QUALITIES AS MECHANISM OF MENTAL DEVELOPMENT 142-148

Cheverikina E.A.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF RISK OF EMERGENCE OF THE INTERNATIONAL AND INTERFAITH CONFLICTS (on the example of the Republic of Tatarstan) 149-154

Sagindikova N.Zh.

ON THE LIABILITY OF STUDENTS IN TRAINING ACTIVITY 155-162

Palacheva T.I.

PERSONAL FEATURES OF TEENAGERS WITH VARIOUS ATTITUDE TOWARDS ALCOHOL 162-171

PHILOLOGY

Galieva M.A.

THE IMAGE OF THE SHIP IN THE S. ESENIN'S POEM «PUGACHEV» 172-177

SOCIOLOGY

Plokhova I.A.

THE SOCIALPROJECTING: THE SPIRITUAL AND-MORAL ASPECT 178-183

FROM THE EDITOR

Announcements 184-187

The list of requirements and conditions for the manuscript publication in «KAZANSKIY PEDAGOGICHESKIY ZHURNAL» 188-189

Information for graduate students 190-191

Terms of subscription 192

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова

*Институт педагогики и психологии профессионального образования
Российской академии образования, г. Казань, Российская Федерация*

В статье авторы анализируют сложившуюся систему дополнительной подготовки преподавателей профессиональных образовательных организаций, рассматривают сложившийся опыт такой подготовки в Финляндии, и предлагают организационно-методические основания такой подготовки (цель, задачи, учебно-методическое обеспечение, технологию подготовки).

Ключевые слова: профессиональная подготовка преподавателей, дополнительное образование, учебно-методическое обеспечение.

ORGANIZATIONAL AND METHODOICAL BASES OF VOCATIONAL TRAINING OF TEACHERS FOR HIGH VOCATIONAL SCHOOL

F.Sh. Mukhametzyanova, G.A. Shaykhutdinova

*Institute of pedagogy and psychology of professional education of the Russian Academy
of Education, Kazan, Russian Federation*

Abstract. *In article authors analyze the developed system of additional training of teachers of the professional educational organizations, offer the organizational and methodical bases of such preparation (the purpose, tasks, educational and methodical providing, technology of preparation).*

Keywords: *vocational training of teachers, additional education, educational and methodical providing.*

В настоящее время система профессионального образования находится в состоянии модернизационных преобразований в связи с введением нового Закона об образовании и теми задачами, которые поставлены в Государственной программе развития об-

разования на 2013-2020 гг. (принятой в 2013 г.). Это обстоятельство наложило определенные дополнительные требования к педагогическим кадрам, уровень профессиональной подготовки и объем интеллектуального багажа которых мог бы гарантировать им кон-

курентоспособность в современном обществе.

Основной задачей педагогов профессиональной школы является профессиональное обучение (теоретическое и практическое) будущих специалистов, выпускников системы среднего профессионального образования. Педагог профессиональной образовательной организации должен быть готов к тому, чтобы вести это обучение как в профессионально-образовательных учреждениях, так и на производстве. Специалистов для профессиональной школы традиционно готовили в индустриально-педагогических техникумах и колледжах – мастер производственного обучения и специальных высших учебных заведениях – педагог профессионального обучения (по отраслям). Однако, как показывает анализ практики, в профессиональных образовательных организациях работают выпускники профильных и педагогических вузов, специалисты с производства и т.д. При анкетировании 240 преподавателей учреждений среднего профессионального образования было установлено, что 93% преподавателей – это специалисты с высшим образованием, 56% имеют высшее педагогическое образование, остальные техническое или гуманитарное, ни один из них не закончил профессионально-педагогический вуз. Следовательно, преподаватели системы СПО не получили широкой полноценной подготовки, учитывающую гуманитарную, психолого-педагогическую, специальную, общепрофессиональную составляющие подготовки для работы в СПО.

В связи с этим интересен для нас зарубежный опыт подготовки педагогов для профшколы. Так в Финляндии имеется 5 государственных учебных заведений, непосредственно осуществляющих подготовку преподавателей для системы профессионального образования. Квалификационные условия преподавателя профессионального образования регулируются определенными документами и зависят от отрасли образования, но действительны по всей Финляндии. Обычно преподаватель профессиональных предметов должен иметь высшее образование университета прикладных наук. Однако в сфере торговли или социального обеспечения и здравоохранения необходимо иметь диплом магистра классического университета. Кроме того, опыт работы будущего преподавателя должен насчитывать не менее трех лет. Если эти условия выполнены, становится возможным поступление в вуз по подготовке преподавателей.

Ежегодно на обучение по программе профессиональной подготовки преподавателя поступает 1,5 тыс. студентов. Решение о количестве мест принимает Министерство образования, оно же выделяет университету прикладных наук средства для организации учебного процесса. Таким образом, для студента обучение является бесплатным и длится 1 год. Профессиональная подготовка осуществляется с учетом того, что преподаватель профессионального образования должен владеть тремя группами необходимых знаний и компетенций:

1) по обучению и консультированию (компетенции в сфере личной и групповой консультации, специаль-

ную компетенцию, связанную с управлением и консультацией учеников со специальными потребностями, а также навыки коммуникации и диалога);

2) по деятельности в трудовых коллективах и бизнес-сетях (знание целей профессиональных учебных заведений, способность участия в разработке деятельности учебного заведения и пониманием разных культур);

3) по исследованию и разработке (умение следить за развитием собственной специальности, владение исследовательскими методами, связанными с собственной работой, и способность управления студентами в разных видах деятельности).

Студенты учатся по личному учебному плану. Его разработка и выполнение ориентировано на овладение новыми необходимыми знаниями и компетенциями [1].

В России поддерживать на высоком уровне компетенцию педагогов на протяжении всего периода их трудовой деятельности призвана система непрерывного образования, как важнейшее условие сохранения и развития кадрового потенциала отрасли. В настоящее время функцию подготовки кадров для СПО выполняет система дополнительного образования и повышения квалификации, выполняя основную нагрузку по адаптации педагогов к выполнению функциональных обязанностей.

В Законе об образовании прописано: дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека,

обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

Считаем необходимым отметить, что профессиональная подготовка преподавателей вуза по направлению «Преподаватель высшей школы» с вручением диплома на право ведения деятельности в сфере высшего профессионального образования (основание – приказ Министерства Образования Российской Федерации № 180 от 2002г.) в РФ уже несколько лет успешно осуществляется в виде переподготовки, которая проводится на протяжении 12 месяцев и заканчивается защитой выпускной квалификационной работы (ВКР). После успешной сдачи ВКР слушателям выдается диплом о профессиональной переподготовке государственного образца. Активно ведется подготовка преподавателей высшей школы на основе магистерских программ, при этом несущественен процент подготовки в магистратуре педагогов для средней профессиональной школы. В дополнительном образовании профессиональная переподготовка преподавателей СПО с выдачей диплома не ведется, хотя доля преподавателей с дипломом о профессиональном образовании для работы в СПО минимальна. Традиционно эту проблему преподаватели профессиональной школы решали за счет курсов повышения квалификации. Однако они не давали им диплома о профессиональной переподготовке. Считаем, что это проблема глобальная и необходимо ее решать не на уровне дополнительного образования, а на уровне Министерства образования и

науки РФ. В части регионов эту проблему пытаются решить.

Так, в Республике Татарстан на Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования приказом МОиН РТ создан Центр развития профессионального образования, который будет осуществлять подготовку научно-педагогических кадров для системы среднего профессионального образования из числа руководителей и педагогов, резерва, имеющих склонность и интерес к научно-исследовательской работе; повышение квалификации и переподготовку руководителей и преподавателей профессиональных образовательных организаций. Ключевыми элементами работы Центра являются ориентация на развитие непрерывного образования и опережающую профессиональную переподготовку кадров. В формате центра предусмотрены и создаются условия для системной подготовки и переподготовки управленческих кадров в соответствии с приоритетами экономического развития республики и развития системы профессионального образования РФ. В настоящее время в центре осуществляется подготовка программ, учебно-методических комплектов и другой документации с целью профессиональной переподготовки преподавателей СПО с выдачей соответствующего диплома.

Совокупность внешних условий влияет на характер подготовки педагога для СПО: необходимо формировать личность, которая бы отличалась высокими профессиональными качествами, уровнем общения, умением

быстро принимать решения и нести ответственность за их выполнение. Такая личность легче адаптируется, самоопределяется в быстро меняющемся мире, достигает наивысших результатов деятельности, тем самым влияя на окружающую среду, преобразовывая ее. Поэтому при разработке основ подготовки педагога для СПО необходимо учитывать социальный заказ общества и государства, а также совокупность внешних связей, способных оказать влияние на организацию такой системы.

В процессе подготовки педагога для СПО в системе дополнительного образования осуществляется компенсация недостающих знаний у молодых специалистов, возникающих в силу объективного отставания высшего образования от потребностей динамично развивающейся практики, углубляются и обновляются теоретические и практические знания в соответствии с новыми требованиями, аккумулируется педагогический и инновационный опыт с последующим внедрением его в практическую деятельность.

Цель подготовки педагога в системе дополнительного образования – формирование и развитие профессионально-педагогических компетенций педагогической деятельности на методологических подходах и методическом инструментарии, адекватном целям и задачам профессионального образования в СПО, создание условий для самовыражения, самоопределения, саморазвития личности педагога; формирование системы отношений к себе в новом статусе, обществу, общечеловеческим ценностям через призму

вновь приобретенных знаний (компетенций).

Анализ деятельности педагога в профессиональной образовательной организации, системы дополнительного образования, требований к личности педагога со стороны субъектов образования, потребностей самих педагогов позволил определить основные комплексные задачи подготовки педагога в системе дополнительного образования:

1. Разработка научно-методического обеспечения подготовки педагогов к выполнению новых функциональных задач, в условиях инновационных преобразований профессиональной школы, что предполагает внедрение новых образовательных технологий, использование вариативных учебных программ, качественное обновление системы отношений, складывающихся между всеми участниками учебно-воспитательного процесса (повышение квалификации).

2. Разработка научно-методического обеспечения обязательного и гарантированного получения педагогом, в том числе с непедагогическим образованием, профессиональных знаний, необходимых для выполнения им новых видов деятельности (переподготовка).

3. Создание условий для обеспечения доступа всем педагогам к системе дополнительного образования в соответствии с их индивидуально-профессиональными потребностями на протяжении педагогической деятельности (стажировка).

4. Совершенствование содержания подготовки педагога в системе до-

полнительного образования с учетом новейших научных результатов психолого-педагогических исследований.

5. Содействие дальнейшей профессионализации личности педагога, включению его в продуктивную деятельность в изменяющейся социальной среде.

6. Обеспечение преемственности в подготовке педагога (высшее образование – дополнительное профессиональное образование) [2].

Однако анализируя деятельность системы дополнительного образования нами выделены трудности подготовки педагога, обозначенные следующими позициями: 1) отсутствие стандарта в подготовке педагога для СПО; 2) отсутствие общей концепции подготовки педагога для СПО, которые указывали бы на конкретные пути осуществления данной деятельности; 3) трудности внедрения новых технологий в сложившуюся практику подготовки педагогов; 4) сложившаяся традиционная система повышения квалификации с жесткой системой управления и неэффективными организационными формами обучения, не поддающаяся быстрой смене программ, форм, технологий подготовки.

Кроме того, нами выявлены основные проблемы в области содержания образования связанные с ростом объема преподаваемого материала, его постоянным обновлением, а также с недостаточным обеспечением процесса подготовки педагогов учебными и методическими пособиями. Поскольку элементы содержания образования, во-первых, очень разнородны по характеру и, во-вторых,

имеют сложные взаимосвязи и взаимоотношения, постольку усложняется задача их организации в единый образовательный процесс. В связи с этим по всем дисциплинам учебных планов дополнительного образования необходимо создать основные образовательные ресурсы – учебно-методические комплексы, которые позволяют: обеспечить эффективную самостоятельную работу слушателей, включая обучение и контроль знаний, методическое и дидактическое сопровождение профессиональной подготовки педагогов, а также информационную поддержку в обучении; активизировать учебно-познавательную деятельность слушателей [3].

Совершенствование содержания подготовки педагога в системе дополнительного образования предполагает разработку учебно-программной документации нового поколения. Нами обоснована концепция учебно-методического обеспечения подготовки педагога для профессиональной школы, которая спроектирована с учетом следующих основных теоретических положений:

- учебно-методическое обеспечение имеет прямое влияние на качество подготовки;
- учебно-методическое обеспечение – это не отдельные, разрозненные учебно-методические разработки, а комплексная система, направленная на подготовку педагога именно для системы СПО;
- учебно-методическое обеспечение строится с учетом основных направлений развития современного профессионального образования (ме-

тодологии, содержания, технологий, форм, методов и т.д.) и способствует обучению не только в условиях повышения квалификации, но и в процессе самообразования и самовоспитания педагогов в течение всей их профессиональной деятельности [4];

- учебно-методическое обеспечение – важный ресурс в реализации научно обоснованных условий и совокупности средств и технологий, необходимых в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности будущего педагога СПО;

- содержание учебно-методического обеспечения должно быть представлено инвариантом (для всех категорий слушателей), и вариативными блоками в виде специфических элективных курсов, спецкурсов и курсов по выбору в соответствии со специализацией профессионально-педагогической деятельности;

- в основе УМО лежит профессионально-педагогическое знание, выступающее интегратором всей подготовки;

- учебно-методическое обеспечение сопровождает педагога в течение его карьеры в виде: методических материалов и разработок, образовательных семинаров, доступного банка педагогических инноваций, информационно-методических комплексов, учебно-методических комплектов, помощи в освоении тех или иных инноваций и др.;

- учебно-методическое обеспечение должно включать диагностику и мониторинг профессионального роста педагога в процессе повышения ква-

лификации и его преподавательской деятельности;

- содержание учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов профессиональной образовательной организации постоянно совершенствуется и обновляется в соответствии с современными требованиями к их профессиональной квалификации, нормативными актами, инновационным опытом;

- все учебно-методическое обеспечение должно учитывать выбор педагогами собственной индивидуальной образовательной траектории, а также давать возможность для профессорско-педагогического состава, мастеров и т.д. раскрыть их потенциал в профессиональной деятельности [5].

Опрос преподавателей, администрации, методистов системы СПО (на примере Республики Татарстан) показал, что в настоящее время они нуждаются в курсах повышения квалификации по следующим блокам проблем:

- экспертиза учебно-методического обеспечения реализации ФГОС по различным направлениям и профилям подготовки;

- оценка учебника, учебно-методических пособий, которые предлагают для организаций СПО различные издательства;

- мониторинг качества профессионального образования;

- аккредитация ОПОП и сертификация профессиональных квалификаций выпускников;

- мониторинг трудоустройства выпускников в соответствии с полученной квалификацией;

- организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся;

- научно-методическая поддержка профессиональной ориентации молодежи, направленной на изменение отношения родителей и детей, молодежи к востребованным забытым профессиям, к перспективным наукоемким специальностям и др.

Таким образом, содержание дополнительного образования педагога профессиональной образовательной организации должно включать не только основы психолого-педагогических знаний, но и те курсы, которые удовлетворяли бы их насущные проблемы.

Несомненно, нуждаются в переосмотре и технологии подготовки педагогов в условиях дополнительного образования. Сложившаяся традиционная система повышения квалификации с жесткой системой управления и неэффективными организационными формами обучения уже не отвечает потребностям практиков. Нужна новая технология осуществления данного процесса.

Мы предлагаем технологию подготовки педагогов в условиях ДПО, построенную на основе принципа проектности. Принцип проектности ориентирует процесс подготовки в ДПО на проектирование индивидуальной траектории подготовки с учетом особенностей слушателей, проектирование на различных уровнях содержания подготовки путем введения в процесс повышения квалификации инновационных технологий, диагностики уровня усвоения знаний,

умений и навыков, психологической диагностики уровня актуального развития, создания комфортных условий для развития личности педагога. Технология реализуется на следующих уровнях:

– Организационно-структурном – обеспечение форм подготовки, доступных для педагогов согласованных с целями и задачами подготовки.

– Содержательном – дифференциацией учебного материала по сложности, объему и содержанию, который занимает особое место на этапе проверки и оценки результатов подготовки, направленный на выявление уровня освоения знаний слушателей, соответствующего их индивидуальному запросу.

– Методическом – содержание подготовки в виде соответствующих программ, учебников, учебных пособий и методических материалов, спроектированное в соответствии с новыми требованиями к знаниям и достижениями педагогов на основе современной педагогической теории и передового педагогического опыта.

Данная технология обеспечивает гибкую и эффективную подготовку педагогов в условиях меняющихся стандартов, образовательных программ, учебно-методической и научно-исследовательской работы и обеспечивает подготовку педагогов к работе в инновационной образовательной среде. Несмотря на вышеназванные трудности, в свете задач реформирования образования, учреждения системы дополнительного образования становятся не только центрами систематического проведения курсов повышения квали-

фикации, переподготовки кадров, но и центрами обобщения, накопления и ретрансляции педагогического опыта, научно-методического сопровождения образовательных процессов, экспертизы, информации, сертификации, организации инновационной деятельности и т.д. Тем самым создаются условия, способствующие обеспечению доступа всем педагогам к системе дополнительного образования в соответствии с их индивидуально-профессиональными потребностями на протяжении педагогической деятельности.

Источники:

1. Злотников Э.Г. Учебно-методическое обеспечение профессиональной подготовки будущего учителя химии в современных условиях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008г. № 68. [Zlotnikov E.G. Methodological support of future chemistry teachers training in modern conditions // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. 2008. № 68. (In Russ.)]

2. Лаукка Я. Профессиональная подготовка преподавателей в Финляндии // Образование и наука. 2010. №8 (76). С.99-112. [Laukia Ya. Teacher training in Finland // Obrazovanie i nauka. 2010. № 8(76). P.99-112. (In Russ.)]

3. Мухаметзянова Г.В. Состояние и перспективы научно-методического обеспечения инновационного развития системы среднего профессионального образования // Педагогическая наука Поволжья. 2005. №1. [Mukhametzyanova G.V. Status and prospects of scientific and methodological support of secondary vocational education innovative development // Pedagogicheskaya nauka Povolzhya. 2005. № 1. (In Russ.)]

4. Мухаметзянова Ф.Ш. Концепция учебно-методического обеспечения подготовки педагога для профессиональной образовательной организации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014, №2

(14). С.64-69. [Mukhametzyanova F.S. The concept of training and methodological support for the preparation of the teacher professional educational organization // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2014, № 2(14). P.64-69. (In Russ.)]

5. *Невдах С.И.* Концептуальные основания подготовки педагога в системе дополнительного образования взрослых // Среднее профессиональное образование. 2011. № 7. С. 23-26 [Nevdakh S.I. Conceptual Foundations of teacher training in the system of supplementary education for adults // Srednee professional'noe obrazovanie. № 7. 2011. P. 23-26. (In Russ.)]

References:

1. *Zlotnikov E.G.* Uchebno-metodicheskoe obespechenie professional'noy podgotovki budushchego uchitelya khimii v sovremennykh

usloviyakh // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. 2008. № 68.

2. *Laukia Ya.* Professional'naya podgotovka prepodavateley v Finlyandii // Obrazovanie i nauka. 2010. № 8 (76). S. 99-112.

3. *Mukhametzyanova F.Sh.* Kontseptsiya uchebno-metodicheskogo obespecheniya podgotovki pedagoga dlya professional'noy obrazovatel'noy organizatsii // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2014. № 2 (14). S. 64-69.

4. *Mukhametzyanova G.V.* Sostoyanie i perspektivy nauchno-metodicheskogo obespecheniya innovatsionnogo razvitiya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya // Pedagogicheskaya nauka Povolzh'ya. 2005. № 1.

5. *Nevdakh S.I.* Kontseptual'nye osnovaniya podgotovki pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya vzroslykh // Srednee professional'noe obrazovanie. № 7. 2011. S. 23-26.

Зарегистрирована: 17.11.2014

Мухаметзянова Фарида Шамильевна (г. Казань), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования», директор, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Тел.: (843)555-66-54. E-mail: ipppo-rao@mail.ru

Шайхутдинова Галия Айратовна (г. Казань), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования», ученый секретарь, кандидат педагогических наук, доцент. Тел.: (843)555-73-11. E-mail: us-ipppo-rao@mail.ru

Mukhametzyanova Farida Shamilyevna (Kazan), Institute of pedagogy and psychology of professional education of the Russian Academy of Education, director, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of Russian Academy of Education. Ph.: (843) 555-66-54. E-mail: ipppo-rao@mail.ru

Shaykhtudinova Gallia Ayratovna (Kazan), Institute of pedagogy and psychology of professional education of the Russian Academy of Education, scientific secretary, candidate of pedagogical sciences, associate professor. Ph.: (843) 555-73-11. E-mail: us-ipppo-rao@mail.ru

УДК 378.096

ИНФРАСТРУКТУРА МЕНЕДЖМЕНТА СЕТЕВОЙ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТА

А.И. Тайурский¹, Е.Н. Белова²

¹ *Институт проблем непрерывного образования РАО, г. Красноярск,
Российская Федерация*

² *Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация*

Рассматриваются модель инфраструктуры менеджмента сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования университета и алгоритм ее создания. Выделяются и характеризуются основные научные подходы и принципы менеджмента, а также компоненты инфраструктуры системы менеджмента сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования высшей школы: научная, целевая, обеспечивающая, управляемая и управляющая подсистемы.

Ключевые слова: *инфраструктура менеджмента, дополнительное профессиональное образование университета, сетевая самообучающаяся организация.*

INFRASTRUCTURE OF MANAGEMENT OF THE NETWORK SELF-TRAINING ORGANIZATION OF UNIVERSITY

A.I. Tayursky¹, E.N. Belova²

¹ *Institute of the Problems of Continuing Education of the Russian Academy of Education,
Krasnoyarsk, Russian Federation*

² *Krasnoyarsk state pedagogical university of V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russian Federation*

Abstract. *The model of infrastructure of management of the network self-training organization of additional professional education of university and algorithm of its creation are considered. The main scientific approaches and the principles of management, and also components of infrastructure of system of management of the network self-training organization of additional professional education of the higher school are allocated and characterized: the scientific, target, providing, operated and operating subsystems.*

Keywords: *infrastructure of management, additional professional education of university, network self-training organization.*

В современных условиях модернизации профессионального образования становление и развитие системы дополнительного профессионального образования (ДПО) высшей школы, как важнейшего компонента всей системы непрерывного профессионального образования, сопряжено с осуществ-

лением интеграционных процессов и внедрением инновационного образовательного менеджмента, направленных на преобразование вузовской системы ДПО в соответствии с современными вызовами. При возрастающей необходимости повышения конкурентоспособности современной высшей школы

и поиска эффективных организационных и педагогических условий, обеспечивающих непрерывное развитие вузовской системы ДПО очевидна значимость выявления основных условий, способствующих созданию инновационной организационной формы эффективного развития этой системы – сетевой самообучающейся организации ДПО высшей школы.

Среди основных условий, обеспечивающих создание и развитие сетевой самообучающейся организации ДПО университета, мы рассматриваем эффективный менеджмент системы ДПО высшей школы. В связи с этим особо актуализируется проблема разработки и описания модели инфраструктуры менеджмента сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования университета, на разрешение которой и направлено наше исследование.

Рассмотрим сущность и содержание понятия «инфраструктура». В большом энциклопедическом словаре понятие «инфраструктура» (от лат. *Infra* – ниже, под и *structura* – строение, расположение) рассматривается как совокупность сооружений, зданий, систем и служб, необходимых для функционирования отраслей материального производства и обеспечения условий жизнедеятельности общества. Различают производственную инфраструктуру (дороги, каналы, порты, склады, системы связи и др.). Иногда термином инфраструктура обозначают комплекс т.н. инфраструктурных отраслей хозяйства (транспорт, связь, образование, здравоохранение и др.) [1]. В других толковых словарях «ин-

фраструктура» – комплекс взаимосвязанных, обслуживающих структур, составляющих и/или обеспечивающих основу для решения проблемы (задачи) или совокупность отраслей экономики, обслуживающих производство и обеспечивающих условия жизнедеятельности общества» [2]. В стандарте ИСО «Менеджмент риска. Принципы и руководство» рассматривается понятие «инфраструктура менеджмента риска» (*risk management framework*) как набор компонентов, обеспечивающих основы, организационные меры и структуру для разработки, внедрения, мониторинга, пересмотра и постоянного улучшения менеджмента риска в масштабе всей организации [3].

Менеджмент в сфере образования мы рассматриваем как науку и искусство эффективного управления интеллектуальными, информационными, кадровыми, материальными, финансовыми и другими ресурсами организации на основе непрерывного развития компетентностей сотрудников и реализации их интеллектуального потенциала с целью достижения оптимального социально-экономического, педагогического результатов и удовлетворения образовательных потребностей человека, общества и государства. Мы понимаем инфраструктуру менеджмента как совокупность множества факторов, составляющих ту общественно-экономическую среду, в которой функционирует российский менеджмент, это комплекс взаимосвязанных, обслуживающих структур, составляющих и/или обеспечивающих основу для решения управленческой проблемы (задачи) [4] и

представляющих собой определенные подсистемы в системе инновационного менеджмента образовательной организации.

Важно отметить главную особенность любой инфраструктуры, а именно: инфраструктура – это специализированная система, включающая различные компоненты (подсистемы) и оказывающая услуги всем субъектам производственных или социальных процессов. При создании модели инфраструктуры системы менеджмента сетевой самообучающейся организации ДПО современной высшей школы, представляющей различные подсистемы, мы следовали следующему алгоритму действий:

1. Сравнительный проблемный анализ развития систем ДПО в КГПУ им. В.П. Астафьева, и других российских и зарубежных вузах.

2. Анализ *условий предоставления* вузовской системой ДПО услуг дополнительного профессионального образования, маркетинг образовательных потребностей личности, общества и государства.

3. Разработка и описание элементов конкурентоспособной подсистемы *научного сопровождения* инновационного менеджмента ДПО высшей школы в современных условиях:

✓ условий повышения конкурентоспособности системы ДПО высшей школы;

✓ факторов и принципов создания и развития конкурентоспособной сетевой самообучающейся организации ДПО университета;

✓ модели сетевой организационной системы эффективной организа-

ционной структуры управления системой ДПО высшей школы;

✓ модели интеллектуального капитала сетевой самообучающейся организации и модели его развития и т.д.

4. Разработка и описание элементов конкурентоспособной *целевой подсистемы* сетевой самообучающейся организации ДПО высшей школы:

✓ миссии, концепции и программы развития;

✓ бизнес-плана развития;

✓ условий расширения рынка сбыта и повышения качества предоставляемых услуг и т.д.

5. Разработка и описание элементов конкурентоспособной *управляющей подсистемы* сетевой самообучающейся организации ДПО высшей школы:

✓ эффективной организационной структуры управления системой ДПО высшей школы;

✓ модели управления сетевой самообучающейся организации;

✓ модели управления развитием интеллектуального капитала;

✓ модели управления системой менеджмента качества ДПО и т.д.

6. Разработка и описание элементов конкурентоспособной *управляемой подсистемы* ДПО высшей школы:

✓ субъектов инновационной модели управления ДПО вуза – сетевой самообучающейся организации ДПО высшей школы;

✓ механизмов управления взаимодействием субъектов тройной сети;

✓ управление командообразованием, обменом знаний;

✓ механизмов управления интеллектуальным капиталом и т.д.

7. Разработка и описание элементов *обеспечивающей* подсистемы сетевой самообучающейся организации ДПО высшей школы в современных условиях:

- ✓ всех необходимых ресурсов;
- ✓ модели непрерывного развития компетентностей руководителей и сотрудников сетевой самообучающейся организации.
- ✓ локально-нормативной базы;
- ✓ научно-методического обеспечения ДПО и т.д.

8. Анализ компонентов *обратной связи* с заказчиками и потребителями услуг и *внешней среды* сетевой самообучающейся организации ДПО университета, оказывающих прямое или косвенное влияние на конкурентоспособность, эффективность и устойчивость организации ДПО вуза.

Эффективной организационно-управленческой структурой, способствующей повышению конкурентоспособности российской системы ДПО высшей школы, на наш взгляд, может стать вузовская сетевая самообучающаяся организация ДПО, позволяющая увеличить доходы от реализации программ и обеспечить повышение качества разработки и реализации программ профессиональной переподготовки, повышения квалификации и стажировки посредством непрерывного развития интеллектуального капитала данной организации. В период оптимизации бюджетного финансирования учреждений высшего образования получение дополнительного дохода за счет уникальных конкурентных преимуществ сетевой самообучающейся организации ДПО становится

реальной необходимостью высшей школы.

Мы рассматриваем *сетевую самообучающуюся организацию ДПО высшей школы* как новый тип гибкой организационно-управленческой структуры, способной быстро реагировать на современные вызовы рынка образовательных услуг и адаптироваться к этим вызовам, производить и распространять внутри себя новое знание. *Вузовская сетевая самообучающаяся организация ДПО*, на наш взгляд, представляет собой интеграционное образование различных субъектов сети, способствующее созданию условий для индивидуального, командного и организационного непрерывного обучения и самосовершенствования в интересах достижения общих целей, направленных на удовлетворение образовательных потребностей в ДПО личности, государства и общества [5].

Нами формируется сетевая организационная структура в форме тройной сети, интегрирующая различные субъекты вокруг системообразующего управленческого ядра, являющегося структурным подразделением вузовской системы ДПО либо представляющим управленческий орган, ответственный за развитие системы ДПО вуза (рис.1).

Этими субъектами тройной сети являются структурные подразделения высшей школы (факультеты, институты, кафедры, отделения, центры), представляющие первый круг сети. Малые инновационные предприятия (МИПы), ресурсные центры (РЦ), образовательные организации – партне-

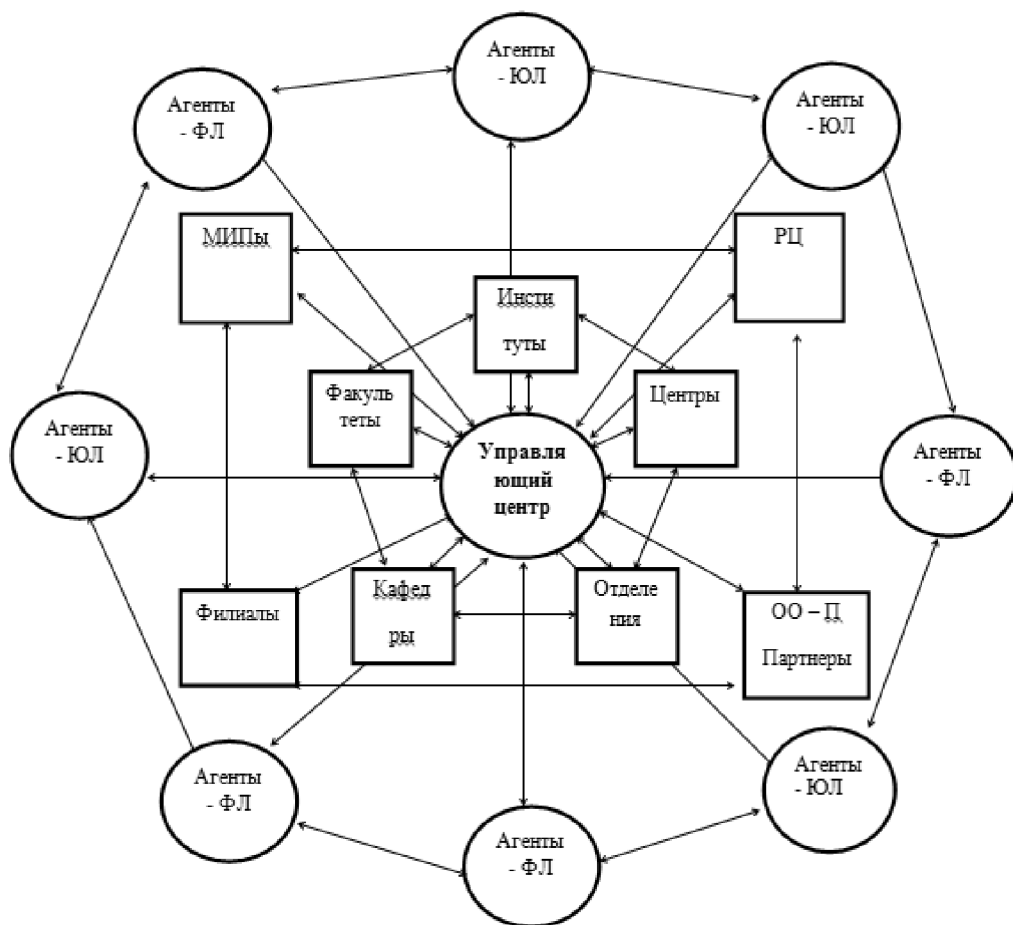


Рис.1. Модель тройной сети ДПО высшей школы

ры (ОО-П), филиалы – второй круг. Третий круг сети представляют различные физические лица (ФЛ) и юридические лица (ЮЛ), являющиеся агентами этой организации и имеющие общие цели в области развития ДПО, ресурсы для их достижения и эффективные сетевые взаимодействия между ними [5].

Инфраструктура менеджмента сетевой самообучающейся организации ДПО университета является совокупностью всех подсистем, обеспечи-

вающих доступ к различным ресурсам (активам) и (или) оказывающих те или иные услуги участникам всех процессов дополнительного профессионального образования.

Рассмотрим инфраструктуру инновационного менеджмента ДПО в высшей школе, разработанную на основе ранее описанной структуры системы инновационного менеджмента организации Р.А. Фатхутдиновым [6] (рис.2).

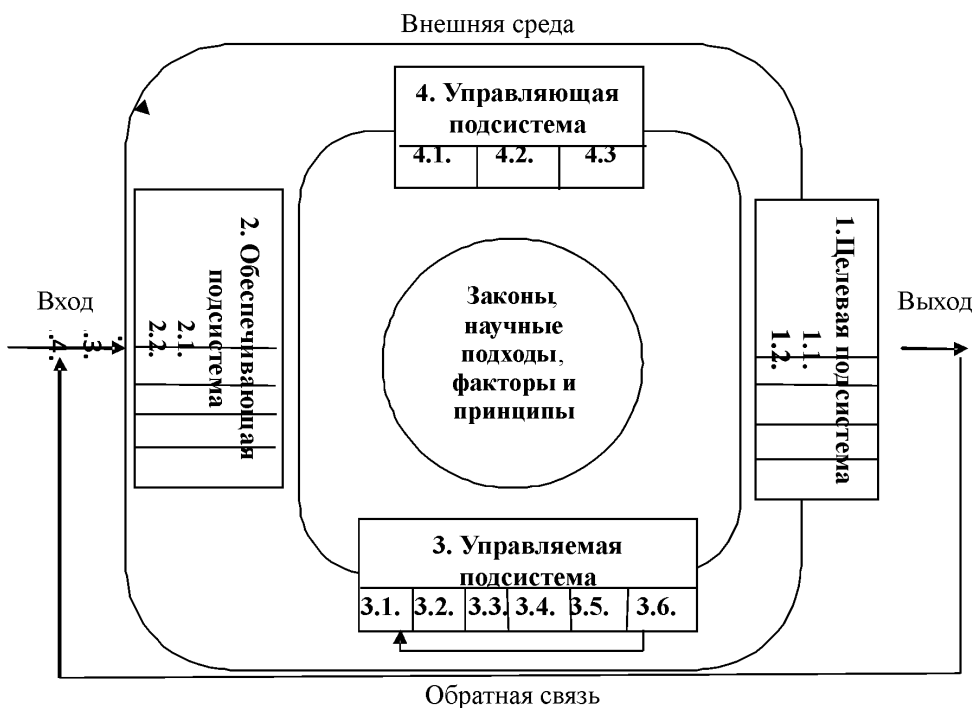


Рис. 2. Модель инфраструктуры менеджмента сетевой самообучающейся организации ДПО университета

Согласно предлагаемой нами модели, инфраструктура менеджмента сетевой самообучающейся организации ДПО университета – это совокупность научных подходов, факторов и принципов управления, а также целевой, обеспечивающей, управляемой и управляющей подсистем. Компоненты инфраструктуры менеджмента существенно зависят от основополагающих характеристик самой системы менеджмента сетевой самообучающейся организации ДПО высшей школы. Это означает, что инфраструктуры менеджмента традиционной и сетевой формы организации различаются весьма значительно.

Рассмотрим подробнее содержание компонентов инфраструктуры менеджмента сетевой самообучающейся организации ДПО университета. Анализ системы менеджмента вузовской сетевой самообучающейся организации ДПО начинается с ее «выхода» – выпускаемых организацией товаров. В нашем случае – это услуги дополнительного профессионального образования. Главное требование к «выходу» – обеспечение конкурентоспособности услуг на внешнем или внутреннем рынке и достижение за счет этого прибыльности функционирования организации ДПО, достижение стратегической цели организации. Основными

условиями обеспечения стратегической конкурентоспособности «выхода» системы управления являются большое количество реализуемых программ при условии интеграции ресурсов всех субъектов тройной сети, и высокое качество стратегических маркетинговых исследований образовательных потребностей личности, общества и государства.

К «входу» инфраструктуры менеджмента сетевой самообучающейся организации ДПО университета относится все, что получает вся система ДПО вуза для предоставления услуг в области ДПО: высокий уровень управленческой компетентности руководителей всех субъектов сети, профессиональной и социально-личностной компетентностей персонала; помещение, оборудованное современной техникой; информация, знание, документы. Задача органов управления обеспечить конкурентоспособный «вход» путем проведения научных и маркетинговых исследований и отбора наиболее конкурентоспособных преподавателей и субъектов тройной сети.

К компонентам обратной связи инфраструктуры менеджмента сетевой самообучающейся организации ДПО университета относятся требования заказчиков и потребителей услуг. Это могут быть рекламации клиентов – заказчиков услуг, новая информация от потребителей услуг – слушателей дополнительных профессиональных программ, возникшие в связи с неудовлетворительным или высоким качеством предоставляемых услуг, с новыми потребностями заказчика, с

новыми достижениями научного и образовательного прогресса, инновациями и другими факторами. Потребители нуждаются в обратной связи как с руководителями, менеджерами, методистами сетевой самообучающейся организацией ДПО вуза, так и с преподавателями данной организации.

К компонентам внешней среды сетевой самообучающейся организации ДПО вуза относятся макросреда, мезосфера и микросреда, оказывающие прямое или косвенное влияние на конкурентоспособность, эффективность и устойчивость организации ДПО вуза. *Макросреда* характеризуется международными, политическими, социально-демографическими, правовыми, экологическими, природно-климатическими, научно-техническими, культурными факторами. *Мезосфера* региона характеризуется системой следующих его отраслей: рыночная инфраструктура региона; мониторинг окружающей природной среды, здравоохранение; наука и образование; культура; торговля; общественное питание; транспорт и связь; промышленность; строительство; жилищно-коммунальное хозяйство; бытовое обслуживание населения; пригородное сельское хозяйство [6].

Одни отрасли оказывают прямое воздействие на функционирование сетевой самообучающейся организации ДПО вуза (наука и образование, законодательная система образования и др.), а другие – косвенное. К *факторам микросреды* сетевой самообучающейся организации ДПО вуза мы относим: непосредственных конкурентов по предоставляемым ус-

лугам; всех конкурентов поставщиков; маркетинговых посредников по «входу» и «выходу» системы; субъектов стройной сети и агентов сетевой организации; контактные аудитории (профессиональные сообщества, контролирующие органы, работодатели заказчиков, профсоюзы пресса и т.п.). Чем сильнее конкуренция по «входу» и «выходу» системы, тем выше будет конкурентоспособность предоставляемых услуг ДПО.

Приоритетной стратегией, обеспечивающей развитие сетевой самообучающейся организации ДПО вуза в условиях жесткой конкуренции должна стать стратегия непрерывного повышения качества всех процессов и предоставляемых услуг, непрерывного развития компетентностей руководителей и сотрудников организации, развития интеллектуального капитала, экономии ресурсов всех субъектов сети за счет их интеграции, экономии ресурсов потребителей, которыми являются заказчики.

«Вход», «выход», обратная связь и внешняя среда – окружение сетевой самообучающейся организации ДПО вуза. К внутренней среде относятся: подсистемы научного сопровождения, целевая, обеспечивающая, управляемая и управляющая подсистемы. Приведем краткое содержание упомянутых подсистем (рис. 2).

Подсистема научного сопровождения:

– экономические законы, активно воздействующие на развитие системы ДПО высшей школы:

✓ законы спроса и предложения, определяющие связи между вузом и

слушателями, заказчиками программ ДПО;

✓ закон стоимости, регулирующий развитие ДПО вуза и определяющий необходимость взаимовыгодных отношений субъектов сети и заказчика;

✓ закон конкуренции, с помощью которого на рынке услуг ДПО реализуются и взаимодействуют объективные экономические законы и др.;

– научные подходы к менеджменту: компетентностно-ценностный, системно-деятельностный, синергетический, индивидуально-практикоориентированный, сетевой и др.;

– объективные и субъективные, глобальные и локальные, внешние и внутренние (системно-коммуникативные и ресурсные) факторы создания и развития сетевой самообучающейся организации ДПО высшей школы;

– принципы создания и развития сетевой самообучающейся организации ДПО университета (удовлетворение образовательных потребностей заказчика; взаимная выгода субъектов сети; непрерывное самообучение; взаимодействие и координация на основе иерархии и доверия; распределение обязанностей и ответственности; комплексное использование ресурсов сети; совместное стратегическое планирование и целеполагание; своевременное и непрерывное генерирование, структурирование, обмен информацией и знаниями внутри субъектов сети и между ними);

– разработка инновационных моделей организационных структур управления, выявление организационно-педагогических условий создания и

развития вузовской сетевой самообучающейся организации ДПО и т.д.

1. Целевая подсистема:

1.1. – непрерывное повышение качества предоставляемых услуг ДПО; 1.2. – ресурсосбережение; 1.3. – расширение рынка сбыта и повышение качества сервиса предоставляемых услуг ДПО на конкретном рынке; 1.4. – организационно-техническое развитие предоставления услуг ДПО; 1.5. – формирование и развитие команды единомышленников, социальное развитие коллектива и его интеллектуального ресурса;

2. Обеспечивающая подсистема:

2.1. – научно-исследовательское и учебно-методическое обеспечение; 2.2. – кадровое, финансовое, материально-техническое, информационное и др. ресурсное обеспечение; 2.3. – обеспечение непрерывного развития интеллектуального капитала организации; 2.4. – правовое обеспечение;

3. Управляемая подсистема:

3.1. – стратегический маркетинг; 3.2. – НИОКР; 3.3. – организационно-технологическая подготовка предоставления услуг ДПО; 3.4. – предоставление услуг ДПО; 3.5. – тактический маркетинг и реклама; 3.6. – сервис предоставления услуг ДПО;

4. Управляющая подсистема:

4.1. – управление непрерывным развитием компетентностей персонала; 4.2. – управление системой менеджмента качества ДПО; 4.3 – управление командообразованием, обменом знаниями и информацией; 4.3. – управление сетевым взаимодействием.

Основой создания и развития сетевой самообучающейся организации

ДПО вуза является ее интеллектуальный капитал, в структуре которого мы рассматриваем четыре компонента: человеческий капитал, организационный капитал, потребительский капитал, интеллектуальная собственность.

Таким образом, в контексте нашего исследования, мы рассматриваем инфраструктуру системы менеджмента сетевой самообучающейся организации ДПО университета как совокупность всех подсистем, обеспечивающих доступ к различным ресурсам (активам) и (или) оказывающих те или иные услуги участникам всех процессов дополнительного профессионального образования. Согласно предлагаемой нами модели инфраструктура менеджмента сетевой самообучающейся организации ДПО высшей школы – это совокупность экономических законов, научных подходов, факторов и принципов менеджмента, а также целевой, обеспечивающей, управляемой и управляющей подсистем. Все компоненты инфраструктуры менеджмента сетевой самообучающейся организации ДПО высшей школы направлены на повышение конкурентоспособности субъектов тройной сети посредством непрерывного развития интеллектуального капитала организации ДПО, непрерывного развития компетентностей персонала. Сетевые самообучающиеся организации ДПО высшей школы имеют более высокую конкурентоспособность, так как будут готовы быстро меняться в процессе непрерывного образования и таким образом адаптироваться к быстро меняющимся условиям и требованиям рынка.

Источники:

1. Большой толковый словарь URL: http://slovo.yaxy.ru/big_dic/10.html (дата обращения 16.10.2014). [Big explanatory dictionary URL: http://slovo.yaxy.ru/big_dic/10.html (date of the address 16.10.2014) (In Russ.).]

2. Толковый словарь русского языка конца XX века. СПб.: «Фолио – Пресс». 1998. 700 с. [Explanatory dictionary of Russian of the end of the XX century. SPb.: «The folio -the Press». 1998. 700 p. (In Russ.)]

3. ГОСТ Р ИСО 31000-2010 Менеджмент риска. Принципы и руководство. URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-iso-31000-2010> (дата обращения 16.10.2014). [GOST R ISO 31000-2010 Management of Risk. Principles and management. URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-iso-31000-2010> (date of the address 16.10.2014). (In Russ.)]

4. Белова Е.Н. Модель инфраструктуры инновационного менеджмента дополнительного профессионального образования университета // Инновации в непрерывном образовании. Красноярск. 2012. № 5. С. 32-39. [Belova E.N. Model of infrastructure of innovative management of additional professional education of university // Innovatsii v nepreryvnom obrazovanii. 2012. № 5. PP. 32-39. (In Russ.)]

5. Белова Е.Н. Модель тройной сети организации дополнительного профессионального образования университета // Креативная экономика. 2014. № 5 (89). С. 89-96. [Belova E.N. Model of a threefold network of the organization of additional professional education of university // Kreativnaya ekonomika. 2014. № 5 (89). PP. 89-96. (In Russ.)]

6. Фатхутдинов Р.А. Инновационный менеджмент: учебник для вузов. 6-е изд. СПб.: Питер, 2008. 448 с. [Fatkhutdinov R. A. Innovative management: the textbook for higher education institutions. 6th prod. SPb.: Piter, 2008. 448 p. (In Russ.)]

7. Гуриева Л.К. Современные тенденции и проблемы развития системы дополнительного профессионального образования в регионах России URL: <http://izloj.ru/docs/100/index-24080.html> (дата обращения 20.07.2014). [Gurieva L.K. Current trends and problems of development of system of additional professional education in regions of Russia. URL: <http://izloj.ru/docs/100/index-24080.html> (date of the address 20.07.2014). (In Russ.)]

8. Таюрский А.И., Аронов А.М., Белова Е.Н. Инновационный менеджмент в высшей школе: учебное пособие. Красноярск. 2013 г. С. 60-68. [Tayurskiy A.I., Aronov A.M., Belova E.N. Innovative management in the higher school: tutorial. Krasnoyarsk. 2013. p. 60-68. (In Russ.)]

9. Энгватова А.А. Разработка модели инновационной инфраструктуры отечественных предпринимательских университетов // Креативная экономика. 2013. № 3. С. 9-14. [Engovatova A.A. Development of model of innovative infrastructure of domestic enterprise universities // Kreativnaya ekonomika. 2013. № 3. C. 9-14. (In Russ.)]

References:

1. Bol'shoi tolkovyi slovar' URL: http://slovo.yaxy.ru/big_dic/10.html (data obrashcheniya 16.10.2014).

2. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka kontsa XX veka. SPb.: «Folio – Press». 1998. 700 s.

3. GOST R ISO 31000-2010 Menedzhment riska. Printsipy i rukovodstvo. URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-iso-31000-2010> (data obrashcheniya 16.10.2014).

4. Belova E.N. Model' infrastruktury innovatsionnogo menedzhmenta dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya universiteta // Innovatsii v nepreryvnom obrazovanii. 2012. № 5. S. 32-39.

5. Belova E.N. Model' troynoy seti organizatsii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya universiteta // Kreativnaya ekonomika. 2014. № 5 (89). S. 89-96.

6. Fatkhutdinov R.A. Innovatsionnyy menedzhment: uchebnik dlya vuzov. 6-e izd. SPb.: Piter, 2008. 448 s.

7. Gurieva L.K. Sovremennye tendentsii i problemy razvitiya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v regionakh Rossii

URL: <http://izloj.ru/docs/100/index-24080.html>
(data obrashcheniya 20.07.2014).

8. *Tayurskiy A.I., Aronov A.M., Belova E.N.* Innovatsionnyy menedzhment v vysshey shkole: uchebnoe posobie. Krasnoyarsk. 2013 g. S. 60-68.

9. *Engovatova A.A.* Razrabotka modeli innovatsionnoy infrastruktury otechestvennykh predprinimatel'skikh universitetov // Kreativnaya ekonomika. 2013. № 3. S. 9-14.

Зарегистрирована: 30.10.2014

Тайурский Анатолий Иванович (г. Красноярск), ФГБНУ «Институт проблем непрерывного образования РАО», и.о. директора, академик РАО, доктор экономических наук, профессор. E-mail: naukaobr@mail.ru

Белова Елена Николаевна (г. Красноярск), ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», кафедра педагогики и управления образованием, доцент, кандидат педагогических наук, доцент. E-mail: belovaen@list.ru

Tayurskiy Anatoliy Ivanovich (Krasnoyarsk), Institute of the Problems of Continuing Education of the Russian Academy of Education, acting director, academician of Russian academy of Education, Doctor of Economics sciences, professor. E-mail: naukaobr@mail.ru

Belova Elena Nikolaevna (Krasnoyarsk), Krasnoyarsk state pedagogical university of V.P. Astafyev, Department of pedagogy and education management, associate professor, candidate of pedagogical sciences, associate professor. E-mail: belovaen@list.ru

УДК 378

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: МЕТАУРОВЕНЬ

Г.И. Кирилова¹, П.В. Пшеничный², Р.Х. Латыпов³

¹ *Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО, г. Казань, Российская Федерация*

^{2,3} *Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация*

Статья посвящена актуальным проблемам и перспективам функционирования информационно-образовательной среды профессиональной школы, раскрываемым на метауровне. В структуре информационных процессов в статье вводятся существенные допущения, которые позволяют получать реальные данные, пригодные для адекватного мониторинга функционирования информационных объектов и систем. Основные допущения связываются с динамикой во времени и в пространстве. Предлагается инструментарий, обеспечивающий мониторинг функционирования среды, который нацелен на учет содержания, качества и количества информации в среде, а также на выбор эффективных механизмов и средств анализа и управления процессами, реализуемыми в информационно-образовательной среде. Рассмотрение обозначенных вопросов на метауровне позволяет использовать изменения скоростей информационных потоков и структурные модификации системной информации в среде для совершенствования функционирования информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, мета-уровень, информационная динамика, структура информации, профессиональная школа.

FUNCTIONING OF THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE PROFESSIONAL SCHOOL: META-LEVEL

G.I. Kirilova¹, P.V. Pshenichnyi², R.H. Latypov³

¹ Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, Kazan, Russian Federation

^{2,3} Kazan (Volga) federal university, Kazan, Russian Federation

Abstract. The article is dedicated to vital problems and prospects of the functioning of the information-educational environment of professional school revealed on the meta-level. In the structure of description of information processes the essential assumptions and the simplifications are introduced which make possible to obtain real data, suitable for the adequate monitoring of units and systems information. Basic assumptions are connected with the dynamics in the time and in the space. The set of instruments is proposed which ensures the multi sided monitoring of the functioning of environment, which is aimed at the calculation of the content, quality and quantity of information on environment, and also at the selection of the effective mechanisms of the analysis, realized in the information-educational environment. Examination on the meta-level makes it possible to fix changes in the speeds of information traffics, and also to analyze the structural modifications of system information on environment.

Keywords: information-educational environment, the meta-level, professional school, dynamic of information processes, the structure of information

На современном этапе интерес исследователей все чаще обращается к исследованию вопросов функционирования информационно-образовательной среды [1; 2], которые порождаются, в первую очередь, неоднородностью структуры самой среды, непрерывным пополнением ее содержания, динамичными изменениями функциональных возможностей информационной деятельности и выражаются противоречивостью частных задач и общих целей функционирования образовательной системы. В ряде работ отмечается неоднозначность постановки и реализации задач регистрации изменений и анализа динамики информационной среды [3; 4], для решения которых необходимы специальные инструменты и экспертный опыт, апробированные в информационной, профессиональной и образовательной областях. Активное

наращивание содержания информационно-образовательной среды и пополнение ее функциональных возможностей может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на изначально заложенные концептуальные идеи построения образовательного процесса [5].

Деструктивное влияние, как правило, порождается стихийностью, порождаемой неуправляемым использованием информационно-образовательной среды, и находит отражение в разнородности структуры среды [6]. Кроме того, анализ практики позволил зафиксировать нестыковки интегрированных подструктур, частое возникновение противоречий в результате дублирования информационных потоков, слабой эффективности выбора и обработки информации, а также ошибок анализа подструктур. Причины нестыковок и противоречий,

которые приводят к существенному снижению продуктивности информационных взаимодействий субъектов информационно-образовательной среды, обоснованы некорректным применением инструментов мониторинга функционирования данной среды.

Авторами статьи проблемы функционирования информационно-образовательной среды рассматриваются на метауровне. Также представлены некоторые результаты исследований лаборатории информатизации профессионального образования Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, осуществляемых в соответствии с планом фундаментальных исследований по теме научного исследования: «Метадинамические основания продуктивного функционирования информационно-образовательной среды профессиональной школы» [7; 8], а также по теме опытно экспериментальной работы: «Экспериментальное исследование динамических процессов в образовательной среде профессиональной школы» [9]. В данных исследованиях предложен и обоснован путь целенаправленных преобразований, базирующийся на аналитической деятельности, который призван служить противовесом стихийности, может осуществляться в частичном или полном объеме и обеспечивать продуктивный характер функционирования информационно-образовательной среды. Метауровень предполагает привлечение математических моделей и механизмов [10], в которых вводятся существенные обобщения, допущения или упрощения, позволяющие получать доступные для

анализа объекты и взаимосвязи, применяемые при исследовании сложных систем, в числе которых социальные и образовательные системы. На базе метауровня построен метадинамический инструментарий, предназначенный для комплексной аналитики функционирования информационно-образовательной среды, способствующий ее опережающему совершенствованию. Метадинамический инструментарий предполагает оперирование суждениями метауровня, раскрываемого через обращение к метафункциям и метаданным, описанным на основе параметров и характеристик, дающих возможность осуществлять и оценивать прогнозно-ориентированные суждения.

Таким образом, отличительной особенностью предлагаемого метадинамического инструментария является нацеленность на формирование суждений о продуктивной эволюционной динамике, обеспечиваемых путем фиксации и обработки метаданных, обобщенных по временному периоду и по инновационному потенциалу. Далее представлены обобщения, позволяющие задействовать метауровень для построения реальных механизмов мониторинга функционирования информационно-образовательной среды:

1) механизм дискретизации времени, призванный описывать обобщенную динамику содержательных и функционально ориентированных переменных и параметров, в рамках которого рассматриваются значения, не меняющиеся внутри выделенных нормализованных интервалов трехполлюсной дискретной шкалы времени

(описываемой в категориях «вчера», «сегодня», «завтра»);

2) механизм определения сравнительной продуктивности, в рамках которого большое число взаимосвязанных изменяющихся факторов, описывающих системы высокой сложности и переменной структуры, приводится к сопоставимым характеристикам реализованного инновационного потенциала (описываемым в категориях «опережение», «взаиморазвитие», «адаптивное наверстывание» или «отставание»). Обозначенные механизмы раскрывают идеи для регистрации и анализа изменений, соответствующих содержательному и процессуальному наполнению информационно-образовательной среды.

Поясним первый из обозначенных выше механизмов, который строится при обращении к дискретным шкалам времени и соответствует задачам управления содержательными трансформациями, принятыми в данном исследовании. Реализация инструментария, включаемого в механизм дискретизации времени, строится на использовании сбалансированных исторически обоснованных единообразных обобщенных дискретных шкал времени, описываемых в категориях «вчера», «сегодня», «завтра». В процессе комплексной аналитики могут выверяться стратегические установки совершенствования и тактические пути функционирования информационно-образовательной среды профессионального образования, для которых прогнозируется наибольшая эффективность в ближайшем будущем, а также в отдаленной перспективе.

Масштаб решений и выводов относительно стратегии или тактики обеспечивается в рамках возможности различных диапазонов нормирования дискретной шкалы времени, характеризующих:

- периоды коренного изменения профессиональных функций и номенклатуры специальностей,
- время полного цикла подготовки по профилю специальности,
- ежегодное обновление образовательных программ и семестровую смену изучаемых курсов и осваиваемых модулей
- еженедельную динамику аудиторных и внеаудиторных занятий работы,
- ежедневную ритмичную работу в образовательном процессе.

Поясним второй из обозначенных выше механизмов мониторинга функционирования информационно-образовательной среды, который строится при обращении к шкалам сравнительной продуктивности и соответствует задачам управления процессуальными трансформациями.

Раскроем рассматриваемые в качестве предмета мониторинга подсистемы, составляющие информационно-образовательную среду: а) общая институциональная (подсистема функций образовательной организации); б) профильные, соответствующие близким специальностям (подсистемы факультетов и кафедр); в) конкретно-дисциплинарные (подсистемы обеспечения функций преподавателя); г) обобщенные групповые (подсистемы результативного процесса обучения по группам, потокам, параллелям и

др.); д) субъектно-индивидуальные (уровень личностно-ориентированных подсистем).

Покажем выделенную для подсистем специфику и опишем инвариантную и специфическую структуру сведений, которые предложено включать в состав метаданных: сведения о состоянии документооборота, состоянии системы информационных ресурсов и информационного обслуживания, в том числе библиотечного, информацию о функционале автоматизированных рабочих мест, инструментального обеспечения управления качеством образовательного процесса, обобщенные данные о кадровой структуре и готовности персонала к работе, а также персонифицированные данные по личной ответственности, индивидуальному вкладу в создание инструментальной оснастки.

Специфика метаданных институциональной подсистемы заключается в отражении содержания и хронологии изменений, вносимых в уставные, аккредитационные и др. документы, в фиксации вопросов приобретения, преемственности и сроков эксплуатации информационного оборудования и программного обеспечения. Специфика метаданных подсистем на уровне подразделений заключается в отражении, персональных сведений о вкладе в разработку и освоение информационного оборудования и программного обеспечения. Специфика метаданных дисциплинарной подсистемы заключается во включении сведений о месте теоретического материала и прикладного материала в учебном процессе и используемых инструментах его

реализации в условиях информационно-образовательной среды, в том числе о новом электронном оснащении, сведений о путях и инструментах реализации, о соотношении автоматизированных и традиционных практических занятиях (семинарах, лабораторных работах и др.), о возможностях диагностики и контроля, а также метаданных о персоналиях, внесших вклад в реализацию аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной проектной работы, фиксируемых в контексте предшественников и последователей наиболее актуальных разработок. Специфика групповой и личностной подсистем проявляется в интегрированных и индивидуальных статистических данных, информация о развитии дисциплинарной, институциональной и внешней инфраструктуры и т.п.

Мониторинг достижения стратегических целей включает дополнительный анализ данных, характеризующих: а) полноту реализации подструктур, раскрывающую меру в которой представлена необходимая и достаточная информация, б) открытость, раскрывающую меру в которой обеспечен доступ к использованию и пополнению данных и функций подсистемы, в) динамичность, раскрывающую периодичность и объемы обновления информации в среде, г) продуктивность, фиксирующую насколько полезна информация и удобны инструменты ее обработки.

Совокупные метаданные о полноте, открытости, динамичности и продуктивности каждой подсистемы нормируются по уровню проявления

обозначенных выше характеристик. Градация уровня проявления раскрывается через реализованный уровень автоматизации и использования информационных технологий, созданные «заделы» для возможного развития по ряду перспективных направлений, способствующие развитию не только данной подсистемы, но и ряда смежных подсистем. Метадинамический анализ стратегических вопросов функционирования информационно-образовательной среды включает реализацию:

– средств фиксации изменяющихся во времени метаданных, характеризующих сложившуюся совокупность объектов, свойств и методов информационно-образовательной среды,

– средств извлечения информации в среде, опирающихся на описанные совокупности метаданных, способствующих интеллектуальному поиску информации и выбору стратегических ориентиров ее применения,

– средств обоснованного выбора новых версий алгоритмов, сценариев и процедур, обеспечивающих современные функциональные возможности, единообразно описанные с использованием обобщений более высокого порядка,

– средств содержательного наполнения информационно-образовательной среды актуальной учебной информацией, сопровождающейся совокупностью метаописаний, дополненных структурированной обобщенной статистической информацией о первоисточниках, потребителях и последователях.

На основе предложенных метадинамических инструментов, механизмов и средств может быть установлена соответствующая динамика функционирования информационно-образовательной среды, раскрываемая в конкретизации ее эволюционных проекций во времени и в пространстве. Проекция во времени раскрывается в контексте показателей изменения скоростей информационных процессов, в числе которых можно назвать скорость появления новой информации, скорость ее обработки, переработки и другие подобные показатели, относящиеся к измерителям второго порядка. Для измерения изменений была введена нормализованная дискретная шкала, позволяющая осуществлять анализ с позиции эволюции во времени. Конкретные интервалы времени характеризуют продолжительность перехода от прошлого через настоящее к будущему.

Проекция в пространстве раскрывается в контексте ожидаемого совершенствования структуры информационно-образовательной среды за счет создания и использования соответствующей инструментальной оснастки, обладающей многомерной природой объектов и связей, сложность которых значительно выше отмечаемых характеристик существующего программного обеспечения технической и гуманитарной сферы. К показателям модификации структуры информации в предлагаемой модели отнесены абсолютные и относительные показатели объемов информации, перемещаемой между структурами информационно-образовательной среды, а также

изменения в ее иерархической структуре, накапливаемые в процессе реструктуризации существующей модели информации, вызванной, например, появлением новых структурных компонентов, их объединением, удалением, детализацией.

Описанные в статье пути и результаты обращения к метауровню составляют основу прогнозно-ориентированного выбора состава, структуры и функций активной информационно-образовательной среды, а также управляющих воздействий призванных повысить продуктивность образовательного процесса.

Источники:

1. Новиков Д.А. Об оценке эффективности функционирования образовательных систем // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 3. С. 16-19. [Novikov D.A. About an assessment of efficiency of functioning of educational systems // Innovacionnyye proekty i programmy v obrazovanii. 2010. № 3. Page 16-19. (In Russ.)]

2. Полякова Г.В. Информационная образовательная среда: сущность, содержание, функционирование // Вестник московской государственной академии делового администрирования. Серия: философские, социальные и естественные науки. Номер: 5 Год: 2010 С. 137-143. [Polyakova G.V. Information educational environment: essence, contents, functioning // Vestnik moskovskoj gosudarstvennoj akademii delovogo administrirovaniya. Seriya: filosofskie, socialnye i estestvennye nauki. Number: 5 Year: 2010. P. 137-143. (In Russ.)]

3. Опарина О.Д. Университетская библиотека и динамика информационно-образовательной среды // Педагогическое образование и наука. 2010. № 9. С. 31-36. [Oparina O.D. University library and dynamics of the information and education environment // Pedagogicheskoe

obrazovanie i nauka. 2010. № 9. P. 31-36. (In Russ.)]

4. Бочкарев А.И., Бочкарева Т.С. Социокультурная динамика инновационных процессов современной России // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2011. Т. 4. № 2. С. 299-306. [Bochkaryov A.I., Bochkaryova T.S. Sociocultural dynamics of innovative processes of modern Russia // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2011. T. 4. № 2. P. 299-306. (In Russ.)]

5. Мирнова М.Н. Компоненты информационно-образовательной среды и ее функционирование в образовательном пространстве вуза // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2012. № 5 (25). С. 43-51. [Mirnova M.N. Components of the information and education environment and its functioning in educational space of higher education institution // Obrazovanie. Nauka. Innovatsii: Yuzhnoe izmerenie. 2012. № 5 (25). P. 43-51. (In Russ.)]

6. Кирилова Г.И., Власова В.К. Метадинамика функционирования информационной образовательной среды профессиональной школы // Образование и саморазвитие. 2014. № 2 (40). С. 92-97. [Kirilova G.I., Vlasova V.K. Metadinamics of functioning of the information educational environment of professional school // Obrazovanie i samorazvitie. 2014. № 2 (40). P. 92-97. (In Russ.)]

7. Михайлов В.Ю., Кирилова Г.И., Власова В.К. Современные методы моделирования педагогических систем // Качество. Инновации. Образование. 2009. № 7. С. 2-8. [Mikhaylov V.Yu., Kirilova G.I., Vlasova V.K. Modern methods of modeling of pedagogical systems // Kachestvo. Innovacii. Obrazovanie. 2009. № 7. P. 2-8. (In Russ.)]

8. Кирилова Г.И. Мониторинг функционирования и развития информационно-образовательной среды школы: разработка критериев эффективности среды и организация мониторинга // Стратегия функционирования и развития информационно-образовательной среды школы. Материалы семинара. Казань 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sites.google.com/site/proektsans/>

seminar-strategia-funkcionirovaniya-i-razvitiya-informacionno-obrazovatel'noy-sredy-skoly/programma-i-materialy-seminara (Дата обращения: 17.11.14) [Kirilova G.I. Monitoring of functioning and development of the information and education environment of school: development of criteria of efficiency of the environment and organization of monitoring // Strategy of functioning and development of the information and education environment of school. Seminar materials. Kazan 2014. [Electronic resource]. Access mode: <https://sites.google.com/site/proektsans/seminar-strategia-funkcionirovaniya-i-razvitiya-informacionno-obrazovatel'noy-sredy-skoly/programma-i-materialy-seminara> (Date of the address: 17.11.14) (In Russ.)]

9. Моделирование на метауровне // Моделирование ЭЭС. Курс лекций. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://esis-kgeu.ru/model/403-modelees> (Дата обращения: 17.11.14) [Modeling at the metalevel // Modelling of EES. Course of lectures. [Electronic resource]. Access mode: <http://esis-kgeu.ru/model/403-modelees> (Date of the address: 17.11.14) (In Russ.)]

References:

1. *Novikov D.A.* Ob otsenke effektivnosti funktsionirovaniya obrazovatel'nykh sistem // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2010. № 3. S. 16-19.

2. *Polyakova G.V.* Informatsionnaya obrazovatel'naya sreda: sushchnost', sodержanie, funktsionirovanie // Vestnik moskovskoy gosudarstvennoy akademii delovogo administrirovaniya. Seriya: filosofskie, sotsial'nye i estestvennye nauki. Nomer: 5 God: 2010 Stranitsy: 137-143.

3. *Oparina O.D.* Universitetskaya biblioteka i dinamika informatsionno-obrazovatel'noy sredy // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2010. № 9. S. 31-36.

4. *Bochkarev A.I., Bochkareva T.S.* Sotsiokul'turnaya dinamika innovatsionnykh protsessov sovremennoy Rossii // Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2011. T. 4. № 2s. S. 299-306.

5. *Mirnova M.N.* Komponenty informatsionno-obrazovatel'noy sredy i ee funktsionirovanie v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Obrazovanie. Nauka. Innovatsii: Yuzhnoe izmerenie. 2012. № 5 (25). S. 43-51. [Mirnova M. N. Components of the information and education environment and its functioning in educational space of higher education institution // pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2012. No. 5 (25). Pages 43-51. (In Russ.)]

6. *Kirilova G.I., Vlasova V.K.* Metadinamika funktsionirovaniya informatsionnoy obrazovatel'noy sredy professional'noy shkoly // Obrazovanie i samorazvitie. 2014. № 2 (40). S.92-97

7. *Mikhaylov V.Yu., Kirilova G.I., Vlasova V.K.* Sovremennye metody modelirovaniya pedagogicheskikh sistem // Kachestvo. Innovatsii. Obrazovanie. 2009. № 7. S. 2-8.

8. *Kirilova G.I.* Monitoring funktsionirovaniya i razvitiya informatsionno-obrazovatel'noy sredy shkoly: razrabotka kriteriev effektivnosti sredy i organizatsiya monitoringa // Strategiya funktsionirovaniya i razvitiya informatsionno-obrazovatel'noy sredy shkoly. Materialy seminar. Kazan' 2014. [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <https://sites.google.com/site/proektsans/seminar-strategia-funkcionirovaniya-i-razvitiya-informacionno-obrazovatel'noy-sredy-skoly/programma-i-materialy-seminara> (Data obrashcheniya: 17.11.14)

9. Modelirovanie na metaurovne // Modelirovanie EES. Kurs lektsiy. [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://esis-kgeu.ru/model/403-modelees> (Data obrashcheniya: 17.11.14)

Зарегистрирована: 17.11.2014

Кирилова Галия Ильдусовна (г. Казань), Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО, лаборатория информатизации профессионального образования, заведующая лабораторией, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: 8-435-556-66-54. E-mail: gikirilova@mail.ru

Пшеничный Павел Витальевич (г. Казань), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт вычислительной математики и информационных технологий, кафедра системного анализа и информационных технологий, доцент.

Латыпов Рустем Хафизович (г. Казань), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт вычислительной математики и информационных технологий, кафедра системного анализа и информационных технологий, доктор технических наук, профессор. Тел.: 8-435-233-71-55.

Kirilova Gallia Ildusovna (Kazan), Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, laboratory of informatization of professional education, head of the laboratory, doctor of pedagogical sciences, professor. Ph.: 8-435-556-66-54. E-mail: gikirilova@mail.ru

Pshenichnyi Pavel Vitalyevich (Kazan), Kazan (Volga) federal university, Institute of calculus mathematics and information technologies, associate professor of the system analysis and information technologies department.

Latypov Rustem Hafizovich (Kazan), Kazan (Volga) federal university, Institute of calculus mathematics and information technologies, doctor of engineering, professor. Ph.: 8-435-233-71-55.

УДК 378.016:007

ФОРСАЙТ-МЕТОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Р.М. Асадуллин, Р.И. Тухватуллин

*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа,
Российская Федерация*

Аннотация. В статье раскрываются особенности процесса педагогического проектирования информационно-образовательной среды вуза, инновационным и эффективным методом которого является Форсайт-метод. Данный метод позволяет объединить вместе различные движущие силы, тенденции и обуславливающие факторы и подготовить будущее образовательного процесса вуза на основе возможных, вероятных, желательных и даже маловероятных событий, происходящих в обществе. Насыщенность образовательной среды вуза информационными технологиями выступает условием, обеспечивающим путь формирования и развития личности бакалавра, самореализации в формировании его информационно-профессиональной компетентности.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, Форсайт-метод, информационно-образовательная среда вуза, образовательный процесс в вузе, информационно-профессиональная компетентность бакалавров.

FORSAYT-METHOD IN PEDAGOGICAL DESIGN OF THE INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

R.M. Asadullin, R.I. Tukhvatullin

Bashkir state pedagogical university of M. Akmulla, Ufa, Russian Federation

Abstract. *In article features of process of pedagogical design of the information and education environment of higher education institution reveal, innovative and which effective method is Forsythe method. This method allows to unite together various driving forces, tendencies and the causing factors and to prepare the future of educational process of higher education institution on the basis of possible, probable, desirable and even the improbable events occurring in society. The saturation of the educational environment of higher education institution information technologies acts as the condition providing a way of formation and development of the identity of the bachelor, self-realization in formation of his information and professional competence.*

Keywords: *pedagogical design, Forsythe method, the information and education environment of higher education institution, educational process in higher education institution, information and professional competence of bachelors.*

Проблема определения содержания профессиональной подготовки будущих учителей является одной из ключевых проблем педагогического образования. Следует отметить, что на развивающуюся модернизацию профессионального образования в стране активно повлияли рыночные отношения, тенденции развития экономики и производства. Формирование новой образовательной парадигмы отразилось на пересмотр подготовки будущих специалистов как субъектов освоения целостной профессиональной деятельности, людей способных адаптироваться к динамичным условиям, складывающихся производственных и социально-экономических отношений в стране. Отсюда в современной высшей педагогической школе основной акцент в подготовке будущих учителей переносится со знания конкретного содержания образовательной программы на формирование компетенций, владение которыми позволя-

ет выпускникам вуза в дальнейшем демонстрировать в своей профессиональной деятельности готовность адаптироваться к изменяющимся реалиям окружающего мира и предвидеть тенденции грядущих трансформаций.

Отличительным признаком современного образовательного процесса является идея вуза как пространства профессионального становления, как среды дающей студентам возможность проектировать индивидуальную образовательную программу в соответствии со своими профессиональными предпочтениями. Поэтому в условиях, когда идет работа по выявлению и обоснованию изменений в педагогическом образовании, важно не только проанализировать имеющийся опыт, но и определить новшества которые должны качественно изменить вузовский образовательный процесс.

Сегодня уже недостаточны перманентные изменения, направленные на повышение качества имеющегося

образования, важно принципиально пересмотреть функции, ценностно-смысловые ориентиры, виды деятельности, организационные форматы и образовательные технологии, применяемые в вузе. Но, до настоящего времени реализация программ модернизации, обновление содержания подготовки учителей идет экстенсивным путем, на основе совершенствования сложившегося опыта и традиций. Однако ситуация в педагогическом образовании требует преобразований с учетом тенденций развития высшей школы, желательных перспектив, предвидения будущих моделей подготовки учителей. Содержание педагогического образования должно представлять собой «динамический конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, образовательных возможностей конкретных студентов, с учетом требований работодателей и контекстов реальной практики, заданных целей, сформулированных на языке компетентностей и результатов исследований различных проблем профессионального педагогического образования» [1].

В настоящее время, практика подготовки учителей столкнулась с проблемой определения организационных и психолого-педагогических условий образовательного процесса, направленного на усвоение студентами – будущими учителями одновременно двух видов педагогических знаний – фундаментального, позволяющего познавать педагогическую действительность и прикладного, направленного на проектирование, конструирование

образовательных систем и процессов. Однако содержание и технологии, которые применяются в педагогических вузах, до сих пор продолжают воспроизводить традиции предметной специализации, и наблюдается небольшое количество педагогических новаций, связанных с образовательным процессом и направленных на формирование личности студентов как субъектов самостоятельной педагогической деятельности. Традиционная система преподавания в вузе, проявляющаяся в каноничности лекций, семинаров и практических занятий, не обеспечивает полноту профессионального взаимодействия учителей с реальным школьным производством. В этой связи, только последовательное развитие деятельностной организации профессиональной подготовки студентов позволяет им на себе испытать все механизмы инициативной и ответственной профессиональной позиции, стать полноценными субъектами образовательного процесса. Данное обстоятельство требует пересмотра технологии вузовского образования, трансформации существующих видов учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов и организацию образовательной среды, включающей развитую компьютеризированную, программно-аппаратную базу. В условиях активного внедрения компьютерных технологий в вузах появляется возможность для моделирования содержания субъектного развития будущих учителей средствами виртуального образовательного процесса. Теоретический анализ проблемы и изучение образо-

вательной практики свидетельствуют, что эти условия наиболее успешно могут быть достигнуты, когда будет создана соответствующая вызовам дня информационно-образовательная среда вуза. Предоставление студентам возможности действовать относительно самостоятельно (при поддержке, консультировании) в поиске и разработке образовательной информации является одним из ключевых условий для создания индивидуальной образовательной траектории субъектного развития. Отсюда в передовых вузах сегодня активно проектируется, апробируется и внедряется информационно-коммуникационная среда субъектного развития будущих учителей. Эта работа включает определение видов и структуры образовательной системы педагогического образования; ее содержательно-технологических составляющих, технологическую, материальную, мотивационную, социальную компоненты образовательной среды; проект образовательного процесса как результат проектировочной деятельности.

В Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы в течение последнего десятилетия активно разрабатывается информационно-образовательный портал, который в дальнейшем позволит будущим учителям оказываться в модельных условиях школьной практики, обеспечит им возможность профессионального общения и обмена опытом с учителями школы посредством использования медиа-средств в педагогической деятельности. Инновационный проект системы педа-

гогического образования, включающий виртуальную среду субъектного развития студентов предусматривает создание пространства, в которой представлены условия реальной профессиональной деятельности учителя. В данной среде актуализируется вся структура личности учителя как субъекта деятельности, включающая личностный, когнитивный и деятельностный компоненты. Данная модель включает следующие блоки: 1) целевой (цель); 2) концептуальный (научные подходы и дидактические принципы); 3) содержательный; 4) технологический (этапы, формы, методы, средства формирования учителя как субъекта педагогической деятельности); 5) критериально-оценочный (критерии, показатели, уровни); 6) результативный [2]. Она позволяет будущим учителям самим участвовать в проектировании содержания педагогического образования, выстраивать собственную образовательную гуманитарную траекторию. При этом важно подчеркнуть, что педагогическое проектирование выступает звеном педагогической деятельности.

Следует признать, что в педагогической литературе педагогическому проектированию как виду профессиональной деятельности учителя отводится много внимания. В работах В.П. Беспалько [2], Е.С. Заир-Бек [3], И.А. Колесниковой [4], В.М. Монаховым [5], Е.И. Машбиц [6], О.Г. Прикот [7], В.Е. Радионовым [8], Г.К. Селевко [9], В.И. Слободчиковым [10] дается характеристика педагогического проектирования и подчеркивается, что общим признаком всех проектов в об-

разовании является их нацеленность на решение образовательных задач и реальное практическое преобразование сложившейся образовательной ситуации. Мы придерживаемся мнения, что успешное проектирование образовательных проектов возможно, если придерживаться следующих установок:

– педагогическое проектирование, являясь сложным видом деятельности должно включать в себя следующие этапы: диагностирование, прогнозирование, моделирование и конструирование. Каждая из данных педагогических деятельностей направлена на целеполагание, планирование, исполнение и контроль, конечными продуктами которых станут – диагноз, прогноз, модель и проект;

– в инновационном видении проектирования информационно-образовательной среды вуза должен выступать метод, позволяющий представить будущее образование в вузе;

– проект информационно-образовательной среды вуза должен предполагать разработку нового подхода к теории и практике управления образованием в вузе в условиях изменяющейся социально-образовательной ситуации в России;

– процесс проектирования должен быть направлен на образовательную информационно-образовательную среду вуза в целом, отдельные ее компоненты и системные качества;

– проект должен быть направлен на использование в практике вуза образовательных инструментов на основе использования компьютерных технологий и возможностей вирту-

ального компьютерного пространства для профессионально-личностного становления бакалавров.

В качестве основных критериев эффективности процесса проектирования считаем рассматривать критерии как управляемость, организованность и технологичность информационно-образовательной среды, предложенные В.П. Беспалько [2], В.С. Безруковой, В.В. Гура, Е.С. Заир-Беком [3], И.А. Колесниковой [4], М.М. Поташниковым и О.Г. Хомерики, В.М. Моныховым [5], О.Г. Прикот [7], В.И. Слободчиковым [10]. Апробирование инновационной среды педагогического образования с использованием компьютерных технологий показало, что для нее необходимы совершенно иные новые инструменты и методы проектирования, одним из которых считаем Форсайт-метод. Данный метод позволяет осуществить прогнозирование, результатом которого станет инновационный прогноз, коммуникация, образование, диагностика, генерация проектов и решение предметных задач.

Форсайт-исследования базируются на системном подходе, предполагающем комплексное исследование всех элементов системы с определением целей каждого элемента и взаимосвязей между ним внутри системы, а также связей с внешней средой. В рамках системного подхода определяются сильные и слабые стороны объекта исследования, его текущее положение в мировой системе, выявляются внешние и внутренние условия функционирования, на основании чего в дальнейшем определяются национальные

приоритеты и стратегические направления развития. Форсайт-исследование должно быть ориентировано на требования сегодняшнего времени для достижения желаемого результата в будущем, а также ориентировано на будущее с целью доведения перспективных решений до логического завершения [11]. В основе форсайт-метода лежит принцип, что будущее зависит от прилагаемых усилий, оно вариативно и не является проекцией прошлого. Отсюда данный метод позволяет подготовить будущее таким, каким оно нам представляется, хотя в целом его нельзя предсказать достоверно.

Форсайт исходит из вариантов возможного будущего, которые могут наступить при выполнении определенных условий: правильного определения сценариев развития, достижения консенсуса по выбору того или иного желательного сценария, принятых мер по его реализации. Другая его особенность в том, что он основан на коллективном мнении, то есть проектирование будущего осуществляется посредством единого и согласованного опыта людей, профессионально заинтересованных в изменении будущего и определяющих основные стратегии и цели развития для его создания. А также его реализация подразумевает использование инновационных инструментов и компьютерных технологий [12].

Форсайт как социальная технология отличается тем, что он не только предполагает участие многих заинтересованных групп и слоев общества в формировании картины будущего, но и призывает их к активным действиям

по его реализации [13]. Под форсайтом понимается механизм согласования партикулярных интересов отдельных групп граждан: потребителей и общественных организаций, учёных, политиков и бизнеса. При этом необходимо отметить, что основная масса традиционных форсайтных исследований сводится к пошаговому экспертному опросу. Однако экспертное прогнозирование определяет будущее во многом некорректно и зачастую инвариантно. Однако на основе данных результатов субъекты управления могут построить собственные стратегии и сформировать проекты, которые впоследствии реализуются. Сбывшийся прогноз или реализованный проект в такой ситуации часто неэффективен и должен пройти закрепление и продление определенной группы стереотипов – социальных, технологических, научных, в частности, закрепляя в вузе группы неперспективных направлений исследования [14].

Техника форсайта в современном понимании тесно связана с техникой сценирования или ситуационного управления, при котором форсайт использует сценарный подход к управлению научными исследованиями и проектами развития. В задачи Форсайт-метода входит:

- проектная работа с технологическими трендами (настройка пула исследований и проектных идей на логическое развитие существующих трендов), поиск противоречий в трендах и встраивание в них проектных идей;

- поиск перспективных, пока не обозначившихся возможностей разви-

тия технологий и областей применения;

– поиск упущенных и забытых технологических и продуктовых идей, которые могут быть эффективно воплощены;

– анализ рисков для развития технологий или рисков вследствие развития технологий [13].

Сложность метода Форсайта заключается в том, что он содержит в себе другие проектные методы как стратегическое долгосрочное планирование со смещением акцента с рационального подхода на эволюционный с внедрением новых технологий. Также в его набор входят различные качественные (интервью, обзоры литературы, морфологический анализ, «деревья соответствий», сценарии, ролевые игры и др.), количественные (анализ взаимного влияния (cross-impact analysis), экстраполяция, моделирование, анализ и прогноз индикаторов методов и др.) и другие методы, которые носят синтетический характер (метод Дельфи, дорожное картирование, критические технологии, многокритериальный анализ, патентный анализ, игровое моделирование и др.).

Совершенно очевидно, что Форсайт-метод в проектировании информационно-образовательной среды вуза является инновационным и эффективным инструментом, который позволил нам сформировать согласованное видение будущего образования в вузе. Его применение позволило нам с комплексных позиций экспертной группы, состоящей из профессорско-преподавательского состава Башкирского государственного педагогичес-

кого университета им. М. Акмуллы, выявить проблемные и критические зоны будущей информационно-образовательной среды вуза, определить существующие факторы, влияющие на формирование стратегий ее развития, определить основные тренды, технологии, угрозы, постепенно создавая образ образовательной среды вуза.

Форсайт-метод при проектировании информационно-образовательной среды явился в нашем исследовании комплексным методом, объединяющим в себе такие методы исследования как – сбор данных, анализ литературы, стратегический анализ, тенденций в образовании и в России в целом, планирование, прогнозирование, моделирование, определение приоритетов, инструментов и участников, оформление дорожных карт, деревьев релевантности, логические блок-схемы, линейное программирование другие. Проектирование информационно-образовательной среды посредством Форсайт-метода осуществлялось в несколько этапов.

На первом этапе по проектированию информационно-образовательной среды вуза составлялись различные направления хода работы, формировались рабочие группы экспертов из профессорско-преподавательского состава БГПУ м. М. Акмуллы, председатели группы и председатель всех групп – ректор.

В задачи групп входило составление перечня тем, которые будут активно развиваться в ближайшее время. Формирование тем происходило на основе анализа психолого-педагогической литературы, зарубежного

российского опыта и с учетом результатов предшествующих проектов, осуществленных в разных странах. Группы активно использовали метод мозгового штурма для оперативного решения проблемы. Участники обсуждения высказывали варианты решений, в том числе самые фантастичные. Из общего числа высказанных идей нами отбирались наиболее удачные, которые могут быть реально использованы на практике. При этом метод мозгового штурма генерировал идеи с исключением какой-либо критики высказанных мнений. Количество тем на данном этапе было неограниченно. Параллельно был проведен библиометрический анализ состояния технологий в образовании. Данный анализ позволил определить наиболее развивающиеся тренды в образовании, а также степень активности и продуктивности фундаментальных и прикладных исследований в России, их вклад в развитие научного знания. Объектами изучения при библиометрическом анализе науки стали публикации, сгруппированные по разным признакам: авторам, журналам, тематическим рубрикам, странам и другое.

На втором этапе по проектированию информационно-образовательной среды вуза происходило сопоставление результатов работы экспертных групп и библиографического анализа. На этом этапе рабочие группы дополняли, по ее мнению, недостающие темы по результатам индексов цитирования. Далее происходило разбиение их на области и последующая фильтрация, на основе заданных условий по

проведению форсайт-исследования, и составление опросных листов.

Списки специально организованных и сформированных вопросов стали одним из универсальных способов извлечения знаний специалистов для использования при мониторинге или наблюдении, подготовке и принятии решений, для задач прогнозирования. Вопросы были сфокусированы на одной проблеме или теме, а также были краткими, понятными и излагались в определенной логической последовательности. Вопросы ранжировались по следующим критериям:

- уровень значимости для образования в целом в России и конкретно для образовательной среды вуза (неважный, средней важности, важный);
- ожидаемый эффект предложенной идеи (вклад в образование, решение глобальных проблем, работа на нужды людей, развитие интеллектуальных ресурсов человечества);
- прогнозируемое время реализации;
- меры по развитию модели образовательной среды вуза (содействие росту экономического капитала; укрепление сотрудничества промышленности и вузов, развитие научной инфраструктуры, увеличение государственного финансирования науки, улучшение
 - стартовых условий для реализации технологии, внесение изменений в меры государственного регулирования и др.);
 - отрицательные последствия для образования в вузе и для России в целом (негативный эффект на природную среду, безопасность, мораль, культуру, общество, прочее).

На этом же этапе также происходило формирование большой группы экспертов для ответов на опросные листы. В качестве экспертов высшей квалификации были назначены профессор и доктор наук, научные центры, руководители деканатов и кафедр. Каждый эксперт высшей квалификации мог рекомендовать известных ему специалистов и заинтересованных лиц по каждому направлению, каждый вновь названный – известных ему и т.д.

На третьем этапе по проектированию информационно-образовательной среды вуза после того как были сформулированы опросные листы и утвержден состав экспертов был проведен двухраундовый Дельфи-опрос. На данном этапе ранжировались все темы по степени значимости. По мере необходимости перечень вопросов, критерии и шкалы оценки также корректировались. Таким образом, на втором раунде опроса экспертам предлагалось ознакомиться с обновленными опросными листами и с информацией о результатах первого тура. Двухтуровый характер прогнозных экспертных исследований позволил обеспечить обратную связь. Эксперты знакомились с результатами первого тура: общей групповой оценкой, суждениями и аргументацией других членов исследования. В итоге во втором туре из списка экспертов, участвующих во втором туре, были исключены лица, не ответившие на вопросы в первом туре. После второго тура высшей экспертной группой была проведена повторная обработка и окончательное ранжирование полученных данных опроса.

На четвертом этапе по проектированию информационно-образовательной среды вуза данные полученные по результатам Дельфи-опроса подверглись анализу. На этом этапе экспертной группой, работавшей над составлением тем, было утверждено два человека в каждом направлении для разработки сценарного видения будущей модели информационно-образовательной среды вуза на основе проведенных исследований (анализ тенденций развития современного мира на основе основных влияющих факторов: политические, экономические, социологические, технологические, экологические, демографические и т.п.). В ходе анализа были выявлены наиболее вероятные события и тенденции.

После того как сценарии были написаны, они вновь были обсуждены группой экспертов на предмет их вероятности и рисков связанных с использованием каждого из них. В результате были выбраны наиболее вероятные сценарии развития максимально подходящие под российские условия. Таким образом, реализация подобной структуры по формированию инновационной образовательной среды вуза позволило организовать процесс обучения, направленный на создание общего у участников видения будущего, которое стремилось поддержать все заинтересованные стороны своими сегодняшними действиями. Эта методология позволила не столько предсказать будущее, а скорее сформировать его посредством метода Форсайта как инструмента управления развитием образования в вузе (Рис. 1).

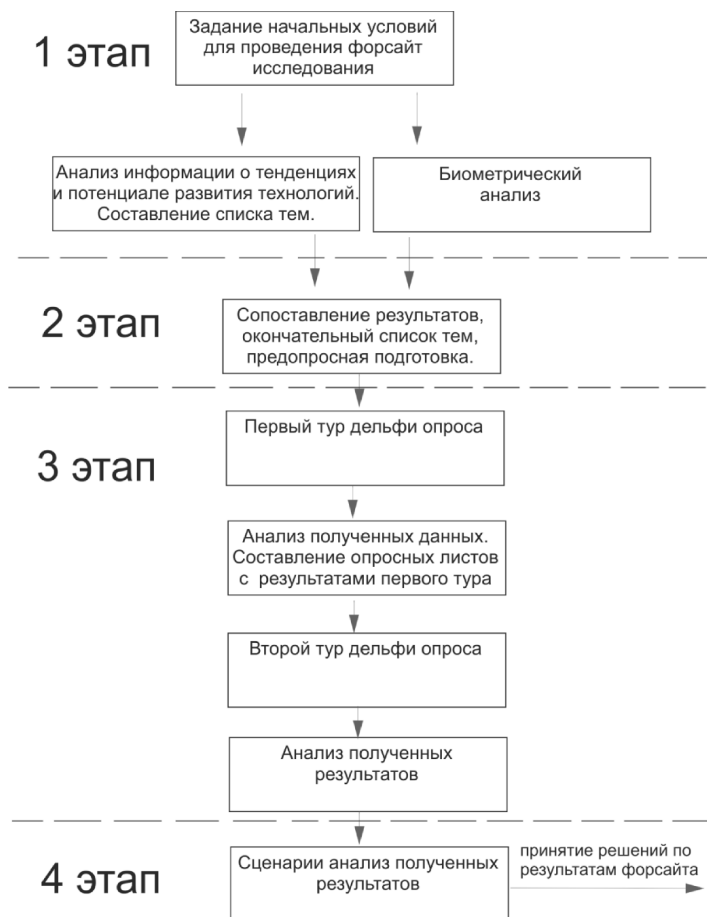


Рис. 1. Матрица этапов проектирования информационно-образовательной среды вуза посредством метода Форсайта

Таким образом, данный метод позволил нашему исследованию взглянуть в будущее и представить авторский проект информационно-образовательной среды вуза как условия формирования информационно-профессиональной компетентности будущих бакалавров. В нашем исследовании Форсайт-метод как эффективный инструмент позволил нам корректно, методически-подготовленно и обоснованно осуществить процесс педагогического проектирования, результатом которого стал проект информацион-

но-образовательной среды вуза на качественно новом уровне, а также определить психолого-педагогические условия проектирования информационно-образовательной среды вуза.

Источники:

1. Тряпичина А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Вестник Герценовского университета, 2013. С. 50-61 [Tryapitsina A.P. The content of students-future teachers professional training – for the challenges of modernization of general education // Vestnik

Gertsenovskogo universiteta. 2013. P. 50-61 (In Russ.)]

2. Белоусов Д.Р. Построение долгосрочного научно-технологического прогноза для России методом «форсайт» / Д.Р. Белоусов, О.Г. Солнцев, М.Ю. Хромов // Проблемы прогнозирования. № 1. 2008. С. 18-32. [Belusov D.R. Building a long-term scientific and technological forecast for Russia by the «foresight» / D.R. Belousov, O.G. Solntsev, M.U. Khromov // Problemy prognozirovaniya. № 1. 2008. P.18-32 (In Russ.)]

3. Зайр-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1995. 234 с. [Zair-Bek E.S. Basics of pedagogical design: a tutorial Saint Petersburg: RSPU named by A.I. Gertsen, 1995. 234 p. (In Russ.)]

4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2005. 288 с. [Kolesnikova I.A. Pedagogical design: a tutorial for higher education/ I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya; under the editorship I.A. Kolesnikova. Moscow: Akademiya, 2005. 288 p. (In Russ.)]

5. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Перемена, 1995. 220 с. [Monakhov V.M. Technological bases of the educational process design and construction/ V.M. Monakhov. Volgograd: Peremena, 1995. 220 p. (In Russ.)]

6. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988. 192 с. [Mashbits E.I. Psychological and pedagogical problems of learning computerization/ E.I. Mashbits. Moscow: Pedagogika, 1988. 192 p. (In Russ.)]

7. Прикот О.Г. О ценностном подходе к педагогическому проектированию // Наука и школа. 1999. №4. С. 35-41. [Prikot O.G. Value approach to pedagogical design // Nauka i shkola. 1999. No. 4. P.35-41]

8. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: автореф. дис. доктора пед. наук. СПб., 1996. 36 с. [Radionov V.E. Theoretical bases of pedagogical designing: author's abstract Doctor of Education. Saint Petersburg, 1996. 36 p. (In Russ.)]

9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Том 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с. [Selevko G.K. Encyclopedia of Educational Technology. Volume 1. Moscow: SRI of school technologies, 2006, 816 p. (In Russ.)]

10. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл // Исследовательская работа школьников. 2004. № 2. С. 6-18. [Slobodchikov V.I. Innovation in Education: Foundations and meaning // Issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov. 2004. № 2. P. 6-18. (In Russ.)]

11. Гапоненко Н.В. За линию горизонта: использование форсайта для исследования будущего и разработки адаптивных стратегий // Экономические стратегии. 2010. № 1-2. С. 64-71. [Gaponenko N.V. Beyond the horizon: the use of foresight for future research and development of adaptive strategies // Ekonomicheskiye strategii. 2010. № 1-2. P. 64-71. (In Russ.)]

12. Обущенко С.И. Образовательный Форсайт качества и результативности дополнительного образования как цель модернизации деятельности УДОД // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. СПб., 2007. № 22 (53). С. 353-358. [Obuschenko S.I. Foresight educational quality and effectiveness of additional education as the goal of modernization activities // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. Aspirantskie tetradi. Saint Petersburg, 2007. No. 22(53). P. 353-358. (In Russ.)]

13. Диброва Ж.Н. Форсайт как современная практика управления ВУЗом // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». № 1. 2014. С. 56-65. [Dibrova Zh.N. Foresight as a modern practice of university management // Scientific Journal NRU ITMO. Series «Economics and Ecological Management». № 1. 2014. P. 56-65. (In Russ.)]

14. Михайлов К.В. Форсайт как метод прогнозирования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.naukom.ru/journal/NU/mihaylov.php>. [Mikhailov K.V. Foresight as a forecasting method [electronic resource]. Access: <http://www.naukom.ru/journal/NU/mihaylov.php>]

References:

1. *Tryapitsina A.P.* Soderzhanie professional'noy podgotovki studentov – budushchikh uchiteley k resheniyu zadach modernizatsii obshchego obrazovaniya // Vestnik Gertsenovskogo universiteta. 2013. S. 50-61.
2. *Belousov D.R., Solntsev O.G., Khromov M.Yu.* Postroenie dolgosrochnogo nauchno-tekhnologicheskogo prognoza dlya Rossii metodom «forsayt» // Problemy prognozirovaniya. № 1. 2008. S. 18-32.
3. *Zair-Bek E.S.* Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya: uchebnoe posobie. Spb.: RGPU im. A.I. Gertsena, 1995. 234 s.
4. *Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P.* Pedagogicheskoe proektirovanie: ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedeniy / pod red. I.A. Kolesnikovoy. M.: Akademiya, 2005. 288 s.
5. *Monakhov V.M.* Tekhnologicheskie osnovy proektirovaniya i konstruirovaniya uchebnogo protsessa. Volgograd: Peremena, 1995. 220 s.
6. *Mashbits E.I.* Psikhologo-pedagogicheskie problemy komp'yuterizatsii obucheniya. M.: Pedagogika, 1988. 192 s.
7. *Prikot O.G.* O tsennostnom podkhode k pedagogicheskomu proektirovaniyu // Nauka i shkola. 1999. № 4. S. 35-41.
8. *Radionov V.E.* Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya: avtoref. dis. doktora ped. nauk. SPb., 1996. 36 s.
9. *Selevko G.K.* Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy. Tom 1. M.: NII shkol'nykh tekhnologiy, 2006. 816 s.
10. *Slobodchikov V.I.* Innovatsii v obrazovanii: osnovaniya i smysl // Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov. 2004. № 2. С.6-18.
11. *Gaponenko N.V.* Za liniyu gorizonta: ispol'zovanie forsayta dlya issledovaniya budushchego i razrabotki adaptivnykh strategiy // Ekonomicheskie strategii. 2010. № 1-2. S. 64-71.
12. *Obushchenko S.I.* Obrazovatel'nyy Forsayt kachestva i rezul'tativnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya kak tsel' modernizatsii deyatel'nosti UDOD // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. Aspirantskie tetradi. SPb., 2007. № 22 (53). S. 353-358.
13. *Dibrova Zh.N.* Forsayt kak sovremennaya praktika upravleniya VUZom // Nauchnyy zhurnal NIU ITMO. Seriya «Ekonomika i ekologicheskiy menedzhment». № 1. 2014. S. 56-65.
14. *Mikhaylov K.V.* Forsayt kak metod prognozirovaniya [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.naukom.ru/journal/NIU/mihaylov.php>.

Зарегистрирована: 02.10.2014

Асадуллин Раиль Мирваевич (г. Уфа), Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, доктор педагогических наук, профессор.

Тухватуллин Рустэм Ильдарович (г. Уфа), Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, кафедры педагогики, ассистент. E-mail: rustem777_06@mail.ru

Asadullin Rail Mirvayevich (Ufa), Bashkir state pedagogical university of M. Aknulla, doctor of pedagogical sciences, professor.

Tukhvatullin Rustem Ildarovich (Ufa), Bashkir state pedagogical university of M. Aknulla, departments of pedagogy, the assistant. E-mail: rustem777_06@mail.ru

УДК 377.5: 378

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА К ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

В.Ш. Масленникова¹, Н.М. Угарова², Р.К. Ога³

^{1,2} *Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО, г. Казань;
г. Тюмень, Российская Федерация*

³ *Тюменский нефтегазовый университет, г. Тюмень, Российская Федерация*

В статье рассматривается психолого-педагогическое сопровождение реализации проектно-развивающего подхода к воспитательному процессу в системе профессионального образования, представляющий собой целостную системно-организационную деятельность, в процессе которой создаются психолого-педагогические условия для профессионально-личностного развития студента. Рассмотрены основные цели психолого-педагогического сопровождения (создание психолого-педагогических условий, формирование психологической культуры, укрепление психического здоровья студентов, помощь в раскрытии личностного потенциала студентов, оказание психологической помощи). Обоснованы задачи психолого-педагогического сопровождения (выявление особенностей будущих специалистов, реализации социально-воспитательных проектов). Анализируются функции сопровождения посредством: диагностики, тренинговой работы, мониторинга, проектирования. Предлагаются организационно-психолого-педагогические этапы сопровождения.

Ключевые слова: *образовательно-воспитательные задачи; проектно-развивающая парадигма, функции психолого-педагогического сопровождения.*

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF REALIZATION OF THE DESIGN DEVELOPING APPROACH TO EDUCATIONAL PROCESS

V.Sh. Maslennikova¹, N.M. Ugarova², R.K. Oga³

^{1,2} *Institute of pedagogy and psychology of professional education of Russian, Kazan,
Russian Federation*

³ *Tyumen oil and gas university, Tyumen, Russian Federation*

Abstract. *In article psychology and pedagogical maintenance of realization of design developing approach to educational at process in system of the professional education, representing complete system organization activity in the course of which psychology and pedagogical conditions for professional and personal development of the student are created is considered. Main objectives of psychology and pedagogical maintenance (creation of psychology and pedagogical conditions, formation of psychological culture, strengthening of mental health of students, the help in disclosure of personal potential of students, rendering a psychological assistance) are considered. Problems of psychology and pedagogical maintenance (detection of features of future experts, preservation and development of creative potential, preservation and developments of creative potential, implementation of social and educational projects) are proved. Maintenance functions are analyzed by means of: diagnostics, training work, monitoring, design. Organizational and psychology and pedagogical stages of maintenance are offered.*

Keywords: *educational and educational tasks; design developing paradigm, functions of psychology and pedagogical maintenance.*

Повышение профессионализма и компетентности субъектов образовательного процесса является одной из ведущих тенденций развития современной образовательной ситуации, осуществляющейся на фоне активных инновационных процессов в социальной и экономической сферах жизни российского общества. Модернизация профессионального образования в быстроразвивающихся социально-экономических условиях предполагает системное реформирование профессиональной подготовки будущих специалистов. Непрерывность образования, его лабильность ставят специалистов перед необходимостью понимания основных приоритетов и направлений развития профессиональной области, адаптации к быстро меняющимся условиям жизни и профессиональной деятельности. Сфера профессиональной деятельности будущего специалиста предполагает непрерывное обогащение его профессиональных компетенций и личностных качеств в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма. Это становится возможным лишь при наличии высокого уровня социально-профессиональной подготовки, актуализации творческих способностей специалистов образования, как активных субъектов образовательно-воспитательной практики. Таким образом, встает насущный вопрос о разработке инновационных подходов и методов, адекватных решению новых образовательно-воспитательных задач для педагогов системы профессионального образования.

В данном контексте такой поиск решения проблемы развития личности

будущего специалиста целесообразно, на наш взгляд, вести на основе проектно-развивающей парадигмы – как методологии разработки инновационной проблематики педагогики в области профессионального воспитания. Сущность проектно-развивающего подхода к воспитательному процессу в образовательной профессиональной организации состоит в обеспечении возможности и условий для самореализации личности, включения воспитательных задач в контекст жизненных проблем, приоритета субъектно-смысловой ответственности, направленных на развитие, становление и формирование личности, её физического, психического и социального здоровья.

Однако, для формирования профессионала на основе проектно-развивающего подхода, важно не только создание благоприятных внутренних и внешних условий его деятельности в учреждениях профессионального образования, но и воспитание его как личности. В этом плане реализация проектно-развивающего подхода к воспитательному процессу в системе профессионального образования – это процесс профессионального развития, одновременно представляющий собой и процесс развития личности. В свете этого приоритетной становится задача разработки содержания психолого-педагогического сопровождения для всех ступеней профессионального образования на основе проектно-развивающего подхода к воспитательному процессу, включенной в общую систему компетентностной парадигмы профессионального образования.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой це-

лостную системно-организационную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для профессионально-личностного развития личности студента в учреждении системы профессионального образования. Психолого-педагогическое сопровождение субъекта в процессе обретения им профессиональной компетентности – это движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное указание ей возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение студента в системе профессионального образования – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности. Общий смысл психолого-педагогического сопровождения профессионального образования в контексте компетентностного подхода состоит в том, чтобы научить будущего профессионала решать свои проблемы самостоятельно. Целью психолого-педагогического сопровождения является:

- создание благоприятных социально-психологических и психолого-педагогических условий для обучения в вузе в условиях реализации компетентностного подхода;
- формирование психологической культуры и укрепление психического здоровья студентов;
- помощь в раскрытии личностного потенциала, саморазвитии, самореализации студентов;
- оказание им психологической помощи в затруднительных личных ситуациях.

Одна из главных задач психолого-педагогического сопровождения профессионального становления личности – не только оказывать ей своевременную помощь и поддержку, но и помочь ей овладеть эффективными способами преодоления всевозможных проблем. К другим задачам можно отнести:

- выявление способностей будущих специалистов к профессиональной деятельности в процессе реализации проектно-развивающей деятельности;

- сохранение и развитие творческого потенциала педагога и студентов;

- предупреждение возникновения проблем в нарушении эмоционально-волевой сферы, решении актуальных задач во взаимопонимании с сокурсниками и педагогом в процессе реализации проектно-развивающей деятельности;

- психологическое обеспечение реализации социально-воспитательных проектов, направленных на формирование гражданского самосознания и гражданскую и профессиональную ответственность;

- развитие профессиональной и психолого-педагогической компетентности, способствующей организации проектно-развивающей деятельности в четко-организованной команде единомышленников.

Проектно-развивающий подход к воспитательному процессу предполагает реализацию ряда функций психолого-педагогического сопровождения посредством:

- развивающей диагностики, на основе которой разрабатываются ин-

индивидуальные рекомендации для студента, определяются условия его успешного обучения;

- тренингов личностного и профессионального развития и саморазвития;

- мониторинга социально-профессионального развития;

- психологического консультирования по проблемам социально-профессионального развития;

- проектирования альтернативных сценариев профессиональной жизни;

- лично-ориентированных тренингов повышения социально-профессиональной компетентности;

- тренингов адаптации, самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности.

Психолого-педагогическое содействие в рамках реализации вышеобозначенных функций выводится на уровень социально-психологической технологии, в которой последовательно реализуется ряд взаимосвязанных этапов работы со студентами и педагогами. Эти этапы являются структурными элементами социально-психологической технологии и могут быть охарактеризованы как: аналитико-диагностический, информационный, обучающе-просветительский, консультационный, коррекционный, организационно-психолого-педагогический.

Для реализации *аналитико-диагностического этапа* используется диагностический пакет для обследования студентов и педагогов. Проведение глубокого комплексного психо-

логического обследования позволит глубже понять индивидуальные возможности каждого, которые необходимо учитывать при реализации того или иного этапа проекта, составить прогноз относительно будущих проблем, разработать рекомендации, выполнение которых позволит избежать осложнений в реализации проектно-развивающего подхода к воспитательному процессу в целом.

Для реализации *информационного* этапа должна использоваться модульная форма составления и выдача итоговых индивидуальных характеристик. Характеристика компонуется из отдельных стандартных блоков, количество которых, а также набор, входящих в каждый блок свойств может варьироваться, сокращаться или расширяться в зависимости от того, что является наиболее важным или не столько существенным на данном этапе подготовки к реализации воспитательного проекта или его осуществления, в соответствии с запросом педагога. Для составления индивидуальных характеристик необходимо учитывать: нейродинамические, психофизиологические особенности; интеллектуальные, профессиональные, индивидуально-личностные способности, социально-психологические характеристики.

Обучающе-просветительский этап предполагает передачу психологических знаний и обучение самостоятельности их использования в познании себя и понимании окружающих людей. Для успеха профессионального становления необходимо развивать у студентов умение видеть проблему,

формулировать ее суть, преобразовывать ее в цель собственной деятельности, разрабатывать план, находить способы его осуществления, изыскивать необходимые для этого ресурсы (информацию, время, людей и прочее). Важнейшей задачей является развитие способности анализировать допущенные ошибки, давать рефлексивную оценку своей деятельности.

В рамках *консультационного этапа* осуществляется оказание помощи в решении сугубо индивидуальных проблем студента и педагога и межличностных проблем. На данном этапе естественно дополнительное применение специфических психологических проективных методик в соответствии с индивидуальным запросом и темой консультирования. Консультирование осуществляется по мере обращения.

В *реализации коррекционного этапа* акцент делается на профилактику, предупреждение осложнений в реализации проектно-развивающей деятельности. При этом важным принципом оказывается превентивность: необходимо обеспечить переход от принципа «скорой помощи» (реагирования на уже возникшие проблемы) к их профилактике.

В рамках *организационно-психолого-педагогического этапа* предусмотрено использование современных конгруентных технологий реализации проектно-развивающего подхода. Разработка рекомендаций для преподавателей, касающихся оптимизации взаимодействия в межличностных отношениях, проведение тренингов, сугубо на развитие: сензитивности, креативности, личностного роста,

потребности в успешности. С данным этапом связана научно-исследовательская работа, направленная на выявление фактов, влияющих на развитие способностей творческого потенциала и личностной зрелости студента. Её целью является разработка рекомендаций для педагогического коллектива по совершенствованию реализации проектно-развивающего подхода к воспитательному процессу.

Как многомерный процесс, психолого-педагогическое сопровождение должно стать совместной работой многих специалистов, целью которых является социальная адаптация личности, её развитие в самом широком смысле. При этом очевидно, что проблеме развития и формирования таких личностных свойств и качеств, как мотивы, установки, ценности, Я-концепция, можно решить не столько в ходе учебно-воспитательного процесса, сколько с помощью определенным образом выстроенной системы механизмов и технологий психолого-педагогического сопровождения реализации инновационных подходов, в том числе и проектно-развивающего, к учебно-образовательному процессу в целом.

Источники:

1. Масленникова В.Ш. Концептуальные подходы к организации воспитательной деятельности педагога по формированию социально-ориентированной личности в системе преподавания профессионального образования. Казань 2010. 430 с. [Maslennikova V.Sh. Conceptual approaches to the organization of educational activity of the teacher on formation of social-oriented person in system of teaching professional education. Kazan 2010. 430p. (In Russ.)]

2. Основные направления интеграционных процессов обучения и воспитания в учреждении профессионального образования: научный доклад под ред. Г.В. Мухаметзяновой. Казань 2010 С. 36-38. [The main directions of integration processes of training and education in establishment of professional education: the scientific report under the editorship of G.V. Mukhametzyanovy. Kazan 2010 pages 36-38. (In Russ.)]

3. *Масленникова В.Ш.* Актуальные вопросы социализации становления личности студента // Научная школа. 1998. № 7. С. 6-12. [Maslennikova V.Sh. Topical issues of socialization of formation of the identity of the student // Nauchnaya shkola. 1998. № 7. page 6-12. (In Russ.)]

4. *Овчарова Р.В.* Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. М.: «Сфера» 2000. 448 с. [Ovcharova R.V. Technologies of the practical psychologist of education: Manual for students of higher education

institutions and practical workers. М.: «Sphere» of 2000. 448 pages. (In Russ.)]

References:

1. *Maslennikova V.Sh.* Kontseptual'nye podkhody k organizatsii vospitatel'noy deyatel'nosti pedagoga po formirovaniyu Sotsial'no-orinetirovannoy lichnosti v sisteme prepodavaniya professional'nogo obrazovaniya. Kazan' 2010. 430 s.

2. Osnovnye napravleniya integratsionnykh protsessov obucheniya i vospitaniya v uchrezhdenii professional'nogo obrazovaniya: nauchnyy doklad pod red. G.V. Mukhametzyanovoy. Kazan' 2010 С. 36-38.

3. *Maslennikova V.Sh.* Aktual'nye voprosy sotsializatsii stanovleniya lichnosti studenta. Natschnaya shkloa 1998. № 7. С. 6-12.

4. *Ovcharova R.V.* Tekhnologii prakticheskogo psikhologa obrazovaniya: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov i prakticheskikh rabotnikov. М.: «Sfera» 2000. 448 s.

Зарегистрирована: 30.10.2014

Масленникова Валерия Шамильевна (г. Казань), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», лаборатория социализации и профессионального воспитания личности, заведующая, доктор педагогических наук, профессор. Тел.: 8(843)555-73-09.

Угарова Наталья Михайловна (г. Казань), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», лаборатория социализации и профессионального воспитания личности, старший научный сотрудник, кандидат педагогических наук, доцент. Тел.: 8(843)555-73-09.

Ога Раиса Кадировна (г. Тюмень), Тюменский нефтегазовый университет, старший преподаватель, кандидат педагогических наук, доцент.

Maslennikova Valeria Shamilyevna (Kazan), Institute of pedagogy and psychology of professional education of Russian, laboratory of socialization and professional education of the personality, Head, doctor of pedagogical sciences, professor. Ph.: 8(843)555-73-09.

Ugarova Natalya Mikhaelovna (Kazan), Institute of pedagogy and psychology of professional education of Russian, laboratory of socialization and professional education of the personality, senior research associate, candidate of pedagogical sciences, associate professor. Ph.: 8(843)555-73-09.

Oga Raisa Kadyrovna (Tyumen), Tyumen oil and gas university, senior teacher, candidate of pedagogical sciences, associate professor.

УДК 378.1

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

Ю.Л. Камашева., З.Ш. Аглымова

Институт экономики, управления и права, г. Казань, Российская Федерация

В данной статье рассматривается понятие учебно-методического обеспечения и анализируется его структура в рамках реализации компетентностного подхода. Особое внимание уделяется рассмотрению фондов оценочных средств как инструменту оценивания степени развития компетенций.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, средства обучения, учебно-методический комплекс, учебно-методическое обеспечение, фонд оценочных средств.

INFLUENCE OF TRAINING AND METHODOLOGICAL SUPPORT TO THE PROCESS OF FORMATION OF COMPETENCES

Yu.L. Kamasheva, Z.Sh. Aglyamova

Institute of Economics, Management and Law, Kazan, Russian Federation

Abstract. *This article discusses the concept of training and methodical support of the basic education program and analyzes its structure in the framework of the implementation of competence-based approach. In the educational-methodical support there are two interrelated parts: educational-methodical documentation and educational tools. Also, the concept of educational-methodical complex as one of the components of the educational-methodical documentation is considered and its structure is revealed. Special attention is paid to the consideration of the fund evaluation tools as a tool for the assessment of the degree of development of the competencies. The quality of the learning process is depended from its high-quality design and using effectively. The article emphasizes the significance of training and methodological support used in modern University for the efficient formation of competences of students and training of highly qualified and competitive specialists who are in demand on the labor market.*

Key words: *competence, competence approach, learning tools, educational-methodical complex, training and methodological support, fund of evaluation tools.*

Действующие федеральные государственные образовательные стандарты базируются на применении компетентностного подхода. В основе данного подхода лежат такие понятия как «компетенция» и «компетентность». Понятие «компетенция» определим, как комплекс знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которыми овладевает обучаемый в результате учебного процесса,

что обеспечивает выработку способности действовать определенным образом для эффективного достижения профессиональных целей. Под понятием «компетентность» будем подразумевать готовый результат овладения определенной компетенцией.

Основной целью компетентностного подхода является формирование набора необходимых компетенций ориентированных, в конечном счете,

на успешную адаптацию и конкурентоспособность выпускника на рынке труда. Данный подход формирует у обучаемых способность к саморазвитию и умение принимать верные решения в нестандартных ситуациях.

Важнейшим условием организации качественного образовательного процесса в вузе является формирование полноценного компетентностно-ориентированного учебно-методического обеспечения основной образовательной программы. Вопросы, касающиеся разработки и применения учебно-методического обеспечения образовательной программы достаточно широко освещены в современной литературе. Например, в работах В.М. Монахова, Т.С. Назаровой, Н.А. Селезневой и др. рассматриваются проблемы разработки учебных планов, рабочих программ, проектирования содержания учебного процесса. Н.В. Чекалевой исследованы теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в вузе.

Оценке качества учебно-методического обеспечения посвящены работы Г.И. Мансуровой, анализ качества рабочих программ отражен в работах Н.И. Лыгиной и Г.Б. Скока. Особенности разработки и использования учебно-методических комплексов (УМК) рассматриваются в работах А.Р. Арутюнова, М.А. Галагузовой и др. Исследователи Ю.А. Шихов и О.Г. Комкова раскрыли проблемы создания учебно-методических комплексов в вузе. Под учебно-методическим комплексом авторы понимают систему нормативной и учебно-методической

документации, программно-технических средств обучения и контроля, обеспечивающих эффективную реализацию основных и дополнительных образовательных программ, согласно учебному плану вуза [1]. По их мнению, для эффективного достижения основных задач образовательного процесса учебно-методические комплексы необходимо разрабатывать на основе применения тезаурусного, компетентностного и квалиметрического методов. Исследователи выделяют в УМК инвариативную (обязательную) и вариативную (произвольную) части. Инвариативная часть может включать нормативные документы (типовые программы по дисциплинам, рабочие (авторские) программы, учебный план по дисциплине и т. д.), учебно-методические материалы (курс лекций, учебно-методические рекомендации для преподавателей и обучаемых, материалы для самостоятельной работы обучающихся) и педагогические контрольные материалы (варианты контрольных работ, тестовые материалы и т. д.). К вариативной части авторы относят хрестоматии, тексты лекций, сборники задач, слайды и др.

Анализ педагогической литературы показывает, что на данный момент среди авторов нет единства как в терминологии, используемой для обозначения учебно-методического обеспечения, так и в содержании вкладываемого это понятие. Чаще в изученных источниках применяются такие термины как, например, «программно-методическое обеспечение», «комплексное методическое обеспечение», «системно-методическое обеспече-

печение», «учебно-методический комплекс дисциплины (специальности)», «дидактический комплекс» и др.

Исследователь Т.И. Шамова для обозначения понятия учебно-методического обеспечения использует термин «комплексное методическое обеспечение». По мнению автора, методическое обеспечение представляет собой систему, состоящую из следующих компонентов: цели обучения, учебные планы и программы, методические пособия, дидактические средства. Как указывает Т.И. Шамова, в основе методического обеспечения должны лежать закономерности учебного процесса, дидактические принципы и требования общей теории управления [2].

В своих исследованиях А.В. Кутузов использует термин «методическое обеспечение». Автор в состав учебно-методических комплексов включает рабочую учебную программу дисциплины, тематический план изучения, методические рекомендации и материалы для проведения промежуточных и итоговых аттестаций. Однако в современных условиях перехода на компетентностно-ориентированное обучение, исследователь, кроме традиционного УМК, предлагает использование дидактического комплекса информационного обеспечения (ДКИО), под которым он понимает систему прикладных программных педагогических продуктов, базы данных и знаний изучаемой области, комплекс дидактических средств и методических материалов для обеспечения реализуемой технологии обучения. Структурные элементы ДКИО объединяются

общей программно-информационной оболочкой. ДКИО, по мнению автора, гарантированно способствует полноценному развитию необходимых компетенций [3].

И.Г. Мухамадеев в своих исследованиях использует термин «системно-методическое обеспечение». Центральным элементом данного обеспечения автор признает учебно-методические комплексы, под которыми он понимает совокупность учебно-методических документов, где содержится системное описание всех элементов проектируемой педагогической системы. К методическим документам И.Г. Мухамадеев относит учебную программу по дисциплине, рабочую учебную программу, методические указания по основным видам учебных занятий, комплект тестов и фонд контрольных вопросов к проведению промежуточной аттестации [4].

По нашему мнению, учебно-методическое обеспечение основной образовательной программы представляет собой комплекс учебно-методических документов и учебно-методических средств, устанавливающих рациональное содержание обучения и методику проведения учебного процесса [5]. Оно призвано обеспечить эффективную работу преподавателя по организации учебно-профессиональной и самостоятельной деятельности обучающихся с учетом компетентностного подхода.

В учебно-методическом обеспечении основной образовательной программы высшего образования, на наш взгляд, можно выделить два взаимосвязанных блока (см. рис.1)..

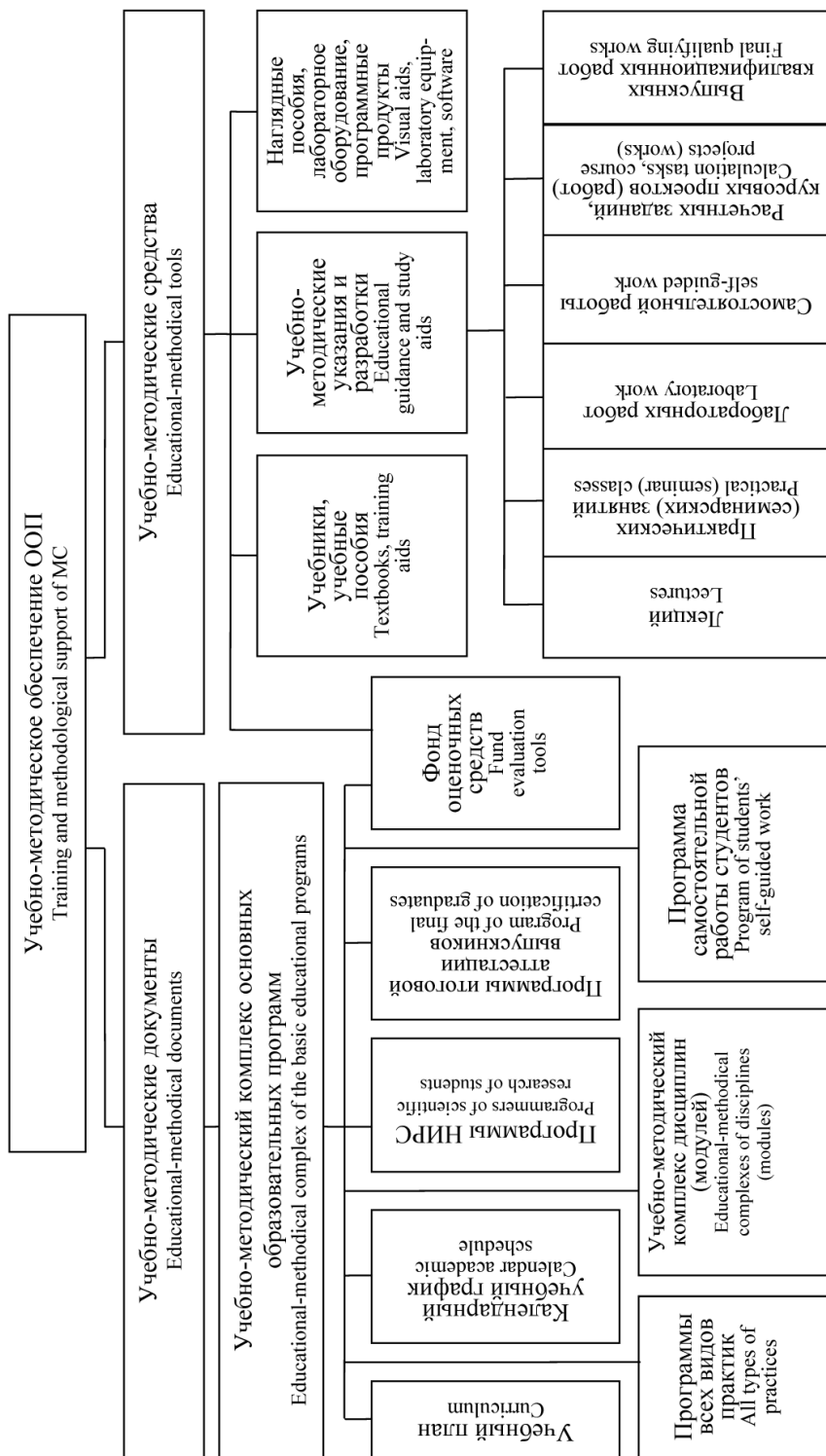


Рис. 1. Структура учебно-методического обеспечения основной образовательной программы
Fig. 1. The structure of the educational-methodical support of the basic education prog

Первый блок составляет учебно-методическая документация, которая дает описание учебного процесса согласно основной образовательной программе. Учебно-методическая документация включает в себя учебный план, календарный учебный график, учебно-методические комплексы дисциплин (профессиональных модулей), фонд оценочных средств основной образовательной программы, программы самостоятельной работы студентов, программы всех видов практик, программы научно-исследовательской работы студентов, программы итоговой аттестации выпускников.

Рассмотрим подробнее один из компонентов учебно-методической документации – учебно-методический комплекс дисциплин (профессиональных модулей). Учебно-методический комплекс, по нашему мнению, представляет собой совокупность учебно-методических материалов необходимых для реализации полноценного процесса обучения по каждой дисциплине (профессиональному модулю). УМК составляется преподавателями в строгом соответствии с ФГОС соответствующего направления подготовки и полностью раскрывает содержание этой дисциплины (модуля).

В структуре учебно-методического комплекса, с учетом специфики конкретной дисциплины или модуля, выделим следующие обязательные компоненты: учебная программа дисциплины (профессионального модуля); фонд оценочных средств дисциплины (модуля); методическое обеспечение лекционных занятий, практических (семинарских) занятий, лабораторных

работ, расчетных заданий, курсовых проектов (работ) и самостоятельной работы студентов (см. рис. 2). Каждая из этих составляющих УМК формируется с учетом с компетентностного подхода.

Второй блок составляют учебно-методические средства, обеспечивающие успешную реализацию образовательной деятельности и содействующие успешному овладению обучаемыми комплексом необходимых компетенций. К учебно-методическим средствам отнесем различного рода учебники, учебные пособия, учебно-методические указания и разработки, разнообразные наглядные пособия, лабораторное оборудование и программные продукты. Так же к учебно-методическим средствам относится и фонд оценочных средств основной образовательной программы, который является средством контроля степени сформированности необходимых компетенций. Таким образом, фонд оценочных средств нами рассматривается одновременно и как составляющая учебно-методической документации, и как учебно-методическое средство.

Учебно-методические средства в совокупности создают условия для успешной реализации учебного процесса, в результате которого происходит эффективное формирование компетенций. Большое разнообразие применяемых средств обучения способствуют более глубокому пониманию сути изучаемых объектов, повышению познавательной активности, индивидуализации обучения. Комплекс применяемых учебно-методических средств

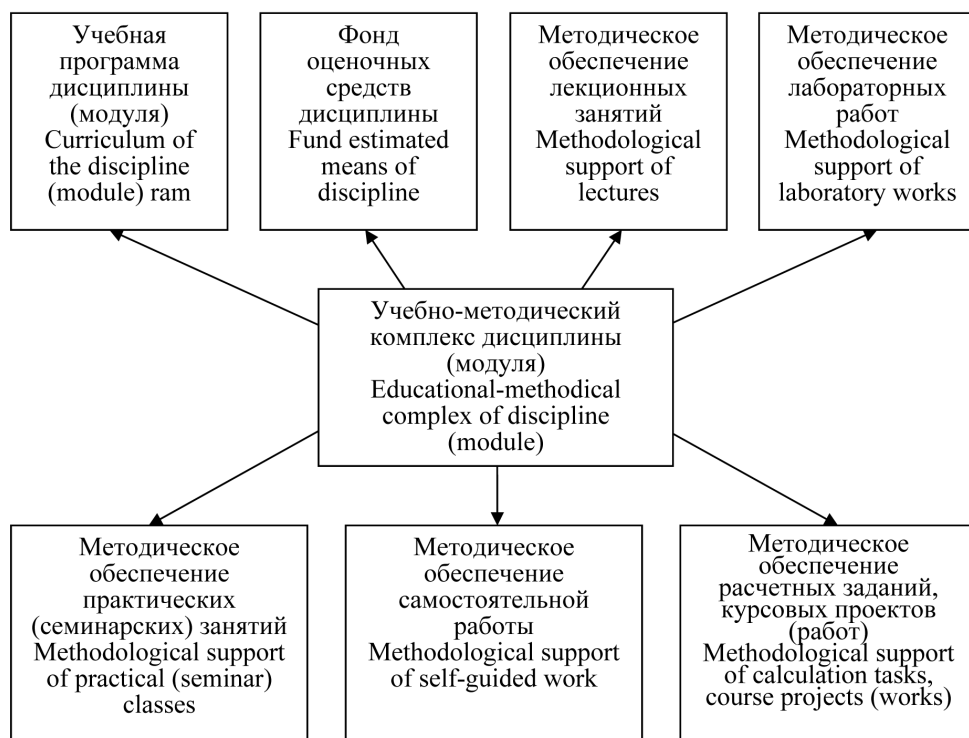


Рис. 2. Структура учебно-методического комплекса дисциплины (модуля)
Fig. 2. The structure of the educational-methodical complex of discipline (module)

должен соответствовать учебной программе изучаемой дисциплины (модуля) и в конечном итоге содействовать успешной реализации компетентностного подхода в обучении.

Оба компонента учебно-методического обеспечения – учебно-методическая документация и учебно-методические средства – тесно взаимосвязаны и не могут существовать друг без друга. Учебно-методические документы представляют нормативную, обязательную часть обеспечения учебного процесса, но она может быть реализована только с помощью средств обучения, которые дают возможность наполнить очерченные границы конкретным содержанием.

Одной из важнейших составных частей учебно-методического обеспечения является фонд оценочных средств. С нашей точки зрения, фонд оценочных средств основной образовательной программы представляет собой комплект оценочных средств позволяющий измерить качество освоения всех требуемых компетенции. Таким образом, фонд оценочных средств предназначен для определения готовности выпускника к профессиональной деятельности.

Необходимость составления фондов оценочных средств по изучаемым дисциплинам и профессиональным модулям нормативно закреплена в федеральных государственных образова-

тельных стандартах ВПО по соответствующим направлениям подготовки [6]. Так же в ФГОС ВПО подчеркивается необходимость проведения обязательной экспертизы с привлечением экспертов, в качестве которых должны активно привлекаться работодатели, преподаватели, читающие смежные дисциплины и т. д.

К создаваемым фондам оценочных средств предъявляются требования объективности, надежности, валидности, эффективности и экономичности. Фонды оценочных средств не только оценивают имеющийся уровень развития компетенций, но также могут служить средствами обратной связи в ходе обучения, что позволяет своевременно корректировать процесс обучения в случае обнаружения каких-либо существенных упущений.

В настоящее время составление полноценного и эффективного фонда оценочных средств довольно непростая задача. Здесь можно выделить две основные причины. Во-первых, сама процедура измерения степени развития компетенций учебными средствами, включая как традиционные, так и инновационные, достаточно сложна. Во-вторых, сказывается отсутствие накопленного опыта в этой области, поскольку на данный момент это достаточно новое явление в профессиональной деятельности преподавателя, что, естественно, не может не вызывать некоторые затруднения при разработке фондов оценочных средств.

Создание эффективного фонда оценочных средств основной образовательной программы кроме своей

непосредственной функции измерения уровня развития компетенций у обучаемых, выполняет еще одну существенную функцию. Изучая набор применяемых фондов оценочных средств всего вуза можно сделать выводы об уровне его работы в целом, то есть используемые фонды оценочных средств каждого вуза являются своеобразными индикаторами качества получаемого образования.

Так же в процессе создания фондов оценочных средств надо иметь в виду следующее обстоятельство. Для адекватного измерения уровня развития компетенций необходимо создание определенных условий. Так как компетенции проявляются в процессе профессиональной деятельности, то речь идет о создании реальных и квазиреальных профессиональных ситуаций, в которых будет возможно оценить степень развития у студентов необходимых компетенций [7]. Подбор и воссоздание этих ситуаций требует большого искусства со стороны преподавательского состава.

Фонд оценочных средств основной образовательной программы состоит из фондов оценочных средств по отдельным дисциплинам (модулям). В составе фонда оценочных средств дисциплины (модуля), на наш взгляд, можно выделить следующие обязательные компоненты: паспорт фонда оценочных средств, сведения о наполнении данного фонда оценочных средств по формам контроля, план-график проведения контрольно-оценочных мероприятий, комплект оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттеста-

ции с подробным описанием порядка проведения данных процедур, критерии оценивания достигнутых результатов обучения по степени сформированности компетенций.

Анализируя фонд оценочных средств, мы получим информацию о ходе постепенного формирования развиваемых компетенций, поскольку в процессе обучения от одной дисциплины к следующей идет постепенное раскрытие и наполнение содержанием необходимых компетенций. И только в результате изучения всех запланированных по учебному плану дисциплин и профессиональных модулей требуемые компетенции получают свое окончательное развитие, что и будет оценено в результате итоговой аттестации выпускников. Именно поэтому на начальном этапе планирования учебного процесса и составления учебных планов требуется проведение структурирования компетенций с выделением существенных признаков своего проявления в учебно-профессиональной деятельности и детализацией содержательного наполнения изучаемых дисциплин с последующим их соотношением между собой [8].

Весь комплекс компетенций сформированных в процессе обучения у выпускников создает компетентностную модель выпускника. Данная модель является целью освоения основной образовательной программы и, по мнению, исследователей Е.Е. Дурневой и В.Д. Нечаева, представляет собой некую систему, состоящую из показателей (компетенций), по которым можно судить о степени соответствия выпускника требованиям, предъяв-

ляемым ему; нормативных индикаторов (требований к уровню освоения), характеризующих минимальное пороговое значение компетенций, при котором можно говорить об их достаточной сформированности и перечня измерительных инструментов (средств оценки), которые используются для измерения компетенции и выявления уровня ее сформированности [9].

Данная модель является конечной целью и ориентиром процесса обучения формирующего выпускников готовых к качественной профессиональной деятельности в быстро изменяющихся социальных и технологических условиях. На каждом преподавателе, ведущем дисциплины (модули) на конкретном направлении подготовки, лежит большая ответственность, так как от слаженной совместной работы всех преподавателей зависит полноценность развиваемых компетенций, а, следовательно, и формирование высокопрофессиональных, конкурентоспособных специалистов востребованных на рынке труда.

Таким образом, все учебно-методическое обеспечение, используемое в современном вузе строится с целью эффективного формирования компетенций у обучающихся. От его качественной разработки и эффективного применения напрямую зависит качество подготавливаемых выпускников вуза. Особую роль при этом приобретают фонды оценочных средств как индикаторы уровня готовности обучающихся к профессиональной деятельности в условиях рыночной конкуренции.

Источники:

1. Шихов Ю.А., Комкова О.Г. Учебно-методические комплексы: проблемы проектирования педагогических контрольных материалов для мониторинга качества подготовки обучающихся: монография. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2010. 132 с. [Shikhov Yu.A., Komkova O.G. Educational-methodical complexes: the problem of designing pedagogical control materials to monitor the quality of training of students: monograph. Izhevsk: Publishing house of mechanical engineering Department ISTU, 2010. 132 p. (In Russ.)]

2. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.И. Шамовой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 320 с. [Shamova T.I., Tretyakov P.I., Kapustin I.E. Management of educational systems: textbook for students of high institutions / Ed. by T.I. Shamova. M.: Humanit. ed. center VLADOS, 2002. 320 p. (In Russ.)]

3. Кутузов А.В. Дидактический комплекс информационного обеспечения как основа формирования профессиональных компетенций специалистов в системе высшего профессионального образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. №4. С. 114-120. [Kutuzov A.V. Didactic complex of information provision as a basis of formation of professional competence of specialists in the system of higher professional education // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. 2013. №4. P. 114-120. (In Russ.)]

4. Мухамадеев И.Г. Системно-методическое обеспечение организации изучения учебных дисциплин // Вестник Башкирского государственного аграрного университета. 2006. №2. С. 48-49. [Mukhamadeev I.G. Systematic-methodological support of the organization study of academic disciplines // Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. 2006. №2. P. 48-49. (In Russ.)]

5. Ибрагимов Г.И., Камашева Ю.Л. Оценка качества учебно-методического обеспечения основных образовательных программ в вузе (практико-ориентированная монография). Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2010. 152 с. [Ibragimov G.I., Kamacheva U.L. Assessment

of the quality of training and methodological support of educational programs in high school (practice-oriented monograph). Kazan: Publishing house «Poznanie» of the Institute of Economics, management and law, 2010. 152 p. (In Russ.)]

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 21 декабря 2009 г. №747). [Federal state educational standard of higher professional education in the field of training 080100 Economics (qualification (degree) «bachelor») (appr. by order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of December 21, 2009 №747). (In Russ.)]

7. Ефремова Н.Ф. Качество оценивания как гарантия компетентностного обучения студентов // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 119-125. [Efremova N.F. Quality assessment as a guarantee of competency-based training of students // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. №11. P. 119-125. (In Russ.)]

8. Колегова Е.Д. О планировании результатов обучения в рамках компетентностно-ориентированных основных образовательных программ // Научный диалог. 2014. №2 (26). С. 91-101. [Kolegova E.D. About planning of learning outcomes in the framework of the competence-oriented basic educational programs // Nauchnyy dialog. 2014. №2 (26). P. 91-101. (In Russ.)]

9. Дурнева Е.Е., Нечаев В.Д. Построение компетентностной модели выпускника МГГУ имени М.А. Шолохова: Учебное пособие. М., 2010. [Durneva E.E., Nechayev V.D. Development of a competence model of a graduate of Moscow state mining University name of M.A. Sholokhov: training book. M., 2010. (In Russ.)]

References:

1. Shikhov Yu.A., Komkova O.G. Uchebno-metodicheskie komplekсы: problemy proektirovaniya pedagogicheskikh kontrol'nykh materialov dlya monitoringa kachestva podgotovki obuchayushchikhsya: monografiya. Izhevsk: Izd-vo IzhGTU, 2010. 132 s.

2. Shamova T.I., Tretyakov P.I., Kapustin N.P. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami:

учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.И. Шамовой. М.: Гуманит. изд. центр VLADOS, 2002. 320 с.

3. *Kutuzov A.V.* Didakticheskiy kompleks informatsionnogo obespecheniya kak osnova formirovaniya professional'nykh kompetentsiy spetsialistov v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya // *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*. 2013. №4. S. 114-120.

4. *Mukhamadeev I.G.* Sistemno-metodicheskoe obespechenie organizatsii izucheniya uchebnykh distsiplin // *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2006. №2. S. 48-49.

5. Otsenka kachestva uchebno-metodicheskogo obespecheniya osnovnykh obrazovatel'nykh programm v vuze (praktiko-orientirovannaya monografiya) / G.I. Ibragimov, Yu.L. Kamasheva. Kazan': Izd-vo «Poznanie»

Instituta ekonomiki, upravleniya i prava, 2010. 152 s.

6. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 080100 *Ekonomika (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr»*) (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 21 dekabrya 2009 g. №747).

7. *Efremova N.F.* Kachestvo otsenivaniya kak garantiya kompetentnostnogo obucheniya studentov // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2012. № 11. S. 119-125.

8. *Kolegova E.D.* O planirovanii rezul'tatov obucheniya v ramkakh kompetentnostno-orientirovannykh osnovnykh obrazovatel'nykh programm // *Nauchnyy dialog*. 2014. №2 (26). S. 91-101.

9. *Durneva E.E., Nechaev V.D.* Postroenie kompetentnostnoy modeli vypusknika MGGU imeni M.A. Sholokhova: Uchebnoe posobie. M., 2010.

Зарегистрирована: 11.10.2014

Камашева Юлия Леонидовна (г. Казань), Институт экономики, управления и права, кафедра педагогической психологии и педагогики, проректор по учебной работе, доцент, кандидат педагогических наук. Тел.: 8-917-254-64-40. E-mail: kamasheva@ieml.ru.

Аглымова Зулфина Шамилевна (г. Казань), Институт экономики, управления и права, кафедра высшей математики, ст. преподаватель. Тел.: 8-906-333-74-05. E-mail: aglyamova.zulfina@mail.ru.

Kamasheva Yuliya Leonidovna (Kazan), *Institute of Economics, Management and Law, Department of Pedagogical psychology and pedagogy, vice-rector for education, associate professor, Candidate of pedagogic sciences*. Tel.: 8-917-254-64-40. E-mail: kamasheva@ieml.ru.

Aglyamova Zul'fina Shamilevna (Kazan), *Institute of Economics, Management and Law, Department of mathematic, senior teacher*, Tel.: 8-906-333-74-05. E-mail: aglyamova.zulfina@mail.ru.

УДК 378

КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В.П. Ермосина

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань,
Российская Федерация*

В статье рассматриваются научно-методические принципы оценивания успеваемости учащихся. Показана важность педагогической квалиметрии в изучении закономерностей количественных и качественных измерений.

Ключевые слова: компетенция, оценка, педагогическая квалиметрия.

QUALIMETRICAL EVALUATION OF COMPETENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS

V.P. Ermosina

Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russian Federation

Abstract. *The article examines scientific and methodological principles of assessing the progress and performance of students. The importance of pedagogical qualimetry is substantiated, exploring patterns of quantitative and qualitative measurements of educational facilities.*

Keywords: *competency, competence, evaluation, pedagogical qualimetry.*

Подписав Болонскую Декларацию, Россия взяла на себя обязательства по внедрению её основных принципов и положений. Участие России в проекте «Настройка образовательных структур», целью которого является реализация идей формирования общего европейского пространства высшего образования, привело к изменениям многих направлений системы высшего профессионального образования, в том числе и подходов к оцениванию уровня подготовки студентов. Впервые в истории высшего образования была сделана попытка создания сопоставимой системы степеней через оценку уровня сформированности компетенций.

Переход на компетентностно-ориентированное образование является закономерным этапом модернизации системы российского профессионального образования, который позволяет разрешить противоречия между требованиями к его качеству, предъявляемые государством, обществом, работодателем и его образовательными результатами. Все более актуальным является разработка научно-методических основ оценивания достижений и результативности деятельности студентов в форме измерения их компетенций, главного показателя, характеризующего студента как компетентную личность и показывающего его уровень подготовки.

Компетентностный подход является внешним фактором развития определенных компетентностей студентов в вузе. В образовательном сообществе нет точного определения понятий «компетенция» и «компетентность». Различные аспекты этих понятий исследовались Н.А. Хомским, И.А. Зимней, Л.Д. Давыдовым и др. Мы остановимся на следующих определениях. Компетенция студентов – есть совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения, а также способность к той или иной деятельности. Проблема компетентности является ведущей в теории и практике высшей школы. В качестве базового содержания компетентности признается уровень сформировавшегося у выпускника вуза единого комплекса знаний, умений, навыков и опыта, обеспечивающий выполнение профессиональной деятельности [4, с. 99].

Оценивание результатов образовательной деятельности является важной составляющей образовательного процесса. Для оценивания компетенций студентов преподаватели вуза разрабатывают оценочные средства, процедуры и определяют обоснованные критерии оценки. Они должны обеспечивать уровень приобретенных образовательных достижений с высокой объективностью и обоснованностью. Процедура оценивания должна включать описания целей, функций, принципов и выборов методов. Но для этого необходимо четко определить, что такое «оценивание» и «оценка». Проблема оценивания и оценки в разных своих аспектах использовалась

в работах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Д.Б. Эльконина, Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского и др. У каждого из авторов есть свое понимание понятия.

В.М. Полонский рассматривает понятие «педагогическое оценивание» как систематический процесс, который состоит в определении степени соответствия имеющихся знаний, умений и навыков предварительно планируемых, и выделяет в нем следующие компоненты: определение целей обучения; выбор контрольных заданий, проверяющих достижение этих целей; отметку или иной способ выражения результатов проверки. Иное понимание понятия оценивания дает И.Г.Казанович – процедура, предполагающая естественное упорядочивание объектов относительно какого то свойства или их совокупности.

Под оцениванием качества может пониматься констатация определенной связи между планом (целевым представлением) и отраженной информации, свидетельство об успешном или не вполне успешном выполнении задач. В работе Б.Г. Ананьева «Психология педагогической оценки» на основе анализа психологической сущности оценки делается вывод о её роли и о рассогласовании собственных оценок студентов и оценок их работ преподавателями. В исследованиях В.В. Давыдова оценивание определяется как содержательное качественное рассмотрение результата усвоения в его сопоставлении с целью. Основой оценивания являются правильно соотношенные учебные цели и учебные результаты.

Проанализировав различные понимания понятия «оценивание», можно определить его как системный процесс, который определяет степень соответствия достигнутых результатов обучающихся с эталонным целевым результатом, предполагающий выделение уровней и определение ценности достигнутого результата.

В литературе кроме понятия «оценивание» встречаются такие понятия как «оценка» и «отметка». Эти понятия не тождественные, их нужно различать. Оценка – это способ и результат, подтверждающий соответствующие или несоответствующие знания, умения, навыки студента, целям и задачам обучения; а отметка есть условное выражение количественной оценки знаний обучающихся в цифрах или баллах. Таким образом, целью оценивания является соотношение достигнутого или эталонного результата.

Существующая система оценивания высшего образования не дает возможность системно оценить качество профессиональной подготовки студентов, в том числе в условиях внедрения компетентностного подхода. Результатам оценивания приписывается три качества:

– валидность, т.е. объекты оценки должны соответствовать поставленным целям (определенное соответствие программам преподавания);

– объективность, т.е. неподверженность изменениям, которые не зависят от времени или характера экзаменующего;

– доступность, т.е. время, научные силы и средства на разработку

процедуры оценивания и проведение его должны быть доступны данной образовательной организации.

Оценивание результатов образовательной деятельности является составной частью образовательной системы и осуществляется путем систематического контроля, где вся процедура оценивания реализуется с помощью диагностической, организационной, воспитывающей, аналитической, прогнозирующей, стимулирующей функций. Также выделяют функцию контроля за получением образовательного результата – сформированности компетенций в процессе освоения основных образовательных программ.

В процессе оценивания применяются различные методы оценивания: устные, письменные и дидактические тесты, выполнение проектов, решение задач, составление портфолио и др. Всё чаще получает распространение тестирование как инструмент оценки знаний. В настоящее время делаются попытки сделать тестирование главным инструментом контроля знаний, обсуждается идея введения независимого тестирования для всех выпускников бакалавриата вместо традиционного государственного экзамена. Этот вопрос вошел в государственный программный документ «Стратегия инновационного развития до 2020 года», где отмечается, что введение экзамена в виде тестирования будет способствовать мобильности студентов внутри страны и станет индикатором качества подготовки бакалавров в вузе [3, С.113-116].

Анализ литературы показывает, что многие исследователи считают тестирование, которое проводится в нынешнем виде, непригодным инструментом в связи с переходом на новые стандарты, реализующие компетентностный подход. В этой ситуации необходимо создавать тесты нового поколения – интегрированные, позволяющие определить фактически уровень сформированности компетенции. В качестве ориентира для таких тестов можно использовать методологию и практику профессиональных тестов, разработанных объединениями работодателей.

В высшей школе применяется балльно-рейтинговая система. Преподаватели составляют тесты по каждому пройденному разделу. Данная система позволяет оценить индивидуальные достижения студентов по дисциплинам. С внедрением компетентностного подхода балльно-рейтинговая система используется для оценки образовательных компетенций студентов, осуществления непрерывного контроля за усвоением учебного материала и повышения объективности оценки качества учебной работы обучающихся. В случае оценивания компетенций необходимо выделить метод портфолио. Это документальное свидетельство того, что выпускник вуза может обоснованно претендовать на занятие определенной позиции в избранной профессиональной сфере и успешно конкурировать на рынке труда. Портфолио показывает все, на что способен студент, выявляет его индивидуальные достижения.

Большинство методов, используемых в педагогических исследованиях, направлено на выявление качественных характеристик каких-либо сторон педагогического явления, но не позволяют оценить количественно. Сочетание всех методов обучения на каждом этапе оценивания приводит к достижению необходимых результатов. Комплексная количественная оценка качества в настоящее время внедряется в различные сферы деятельности. Измерением и оценкой качества образовательного процесса занимается педагогическая квалиметрия, исследующая и обосновывающая закономерности количественных и качественных измерений педагогических объектов.

Большой вклад в теорию квалиметрии и практику её использования внесли Ю.П. Адлер, Г.Г. Азгальдов, М.В. Федоров, И.Ф. Шишкин, В.С. Черепанов и многие др. Ученые-исследователи считают, что организация эффективной системы внутривузовского педагогического контроля предполагает в качестве основного средства обоснования оценок именно проведение педагогических измерений. При таком подходе могут быть реализованы все функции оценивания компетенции, как в процессе её формирования, так и в результате образовательной деятельности.

В педагогической науке выделяют различные модели оценивания компетенций. В массовой практике профессионального образования придерживаются традиционной трехуровневой модели оценивания результативности учебного процесса с выделением реп-

продуктивного, продуктивного и творческого уровней.

Существует четыре модели (способа) определения компетенций:

- модель компетенции, основанная на параметрах личности;
- модель компетенции решения задач;
- модель компетенции для производственной деятельности;
- модель управления деятельностью.

Каждая из предложенных моделей компетенций по-разному подходит к оцениванию достижений студента и оценке его трудоустройства на рынке труда. При оценивании компетенций студентов, необходимо отметить тот факт, что компетенции могут проявляться у студентов и быть оценены только в условиях их деятельности и достаточно высокой мотивации достижения результата. В процесс оценивания должны быть вовлечены все субъекты, которые создают надежные оценочные инструментари.

Проектирование модели квалиметрического оценивания и оценочных средств для контроля уровня освоения профессиональных компетенций студентов является достаточно сложной задачей. Необходимость создания модели квалиметрического оценивания профессиональных компетенций студентов связано с тем, что при оценивании компетенций выпускников определяют их готовность к трудовой деятельности. Внедрение квалиметрического оценивания профессиональных компетенций позволяет повысить объективность, информированность оценки, определить

ценность полученного результата для студента и преподавателя.

Разработка инновационной модели контроля качества образования для оценки эффективности образовательного процесса и мониторинга состояния системы образования является одним из приоритетных направлений фундаментальных исследований. Данная модель может включать следующие структурные компоненты:

- объекты оценивания и их предметные области;
- базы оценивания (нормы качества – система требований);
- критерии оценивания (признаки степени соответствия установленным требованиям, нормам, стандартам);
- субъекты оценивания (студенты, преподаватели, эксперты);
- средства и технологии (процедуры) оценивания.

Практическая реализация общей модели осуществляется через систему оценочных средств и технологий оценки качества подготовки выпускника, адекватно отражающей результаты освоения им основной образовательной программы (компетенции), приобретенные им в течение всего периода обучения.

С помощью квалиметрического подхода можно использовать математические модели, ориентированные на учет доступных количественных образовательных показателей. В настоящее время получила развитие синтетическая квалиметрия, которая изучает развитие связей и отношений, отражает единство качества и количества, определяет интервал количественных измерений, в пределах которого со-

храняется качественная определенность фактора. Характер оценивания должен быть системным и циклическим, что повышает объективность. В результате оценивания преподаватель и студент становятся равными субъектами учебного процесса с разными задачами и ответственностью, но с единой образовательной целью.

Источники:

1. *Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки. Избранные педагогические труды: в 2-х тт. / Под ред. А.А. Бодалева и др. М.: Педагогика, 1980. 288 с. [Ananiev B.G. Psychology of pedagogical evaluation. Selected pedagogical works: in 2 vols. / Ed. A.A. Bodaleva and other. M.: Pedagogika, 1980. 288 p. (In Russ.)]

2. *Ефремова Н.Ф.* Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: Учеб. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 216 с. [Efremova N.F. Approaches to the evaluation of competences in higher education: A handbook. M.: Research center of the training quality, 2010. 216 p. (In Russ.)]

3. *Прахова М.Ю., Коловертнов Г.Ю., Шаловников Э.А.* О месте тестирования как инструмента оценки знаний в вузе // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 113-116. [Prakhova M.U., Kolovertnov G.U., Shalovnikov E.A. About the location of testing as a tool for knowledge assessment at the university // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. №7. P. 113-116. (In Russ.)]

4. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студентов высш. учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. [Smirnov S.D. Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality: a handbook for students of High schools. M.: Publishing Center «Akademiya», 2007. (In Russ.)]

5. *Якимова З.В., Николаева В.И.* Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз // Педагогика. 2012. № 12. С. 13-21. [Yakimova Z.V., Nikolaev V.I. Assessment of competencies: a professional environment and university // Pedagogika. 2012. №12. P. 13-21. (In Russ.)]

References:

1. *Anan'ev B.G.* Psikhologiya pedagogicheskoy otsenki. Izbrannye pedagogicheskie trudy: v 2-kh tt. / Pod red. A.A. Bodaleva i dr. M.: Pedagogika, 1980. 288 s.

2. *Efremova N.F.* Podkhody k otsenivaniyu kompetentsiy v vysshem obrazovanii: Ucheb. posobie. M.: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2010. 216s.

3. *Prakhova M.Yu., Kolovertnov G.Yu., Shalovnikov E.A.* O meste testirovaniya kak instrumenta otsenki znanij v vuze // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 7. S. 113-116.

4. *Smirnov S.D.* Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. uchebnykh zavedeniy. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2007.

5. *Yakimova Z.V., Nikolaeva V.I.* Otsenka kompetentsiy: professional'naya sreda i vuz // Pedagogika. 2012. № 12. S. 13-21.

Зарегистрирована: 09.12.2014

Ермосина Вера Павловна (г. Казань), Казанский (Приволжский) федеральный университет, юридический факультет, кафедра теории и методики обучения праву, старший преподаватель. Тел.: 89033883255. E-mail: timop2001@mail.ru

Ermolina Vera Pavlovna (Kazan), Kazan (Volga) Federal University, Faculty of Law, Department of Theory and methods of teaching law, Senior lecturer. Tel. 89033883255. E-mail: timop2001@mail.ru

УДК 378

АНАЛИЗ ЦЕЛЕВОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ: ВОЗМОЖНЫЕ ПОДХОДЫ

В.А. Чистоусов

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация

Статья посвящена рассмотрению возможных подходов к анализу целевых компонентов образовательных программ в профессиональном образовании. Приводится ряд стратегий обновления образовательных программ, избираемых образовательными организациями. Описываются и систематизируются возможные подходы к анализу целевых компонентов в процессе проектирования образовательных программ: а) систематизация компетенций на основе федеральных государственных образовательных стандартов; б) декомпозиция компетенций с использованием различных классификационных оснований; в) дополнение перечня компетенций, производимое при помощи педагогического прогнозирования и/или стыковки образовательных и профессиональных стандартов; г) реструктурирование компетенций (Проект «Tuning Russia»); д) экспертная оценка компетенций всеми субъектами, заинтересованными в качестве образования. Представлены результаты экспериментальной работы: анализ итогов экспертной оценки компетенций магистров-педагогов, проведенный в процессе проектирования инновационной образовательной программы магистратуры в Казанском (Приволжском) федеральном университете. Полученные профили компетенций позволили оценить важность отдельных компетенций для профессиональной деятельности в различных образовательных организациях, а также при преподавании различных предметов (учебных дисциплин).

Ключевые слова: профессиональное образование, целевой компонент образовательных программ, компетенции, систематизация компетенций, педагогическое прогнозирование, образовательные и профессиональные стандарты, экспертная оценка компетенций.

EDUCATIONAL PROGRAMS PURPOSE COMPONENT'S ANALYSIS: POSSIBLE APPROACHES

V.A. Chistousov

Kazan (Volga) federal university, Kazan, Russian Federation

The article is devoted to educational programs purpose component's analysis. The author marks the necessity of educational programs renovating because of science, equipment, technology, society, individuals alteration. Some strategies of higher school educational establishments are characterized. The author describes possible approaches of purpose component's analysis during vocational training programs designing: a) skills systematization on the base of Federal state educational standards; b) skills decomposition for skills elements revealing (different bases of classification are used); c) skills supplement as a result of pedagogical foresight or educational & professional standards docking; d) skills restructuring (project «Tuning Russia»); e) skills expert assessment by all persons, who interested in the quality of educational programs results. Some results of experimental work are presented: the analysis of skills expert assessment during the designing of alternative trajectory of educator's training in magistracy, realized in Kazan Volga federal university. Administration, school teachers, educators from technical colleges & university (in all 130 persons) were the participants of this investigation. Skills profiles differences help us to value skills significance for professional activity in dependence of subject & educational organization model. This approach allows us to design the curriculum with educational

technologies as a complex also. The author describes some models of pedagogical foresight on the base of professional pedagogical literature.

Key words: *vocational training, educational program's purpose component, skills, skills systematization, pedagogical foresight, educational & professional standards, skills expert assessment.*

Динамика изменений науки, техники и технологий, рынка труда, социальной сферы, субъектов обуславливает необходимость непрерывной корректировки и совершенствования образовательных программ, реализующихся в профессиональном образовании. Так, например, в содержании третьего поколения образовательных стандартов впервые было установлено вполне резонное требование ежегодного обновления основных профессиональных образовательных программ. Вместе с тем сокращаются и сроки между введением в действие образовательных стандартов: в настоящее время в образовательных организациях высшего образования параллельно реализуются три их поколения.

К уточнению образовательных программ не может не привести процесс введения в действие профессиональных стандартов, разработанных в соответствии с видами экономической деятельности. Практика показывает, что для совершенствования реализуемых образовательных программ образовательными организациями избираются различные стратегии: формальное внесение записей в документацию о производимых изменениях, «косметические» правки отдельных фрагментов содержания подготовки, использование ресурса дополнительных образовательных программ, реализуемых в образовательной организации, для расширения профиля профессиональной деятельности обу-

чающихся и др. Учитывая вышеизложенное, охарактеризуем три важных аспекта.

Первое. По-видимому, в образовательных организациях целесообразно «разграничить» содержание деятельности по совершенствованию реализуемых образовательных программ:

- оперативная деятельность по отслеживанию изменений в непрерывно изменяющейся нормативной базе и приведению в соответствие с ней разрабатываемых педагогических продуктов;

- систематическая пролонгированная деятельность по непрерывному слежению за сферой профессиональной деятельности, в интересах которой осуществляет деятельность образовательная организация; научное обоснование изменений, вносимых в компоненты образовательных систем и образовательного процесса.

Второе. Считаем, что обоснование целесообразных единых (на уровне образовательной организации) алгоритмов проектирования и оперативного корректирования образовательных программ позволит системно осуществлять реализацию целевой функции, в том числе обеспечивать гарантированное качество образования и конкурентоспособность выпускников.

Третье. Поскольку системообразующим элементом любой системы является цель, то, применительно к образовательным программам, как

при их проектировании, так и при внесении изменений, необходим всесторонний анализ целевого компонента, результаты которого и определяют корректные направления совершенствования содержательного и технологического компонентов в особенности в условиях непрерывного изменения внешней среды.

Не претендуя на полноту, рассмотрим некоторые возможные подходы к анализу целевых компонентов образовательных программ. Цель – мысленное предвосхищение желаемых результатов деятельности. Одним из ведущих признаков эффективности педагогического процесса является степень совпадения целей и результатов [1]. Источником формирования целей образования и их построения иерархической структуры является нормативная база [2]. Однако, несмотря на значительное количество разноплановых нормативных документов, отражающих в той или иной степени и с различной обобщенностью отдельные аспекты целей, при проектировании образовательных программ следует исходить не из набора, а из системы целей, классифицированных по ряду оснований. Упорядочение целей позволяет обоснованно определять соответствующие компоненты содержания подготовки, избирать образовательные технологии и методы контроля. Такими основаниями классификации системы целей, описываемыми в психолого-педагогической литературе, являются:

– дифференциация в соответствии с масштабом (направляющая цель, грубые цели; тонкие цели) [3];

– дифференциация в соответствии с принадлежностью к сфере деятельности человека (цели в когнитивной области; цели в психомоторной области; цели в аффективной области) [3];

– дифференциация в соответствии с аспектами образования (цели обучения, цели воспитания, цели развития) [4].

Переход на компетентностную модель образования обусловил дальнейшее совершенствование рассматриваемой классификации. Во-первых, компетенции, являющиеся целевым компонентом образовательных стандартов и образовательных программ, подразделяются на общие и профессиональные. Во-вторых, в составе профессиональных компетенций выделяется группа общепрофессиональных компетенций и компетенции, соответствующие видам профессиональной деятельности. При реализации образовательных программ специалистов в составе профессиональных компетенций появляются дополнительные группы, отражающие особенности возможных специализаций.

В-третьих, в рамках проекта «Tuning», обоснованного в ряде европейских университетах и апробированного в России, разработано тридцать общих компетенций (для любых направлений подготовки), а профессиональные компетенции структурированы в рамках предметной области (укрупненной группы специальностей и направлений подготовки) с выделением ядра-идентификатора, так называемого метапрофайла [5].

В-четвертых, предлагается в составе каждой компетенции выделять когнитивную, деятельностную и ценностную составляющие [6]. И, наконец, в-пятых, устанавливается считать: компетенции – результатами освоения образовательной программы, а знания, умения, навыки, опыт деятельности – результатами освоения учебных дисциплин (модулей) [7; 8]. По нашему мнению, последнее упомянутое положение является дискуссионным, так как в некотором смысле противоречит, как предыдущим вариантам классификаций, так и самой сути компетентностного подхода:

а) цели учебных дисциплин (модулей) предлагается формулировать в «знаниевом» формате, а цели образовательной программы – в компетентностном;

б) компетенция, являясь интегрированной структурой, по своему элементному составу значительно шире перечисленных элементов; следовательно, использование лишь этих параметров в качестве целей (результатов) освоения учебных дисциплин приведет к усечению формируемых компетенций на уровне образовательной программы (например, элементов, соответствующих таким аспектам профессионального образования, как профессиональное воспитание и профессиональное развитие).

Что касается декомпозиции компетенций по каким бы то ни было признакам, то мы считаем эту процедуру абсолютно необходимой как с точки зрения достижения единства понимания целей педагогами, участвующими в разработке и реализации, целей кон-

кретной образовательной программы (и, соответственно, ее содержания и технологий), – так и с точки зрения системного представления элементов компетенций в соотношении с аспектами образования. Такое целостное видение способствует точному, однозначному, ясному и педагогам и обучающимся структурированию образовательной программы и образовательного процесса, позволяет агрегировать элементы компетенций в единый комплекс, обеспечивает системное развертывание программ в образовательной организации в контексте непрерывного субъектно-ориентированного образования [9].

Для уяснения целевой функции проектируемой образовательной программы всеми заинтересованными субъектами можно применить и подход, апробированный нами в процессе разработки инновационной образовательной программы магистратуры (подготовка педагогов-предметников математического и естественнонаучного цикла) на базе кафедры педагогики института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Представителям работодателей и преподавателям университета, приступающим к реализации программы, предлагалось осуществить экспертную оценку компетенций, определяемых соответствующим федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по степени важности для выполнения профессиональной деятельности (десятибалльная шкала). В исследовании приняло участие 130 человек, из кото-

рых 60 – представители общеобразовательных организаций (администрация и преподаватели-предметники), 61 – представители образовательных организаций среднего профессионального образования технического профиля (администрация и преподавательский состав), 9 – научно педагогические работники выпускающей кафедры университета.

Анализ профилей компетенций, полученных в результате экспертной оценки (рис. 1, 2), позволил:

- установить общее и различное в представлении заинтересованных субъектов о целях образовательной программы подготовки;

- выявить дифференциацию профилей компетенций преподавателя-предметника в зависимости от образовательной организации (общеобразовательная организация, образовательная организация среднего профессионального образования);

- выявить дифференциацию профилей компетенций обучающего в зависимости от преподаваемого предмета (учебной дисциплины).

Однако, подчеркнем: как бы хорошо ни была структурирована система целей образовательной программы, она оказывается заведомо неполной в том случае, если источником являлась только нормативная база, действующая в сфере образования. В этом факте нет противоречия, так как нормативная база, действующая в какой-либо момент времени t и совпадающая по времени с реализацией образовательной программы, разрабатывалась, как минимум, в момент времени $t-1$, а целевые установки образовательных

программ направлены на осуществление выпускниками профессиональной деятельности в момент времени $t+1$. Отсюда становится очевидной необходимость проведения поисковых исследований с последующей разработкой прогностических моделей целевых компонентов образовательных программ.

По мнению Б.С. Гершунского требуется организация постоянно действующей службы образовательно-педагогического прогнозирования, так как «повышенная сложность, многообразие и специфика объектов прогнозирования в сфере образования исключает подмену полноценных, специально организованных прогностических исследований сугубо интуитивным предвидением» [10, с. 238]. Д.В. Чернилевский предлагает разрабатывать прогностическую профессиональную модель специалиста, представляющую документ, содержащий научно-обоснованные данные о наиболее вероятных тенденциях развития соответствующей отрасли науки, техники, производства, детализированный перечень личностных и профессионально-важных личностных качеств, необходимых в будущем [11].

Рассмотрение прогностической модели как целевого ориентира проектирования педагогических систем позволяет отразить и сферу профессиональной деятельности, и сферу образовательной организации, в которой обучающийся формируется как личность и как профессионал [12]. Структурно описываемая прогностическая модель включает три компонента: модель деятельности, модель личнос-

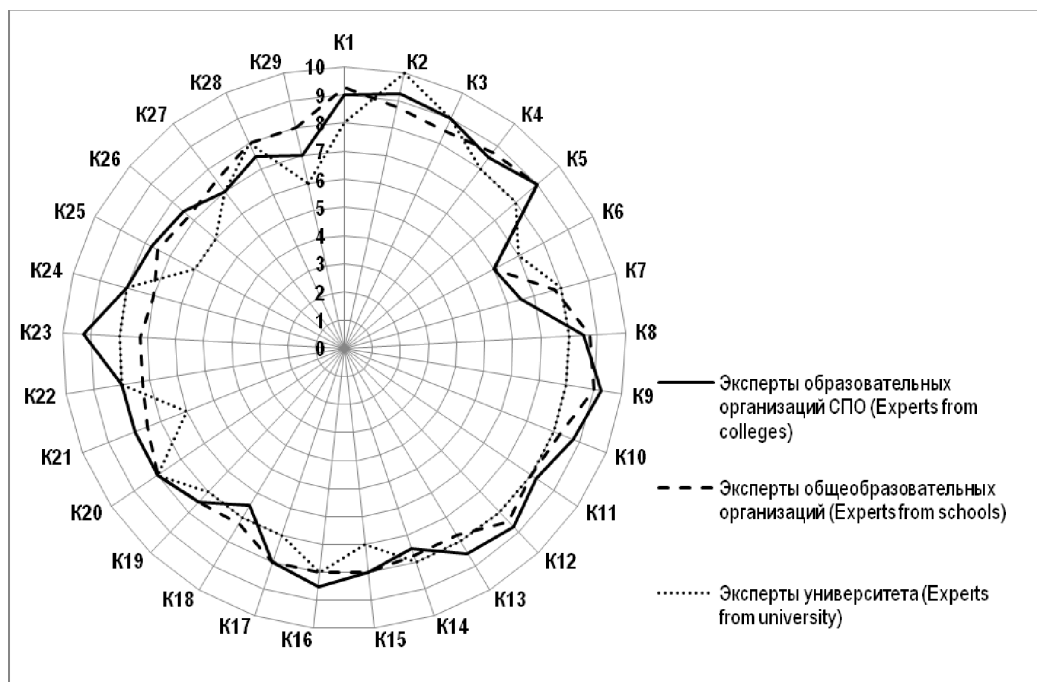


Рисунок 1. Профили компетенций магистров, полученные по результатам экспертной оценки (K1 – K29 – компетенции)
 [Master's skills profiles as a result of expert assessment (K1 – K29 – skills)].

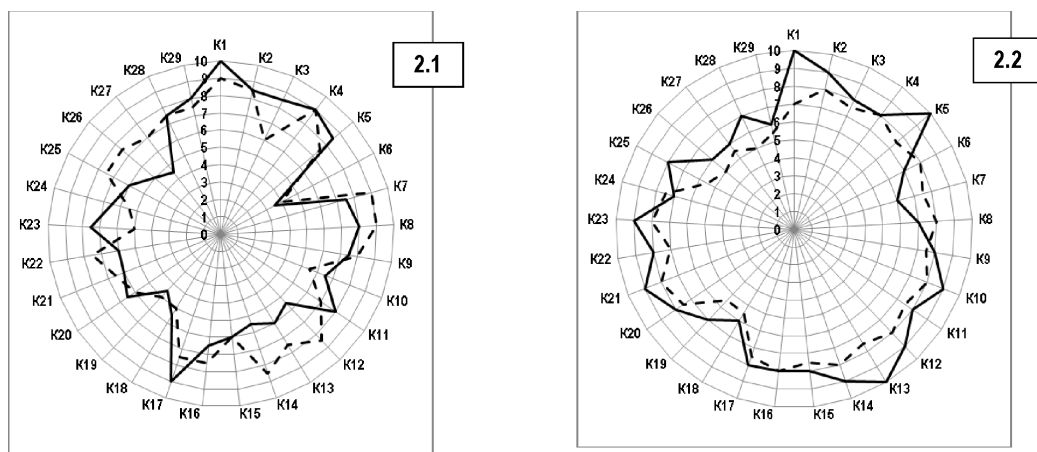


Рисунок 2. Профили компетенций магистров, полученные в различных школах по результатам экспертной оценки: 2.1) учителями математики; 2.2) учителями физики (K1 – K29 – компетенции)
 [Master's skills profiles as a result of expert assessment in different schools: 2.1) by teachers of mathematics; 2.2) by teachers of physics (K1 – K29 – skills)].

ти и модель подготовки, а в процессном плане логико-методологический, структурно-функциональный и технологический блоки, чем объясняются ее целостность, интегративность и динамичность (по сравнению с системой целей, сформированной лишь на основе анализа документов, рассмотренной нами выше).

Искомый сценарий будущего образовательной сферы может быть получен и в результате форсайт-деятельности, проводимой в последние годы в сфере образования. Важными условиями ее осуществления являются опора на отечественный контекст и расширение формата за счет привлечения к диалогу основных участников образовательного пространства: обучающихся, родителей, преподавателей, администрации образовательных организаций, научных работников, представителей промышленности, бизнеса и общественных организаций [13]. Отметим, что второе условие полностью соответствует принципам организации проектной деятельности и положениям системы управления качеством в части необходимости обеспечения удовлетворения пожеланий потребителей [14; 15].

Таким образом, обобщение и систематизация рассмотренных подходов позволяют обосновать последовательно-параллельную реализацию основных элементов алгоритма разработки целевого компонента образовательных программ:

– систематизация и построение иерархической системы целей, определяемых нормативными документами в сфере образования;

– педагогические прогностические и форсайт-исследования для обеспечения опережающей подготовки обучающихся;

– сверка, уточнение, дополнение, стыковка целевых компонентов, определяемых образовательными и профессиональными стандартами; формирование итогового перечня компетенций;

– декомпозиция компетенций, экспертная оценка и корректирование элементного состава компетенций;

– экспертная оценка спроектированной системы целей образовательной программы.

Источники:

1. Педагогический словарь: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строчкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с. [Pedagogical dictionary: textbook for students of higher school: V.I. Zagvjazinskij, A.F. Zakirova, T.A. Strokova etc.; edited V.I. Zagvjazinskij, A.F. Zakirova. Moscow: Publishing centre «Akademiya», 2008. 352 p. (In Russ.)]

2. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие в схемах и таблицах / И.Я. Курамшин, В.Г. Иванов. Казань: КГТУ, 2000. 72 с. [Didactics of higher school: textbook in tables & schemes: I.JA. Kuramshin, V.G. Ivanov. Kazan: KGTU, 2000. 72 p. (In Russ.)]

3. Мелицинек А. Инженерная педагогика. М.: МАДИ (ТУ). 1998. 185 с. [Melecinek A. Engineering Pedagogy Moscow: MADI (TU), 1998. 185 p. (In Russ.)]

4. 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. 2nd edition, stereotypical Moscow: «EGVES», 2013. 286 p. (In Russ.)]

5. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в

предметной области «Образование». («Tuning Russia») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tuningrussia.org/> [Reference Poits for the Designand Delivery of Degree Programmes in Education. [Electronic resource]: <http://www.tuningrussia.org/> (In Russ.)]

6. Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практич. пособие / В.И. Блинов, В.Г. Виненко, И.С. Сергеев. М.: Издательство Юрайт, 2014. 513 с. [The Procedure of Educating in higher school: textbook: V.I. Blinov, V.G. Vinenko, I.S. Sergeev. Moscow: «Urait», 2014. 513 p. (In Russ.)]

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2013 г. №1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/support/39/4/3> [The Order of Russian Ministry of education & science No 1367, 19.12.2013 «About confirmation of the Order of higher school educational programs educational activity organization & realization: bachelor, specialist, master's programs». [Electronic resource]: <http://www.fgosvo.ru/support/39/4/3> (In Russ.)]

8. *Караваяева Е.В.* Рекомендуемый алгоритм проектирования программ высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 8-9. С. 5-15. [Karavaeva E.V. Recommended algorithm of higher school educational programs designing // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 8-9. Pp. 5-15. (In Russ.)]

9. *Чистюсов В.А.* Многомерный субъектно-ориентированный образовательный процесс (постановка проблемы) / Материалы IX Международного симпозиума по фундаментальным и прикладным проблемам науки, посвященном 90-летию со дня рождения академика В.П. Макеева. М.: РАН, 2014. т. 5. С.139-146. [Multidimensional Individual-oriented Educational Process (problem statement): The materials of IX International symposium dedicated to 90th anniversary of academician V.P. Makeev. Moscow: RUN, 2014. V. 5. Pp. 139-146. (In Russ.)]

10. *Герцуинский Б.С.* Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования. М.: Педагогическое

сообщество России, 2002. 512 с. [Gershunskij B.S. Philosophy of Education for XXI Century: textbook for self education. Moscow: Russian pedagogical community, 2002. 512 p. (In Russ.)]

11. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с. [CHernilevskij D.V. Didactic technologies of higher school: textbook for higher educational establishments. Moscow: UNITI-DANA, 2002. 437 p. (In Russ.)]

12. Основы инженерной педагогики / А.А. Кирсанов, В.М. Жураковский, В.М. Приходько, И.В. Федоров. М.: МАДИ (ГТУ); Казань: КГТУ, 2007. 498 с. [The basis of engineering pedagogic. A.A. Kirsanov, V.M. Zhurakovskij, V.M. Prihod'ko, I.V. Fedorov. Moscow: MADI (GTU); Kazan: KGTU, 2007. 498 p. (In Russ.)]

13. *Назарова И.Р.* Форсайт в исследованиях будущего российского образования // Высшее образование в России. 2014. №7. С.22-29. [Nazarova I.R. Foresight in future studies of Russian education // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 7. Pp. 22-29. (In Russ.)]

14. 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.)]

15. 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.)]

References:

1. Pedagogicheskiy slovar': uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / [V.I. Zagvyazinskiy, A.F. Zakirova, T.A. Strokova i dr.]; pod red. V.I. Zagvyazinskogo, A.F. Zakirovov. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2008. 352 s.

2. Didaktika vysshey shkoly: Ucheb. posobie v skhemakh i tablitsakh / I.Ya. Kuramshin, V.G. Ivanov. Kazan': KGTU, 2000. 72 s.

3. *Melitsinek A.* Inzhenernaya pedagogika. M.: MADI (TU). 1998. 185 s.

4. *Novikov A.M.* Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatiy. Izd. Vtoroe, stereotipnoe. M.: EGVES, 2013. 286 s.
5. Klyuchevye orientiry dlya razrabotki i realizatsii obrazovatel'nykh programm v predmetnoy oblasti «Образование» («Tuning Russia»). [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.tuningrussia.org/>
6. Metodika prepodavaniya v vysshey shkole: ucheb.-praktich. posobie / V.I. Blinov, V.G. Vinenko, I.S. Sergeev. M.: Izdatel'stvo Yurayt, 2014. 513 s.
7. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19 dekabrya 2013 g. №1367 «Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noy deyatel'nosti po obrazovatel'nykh programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam spetsialiteta, programmam magistratury. [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.fgosvo.ru/support/39/4/3>
8. *Karavaeva E.V.* Rekomenduemyy algoritm proektirovaniya programm vysshego obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 8-9. S. 5-15.
9. *Chistousov V.A.* Mnogomernyy sub'ektno-orientirovannyy obrazovatel'nyy protsess (postanovka problemy) / Materialy IX Mezhdunarodnogo simpoziuma po fundamental'nykh i prikladnym problemam nauki, posvyashchennomu 90-letiyu so dnya rozhdeniya akademika V.P. Makeeva. M.: RAN, 2014. t. 5. S. 139-146.
10. *Gershunskiy B.S.* Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka: Uchebnoe posobie dlya samoobrazovaniya. M.: Pedagogicheskoe soobshchestvo Rossii, 2002. 512 s.
11. *Chernilevskiy D.V.* Didakticheskie tekhnologii v vysshey shkole: Ucheb. posobie dlya vuzov. M.: YuNITI-DANA, 2002. 437 s.
12. Osnovy inzhenernoy pedagogiki / A.A. Kirsanov, V.M. Zhurakovskiy, V.M. Prikhod'ko, I.V. Fedorov. M.: MADI (GTU); Kazan': KGTU, 2007. 498 s.
13. *Nazarova I.R.* Forsayt v issledovaniyakh budushchego rossiyskogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. №7. S.22-29.
14. GOST R ISO 9000-2008 Sistemy menedzhmenta kachestva. Osnovnye polozheniya i slovar'. M.: Standartinform, 2008. 70 s.
15. Upravlenie proektom. Osnovy proektnogo upravleniya: uchebnik / kollektiv avtorov; pod red. prof. M.L. Razu. M.: KNORUS, 2012. 760 s.

Зарегистрирована: 09.11.2014

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

Chistousov Vladislav Anatolievich (Kazan), Kazan Volga federal university, Institute of psychology & education, Department of Pedagogy, Candidate of pedagogical sciences, doctoral candidate. Tel.: 8-917-258-18-46. E-mail: vchistous@mail.ru

УДК 37.015.3

СЕМАНТИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС В ВОСПРИЯТИИ ОБРАЗА АВТОРИТАРНОГО УЧИТЕЛЯ КАК ТЕКСТА КУЛЬТУРЫ НАЧИНАЮЩИМИ ПЕДАГОГАМИ

О.Г. Ивановская

Средняя общеобразовательная школа № 544, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Жизнь человека проходит в семантическом пространстве. Результатом обнаружения схожести семантических пространств разных людей является семантический резонанс. В процессе педагогического взаимодействия учителя и учеников они могут не только обмениваться информацией, но и получать новые идеи, чувства и переживания. Эксперимент показал, что начинающие учителя легче усваивают авторитарный стиль общения педагога и учащихся. Это становится проявлением семантического резонанса на качество подачи знаний в современной школе.

Ключевые слова: понимание, семантическое пространство, семантический резонанс, авторитет учителя, авторитарный стиль общения, педагогическая герменевтика

SEMANTIC RESONANCE IN PERCEPTION OF THE IMAGE OF THE AUTHORITATIVE TEACHER AS TEXT OF CULTURE THE BEGINNING TEACHERS

O.G. Ivanovskaya

State budgetary educational institution secondary school 544, St. Petersburg, Russian Federation

Abstract: *Human life takes place in the semantic space. The result of the detection of semantic similarity of different people is a semantic resonance. In the process of pedagogical interaction between teacher and students they can not only share information, but also get new ideas, feelings and experiences. The experiment has shown that novice teachers more likely to absorb the authoritarian style of communication of teacher and students. It becomes a manifestation of semantic resonance at the quality of knowledge transmission in the modern school.*

Keywords: *understanding, semantic space, semantic resonance, the teacher's authority, authoritarian style of communication, pedagogical hermeneutics.*

I. Введение

В процессе педагогического взаимодействия педагог и учащиеся обмениваются не только значимой для них информацией, но и своими мыслями, чувствами, переживаниями. Это создаёт определённый эмоцио-

нальный фон взаимодействия педагога и учащихся (И.А. Баева, Т.Г. Браже, А.Б. Вэскер, И.Я. Зазюн, Я.Л. Коломинский, А.Н. Лутошкин, М.Г. Романцов, В.А. Сухомлинский, В.М. Целуйко и др.). Одни педагоги, вступая во взаимодействие с учащимися, акти-

визируют у них познавательный интерес, поддерживают положительную эмоциональную атмосферу при обучении, другие педагоги добиваются только воздействия на учеников, вносят во взаимоотношения с ними напряжённость, провоцируют развитие негативных переживаний.

Педагогика XXI века декларирует субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса. Однако качество подачи знаний в современной школе порой характеризуется как «авторитарный стиль преподавания», «стрессовая тактика авторитарной педагогики» (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадрикова и др.). Современное ускорение смыслового «свёртывания» информации приводит к фрагментарности и поверхностности её восприятия и воспроизведения, к стереотипизации мышления. Это касается как образовательной позиции ученика, так и учителя.

Таким образом, необходимость достигать высоких результатов обучения нередко вступает в противоречие с низким качеством педагогического взаимодействия, с авторитарным стилем воздействия учителя на учеников. Педагогическая герменевтика рассматривает проблемы понимания как постижения смысла. Значительное место при этом отводится языку и созданным на нём текстам (В.А. Андреев, Н.С. Буйко, А.Ф. Закирова, И.И. Сулима и др.).

II. Методологические основания исследования

Каждый человек является носителем уникального семантического пространства – системы функционально

оправданных связей между значимыми для некоторого круга лиц семантическими элементами, в котором каждый элемент наполнен особыми значениями и смыслами [1]. Семантическое пространство внутреннего мира человека, начав формироваться в раннем детстве, никогда не прекращает видоизменяться и оказывает исключительное влияние на всю его жизнь.

В философии для описания этого ряда явлений можно найти образы «бесконечного множества кривых, которые могут быть проведены через точку одного факта и замыкают каждая свою плоскость» (А.А. Потебня), «духовного горизонта» (Э. Кассирер), «герменевтического поля» (П. Рикёр), «герменевтического круга» (Ф. Шлейермахер). Так, Ф. Шлейермахер считал, что целое понимается из частей, а часть только в связи с целым. Этот принцип обычно называют «герменевтическим кругом» [2, с.29].

Семантические пространства людей, общающихся друг с другом, вступают во взаимодействие. При этом индивидуальные фрагменты внутреннего мира каждого субъекта сочетаются, резонируют, дополняют друг друга. «Слово ... вызывает волны, ... извлекая при своём «западании» образы» (Д. Родари) [3, с. 16]. В.Ф. Одоевский так описывал это явление: «Познавательная функция языка опирается на коммуникативную, исходит из неё, но воздвигает над ней подчинённый социально-историческим закономерностям ... новый мир речевых смыслов и отношений» [Цит. по: 4, с. 249].

Семантический резонанс мы определяем как момент переживания

сходства, узнаваемости, понятности, ясности образа, слова, метафоры. Понимание процессуально, но совпадение смыслов моментально. К семантическому резонансу применим закон цепочки психических явлений, участвующих в создании образа: восприятие – эмоциональное впечатление – понимание – эмоциональное отношение – активность [5, с. 68]. Семантический резонанс отвечает трём принципам, отражающим мотивационную основу избирательности восприятия:

1. Принципу резонанса – однозначнее и быстрее воспринимаются те стимулы, которые соответствуют потребностям, ценностям личности.

2. Принципу защиты – стимулы, противоречащие морально-этическим нормам, принятым личностью и её ожиданиям, а также потенциально враждебные, воспринимаются хуже или подвергаются искажению.

3. Принципу настороженности – стимулы, угрожающие целостности личности или её нормальному психическому функционированию, узнаются быстрее прочих [6, с. 62].

По нашему мнению, неправильно было бы относить семантический резонанс лишь к ощущению и восприятию, так как с его помощью происходит получение и сортировка не просто стимулов, а их смыслов, важная для их дальнейшего понимания и интерпретации. По нашему мнению, семантический резонанс – это начало понимания. Семантический резонанс, по нашему мнению, относится к психологическим механизмам понимания, которые также включают идентификацию, проекцию, социальную

перцепцию, эмпатию, интуицию, каузальную атрибуцию. Часто эти механизмы действуют совместно.

III. Основная часть

В научной литературе авторитет рассматривается в широком и узком смыслах. В широком смысле авторитет – это неформальное влияние, а в узком – формальное, одна из форм осуществления власти. В широком смысле авторитет может и не совпадать с властью, авторитетом может пользоваться человек, не наделенный «властными» полномочиями, обладающий высокой степенью референтности для окружающих. В узком смысле некоторые люди, в том числе и учителя, в силу их общественного положения ожидают отношения к себе как к авторитетным личностям [7].

М.Ю. Кондратьев принципиально различает «авторитет власти» и «власть авторитета» [8]. В своих исследованиях Г.Б. Корнетов резко не разграничивает авторитет и авторитарность [9, 10]. Педагогическая деятельность выполняет определённые функции: познания личности; обмена информацией; организации деятельности; обмена ролями; сопереживания; самоутверждения. Выполнение всех этих функций сопровождается речью и порождает педагогические тексты. Текст – это высказывание на каком-либо языке. С точки зрения семиотики как герменевтически ориентированной дисциплины данное высказывание должно быть, как минимум, дважды закодировано. По мнению Ю.М. Лотмана, такое понимание не противоречит лингвистическому определению текста, согласно которо-

му текст – это письменно зафиксированное высказывание, где устная речь кодируется в системе записи [11].

Текст культуры одновременно принадлежит и к естественному языку, и к языку культуры. В первом случае (как высказывание на естественном языке) это цепочка знаков с разными значениями, а во втором (как текст культуры) – сложный знак с единым значением. С описываемых позиций текстом культуры можно назвать и авторитет учителя. С одной стороны, учитель – это реальный человек со своими достоинствами и недостатками, а с другой – знаковая фигура в образовательной деятельности.

Повседневная работа учителя запечатлевается не только в научных и методических психолого-педагогических текстах, но и в многообразных памятниках культуры, в национальных традициях и идеалах. Обобщение и классифицирование сходных ситуаций приводит к тому, что ситуация, касающаяся конкретного человека, переводится в опыт, где события касаются уже не людей, а понятий. В педагогическом тексте всегда заложена тенденция к «вечному» прочтению и использованию из поколения в поколение. В самом общем виде понятие «педагогический текст» подразумевает визуализацию способа интерпретации, организации и предъявления опыта взаимодействия учителя и ученика. Это свидетельство о состоявшемся или планируемом опыте воспитания [12].

Педагогическая информация содержится не только в тексте письменном. Педагогическим текстом могут

быть также и образы изобразительно-го или пространственного ряда (картины, фильмы, школьная архитектура, наглядные пособия и т.д.), мысленные образы учителя, наделяющие его, кроме прочих качеств, учительским авторитетом. Авторитет – это признание учащимися значимости достоинств учителя, это влияние учителя на учащихся, это воспитательное и образовательное воздействие, основанное на умственном и нравственном превосходстве [13].

Образ авторитетного учителя часто соотносят с фигурой учителя начальной школы. Младший школьник охотно принимает самые подробные учительские указания, удовлетворяясь зачастую ролью исполнителя. Бытует мнение, что учитель изначально, вне зависимости от своей профессиональной подготовленности и личных свойств, наделен в глазах младших школьников устойчивым авторитетом. Для подростков дорожке направляющий совет руководителя, оставляющий им широкое поле для самостоятельных действий. В годы юности образ учителя выступает в качестве идейно-нравственного критерия, к которому молодежь обращается в своем стремлении самоопределиваться [14].

К сожалению, в отечественной педагогической практике образы авторитетного и авторитарного учителя часто неразрывно связаны. При этом молодые люди, выбравшие профессию учителя, по роду своей деятельности раньше, чем их сверстники – представители иных профессий – занимают поколенческую нишу, предполагающую

щую знание и воспроизведение культурных текстов, в том числе и образа авторитетного учителя. Элементы образа авторитарного учителя, которые настороженно воспринимались ими в годы их собственного ученичества, начинают привычно воспроизводиться ими в профессиональной деятельности. Приведём примеры, иллюстрирующие готовность молодых людей копировать речь авторитарного учителя (курсив наш – О.И.): «При общении надо, в первую очередь, быть *величавым*» (из школьного сочинения старшеклассницы). «Самое специфическое и характерное для монологической речи заключается в том, что ею человек, *не общаясь реально с другими людьми*, создает себе социальный резонанс» (из дипломной работы шестикурсницы, 2014 год).

Из приведённых примеров ясно, что молодые люди придают большое значение не содержанию, а именно форме, манере общаться, характерной, по их мнению, для учителя, обладающего авторитетом.

IV. Результаты

Мы провели исследование среди молодых педагогов, принимавших участие в конкурсе «Учитель-логопед Московского района Санкт-Петербурга – 2014». В итоговом туре конкурса учителям-логопедам (25 человек в возрасте 22 – 32 года) был предложен для комментария такой текст:

Чудеса саморекламы

В одном городе на одной улице было четыре логопедических кабинета.

На первом было написано: «Лучший логопед в мире».

На втором было написано: «Лучший логопед в этой стране».

На третьем было написано: «Лучший логопед в этом городе».

А на четвёртом: «Лучший логопед на этой улице».

Участникам были заданы вопросы:

– В каком кабинете в будущем вы видите себя? Обоснуйте.

– Что вам нужно, чтобы оказаться в таком кабинете?

Начинающие педагоги не поняли содержащейся в данной шутке языковой игры, построенной на художественном приёме градации и заключающейся в том, что из текста однозначно не следует, восходящая или нисходящая градация в действительности соответствует расширению понятия «лучший логопед», не заметили в заголовке слова «самореклама». Они поняли текст буквально и объяснили, что, очевидно, невозможно стать лучшим логопедом в мире, и человек, который написал такую вывеску, скорее всего, покривил душой. Зато цель стать лучшим логопедом города и даже целой страны вполне достижима и (для них) в недалёком будущем. Цель же стать лучшим на своей улице слишком ничтожна, чтобы ею задаваться. Довольно часто в процессе «примеривания» на себя образа учителя у молодых людей происходит «иррадиация авторитета учителя» как «... перенос авторитета на те сферы жизнедеятельности, где право учителя на авторитетное влияние еще никем не достигалось» [15].

Таким образом, мы считаем, что у начинающих учителей-логопедов в восприятии образа авторитетного

учителя как культурного текста возник семантический резонанс на слово «лучший» [16, с. 109]. Семантический резонанс – это субъективное ощущение понятности, тогда как понимание – это процесс, постижение связи формы и содержания. Постижения связи формы и содержания, «вывески» и внутренней сути достигли не все конкурсанты. Победа в туре была присуждена конкурсантке, которая сказала, что её вполне устроила бы роль, ради достижения которой она пришла на конкурс – лучший логопед Московского района («на этой улице»). Этому звания она позже и удостоилась благодаря своим профессиональным качествам.

V. Выводы

1. Каждый субъект имеет своё особенное семантическое пространство, наполненное смыслами.

2. Понимание заключается в том, что каждому явлению действительности приписывается смысл как личностное значение.

3. Смыслы, характерные для каждого субъекта, настолько реальны для него, что как будто *ощутимы, осязаемы, витают в воздухе*.

4. Семантический резонанс можно определить как момент переживания сходства, узнаваемости, понятности, ясности смысла образа, слова, метафоры.

5. Авторитет – это качественная характеристика педагогического взаимодействия, в которой актуализируется готовность учителя выразить свою профессиональную позицию.

6. Педагогическая молодёжь с высокой степенью вероятности готова к

воспроизведению образа авторитарного учителя как текста культуры.

7. Перспективным направлением педагогической герменевтики является изучение единой гипертекстовой природы понимания информации, совершенствование на этой основе умения почувствовать собеседника, актуализация развивающего и мировоззренческого потенциала урока.

Источники:

1. Доценко Е.Л. Семантическое пространство психотерапевтической сказки // Журнал практического психолога. 1999. № 10-11. С. 72-87. [Semantic space of the psychotherapeutic tale // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. 1999. № 10-11. pp. 72-87. (In Russ.)]

2. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Под науч. ред. Н.О. Гучинской. СПб.: Европейский дом, 2004. 242 с. [Shleiermakher F. Hermeneutics / N.O. Guchinskaia (ed). Saint-Petersburg: Evropeiskii dom, 2004. 242 p. (In Russ.)]

3. Родари Д. Грамматика фантазии. М.: Прогресс, 1978. 215 с. [Rodari D. Grammar of Fantasy. Moscow: Progress, 1978, 215 p. (In Russ.)]

4. Лихачёв Д.С. Историческая поэтика древнерусской литературы. СПб.: Алетейя, 2001. 566 с. [Likhachev D.S. Historical Poetics of Old Russian literature. Saint-Petersburg: Aleteiia, 2001. 566 p. (In Russ.)]

5. Краско Т.И. Психология рекламы. / Под ред. Е.В. Ромата. Харьков: Студцентр, 2002. 216 с.: ил. [Krasko T.I. Psychology of Advertising / E.V. Romat (ed.). Khar'kov: Studtsentr, 2002, 216 p.: il. (In Russ.)]

6. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2009. 432 с.: ил. [Rean A.A., Bordovskaia N.V., Rozum S.I. Psychology and Pedagogy. Saint-Petersburg: Piter, 2009, 432 p.: il. (In Russ.)]

7. Ефремов И.И. Понятие авторитета в семантическом поле. Типология и классификация // Вопросы философии. № 1. 2005. С. 19-28. [Efremov I.I. The concept of authority in the semantic field. Typology and classification // Voprosy filosofii. 2005. № 1. pp. 19-28. (In Russ.)]

8. *Кондратьев М.Ю.* Слагаемые авторитета. М.: Знание, 1988. 80 с. [Kondrat'ev M.Iu. Terms of Authority Moscow: Znanie, 1988. 80 p. (In Russ.)]

9. *Корнетов Г.Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43-49. [Kornetov G.B. The paradigms of the basic models of the educational process // Pedagogika. 1999. № 3. pp. 43-49. (In Russ.)]

10. *Корнетов Г.Б.* Педагогика авторитета. // Школьные технологии. 2005. № 6. С. 40 – 50. [Kornetov G.B. Pedagogy of the authority // Shkol'nye tekhnologii. 2005. № 6. pp. 40-50. (In Russ.)]

11. *Лотман Ю.М.* Семиотика культуры и понятие текста. Избранные статьи. Тарту: ТГУ, 1992. С. 129-132. [Lotman Iu.M. Semiotics of culture and the concept of text. Selected Articles. Tartu: TGU, 1992. pp. 129-132. (In Russ.)]

12. *Безрогов В.Г., Кошелева О.Е.* Педагогический текст: историко-культурный контекст и особенности интерпретации // Вестник Университета Российской Академии образования. Вып.3. М.: РАО, 2003. 168 с. [Bezrogov V.G., Kosheleva O.E. Pedagogical text: historical and cultural context, and properties of the interpretation // Vestnik Universiteta Rossiiskoi Akademii obrazovaniia. Vol. 3. Moscow: RAO, 2003. 168 p. (In Russ.)]

13. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х тт. Т.1. М.: Просвещение, 1993. С.17. [Russian Pedagogical Encyclopedia in 2 vols. Vol.1. Moscow: Prosveshchenie, 1993. P. 17.]

14. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А. Каирова. М.: Советская энциклопедия, 1991. Т.1. С. 38. [Pedagogical Encyclopedia / I.A. Kairov (ed.). Vol. 1. Moscow: Sovetskaia entsiklopediia, 1991. P. 38. (In Russ.)]

15. *Коджаспирова Г.М., Коджаспирова А.Ю.* Педагогический словарь. М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 5-6. [Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirova A.Iu. Pedagogical dictionary. Moscow: Publishing Center «Akademii», 2001. pp. 5-6. (In Russ.)]

16. *Ивановская О.Г.* Семантический резонанс и понимание текстов. Монография. СПб.: Речь, 2011. 301 с. [Ivanovskaia O.G. Semantic resonance and understanding of texts. Monograph. Saint-Petersburg: Rech', 2011. 301 p. (In Russ.)]

References:

1. *Dotsenko E.L.* Semanticheskoe prostranstvo psikhoterapevicheskoy skazki // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. 1999. № 10-11. S. 72-87.

2. *Shleyermakher F.* Germenevtika / Pod nauch. red. N.O. Guchinskoy. SPb.: Evropeyskiy dom, 2004. 242 s.

3. *Rodari D.* Grammatika fantazii. M.: Progress, 1978. 215 s.

4. *Likhachev D.S.* Istoricheskaya poetika drevnerusskoy literatury. SPb.: Aleteyya, 2001. 566 s.

5. *Krasko T.I.* Psikhologiya reklamy / Pod red. E.V. Romata. Khar'kov: Studtsentr, 2002. 216 s.: il.

6. *Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I.* Psikhologiya i pedagogika. SPb.: Piter, 2009. 432 s.: il.

7. *Efremov I.I.* Ponyatie avtoriteta v semanticheskome pole. Tipologiya i klassifikatsiya // Voprosy Filosofii. № 1. 2005. S. 19-28.

8. *Kondrat'ev M.Yu.* Sлагаемые авторитета. М.: Знание, 1988. 80 с.

9. *Kornetov G.B.* Paradigmy bazovykh modeley obrazovatel'nogo protsesssa // Pedagogika. 1999. № 3. S. 43-49.

10. *Kornetov G.B.* Pedagogika avtoriteta // Shkol'nye tekhnologii. 2005. № 6. S. 40-50.

11. *Lotman Yu.M.* Semiotika kul'tury i ponyatie teksta // Izbrannye stat'i. Tartu: TGU, 1992. S. 129-132.

12. *Bezrogov V.G., Kosheleva O.E.* Pedagogicheskiy tekst: istoriko-kul'turnyy kontekst i osobennosti interpretatsii // Vestnik Universiteta Rossiyskoy Akademii obrazovaniya. Vyp.3. М.: RAO, 2003. 168 с.

13. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х тт. Т.1. М.: Просвещение, 1993. С. 17.

14. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А. Каирова. М.: Sovetskaya entsiklopediya, 1991. Т.1. С. 38.

15. *Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirova A.Yu.* Pedagogicheskiy slovar'. М.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiy», 2001. S. 5-6.

16. *Ivanovskaya O.G.* Semanticheskiy rezonans i ponimanie tekstov. Monografiya. SPb.: Rech', 2011. 301 с.

Ивановская Ольга Геннадиевна (г. Санкт-Петербург), ГБОУ Средняя общеобразовательная школа (ГБОУ СОШ) № 544 с углублённым изучением английского языка Московского района г. Санкт-Петербурга, учитель-логопед, руководитель школьной логопедической службы, кандидат педагогических наук, докторант. Тел.: 8-905-230-00-49. E-mail: logoped544@yandex.ru

Ivanovskaja Olga Gennadijevna (St. Petersburg), State budgetary educational institution secondary school 544 with profound studying of English language in the Moskovskii district of St. Petersburg, head of the Scholiast Speech-therapy Service in the Moskovskii district of Saint-Petersburg, speech-therapist, candidate of pedagogical sciences, Doctoral student. Tel.:8-905-230-00-49. E-mail: logoped544@yandex.ru

УДК 37.022

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ДУХОВНО- НРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ

Е.А. Гринёва, Л.Х. Давлетшина

*Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Российская Федерация*

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФНФ, проект «На пути к новой России: духовно-нравственный потенциал социально-экологического образования молодёжи» (№ 14-16-73006а)

В данной статье исследуется проблема формирования экологической культуры младших школьников с учётом духовно-нравственного аспекта. Разработанная структурно-содержательная модель включает целевой, аксиологический, концептуально-методологический, содержательный, методико-технологический, критериально-диагностический и результативный компоненты. Модель построена на основе системного, средового, культурологического и аксиологического подходов, учета специфики процесса обучения младших школьников в среднем общеобразовательном учреждении.

Ключевые слова: экологическая культура, духовность, нравственность, духовно-нравственный аспект, моделирование

MODEL OF PROCESS OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS: SPIRITUAL AND MORAL ASPECT

E.A. Grineva, L.H. Davletshina

Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation

This article was prepared with the financial support of the Russian Foundation for Humanities, the project «Towards a New Russia: spiritual and moral potential social and environmental education of youth» (№ 14-16-73006a)

Abstract. In this article the problem of formation of ecological culture of younger school students taking into account spiritual and moral aspect is investigated. Use of modeling allowed authors to reveal and investigate the natural communications reflecting pedagogical realities to define a subject and means

of achievement of the purpose in idealized object, to prove and present experimental work. The developed structural and substantial model includes target, axiological, conceptual and methodological, substantial, methodic-technological, criteria and diagnostic and productive components. In article it is proved that each component of model solves the problem in the course of formation of ecological culture at elementary school taking into account spiritual and moral aspect, but only in close interrelation of all components the result will be significant and effective.

Key words: *ecological culture, spirituality, moral, spiritual and moral aspect, modeling.*

Изучение педагогических закономерностей возможно через моделирование педагогических процессов и использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов. Термин «модель» в словаре русских синонимов – образец, пример, форма, шаблон, трафарет, имитация, моделирующее устройство, схема, макет и т.д. [1, с. 249]. У В.А. Штофа под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [8, с. 19]. В.М. Полонский отмечает, что моделью является система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы – организма, упрощающая структуру оригинала, отвлекающая от несущественного [5, с. 104].

Использование моделирования позволило выявить и исследовать закономерные связи, отражающие педагогические реалии, определить предмет и средства достижения цели в идеализированном объекте, обосновать и представить экспериментальную работу. Модель процесса формирования экологической культуры младших школьников с учётом духовно-нрав-

ственного аспекта включает целевой, аксиологический, концептуально-методологический, содержательный, методико-технологический, критериально-диагностический и результативный компоненты. Охарактеризуем подробнее каждый из этих компонентов.

При разработке *целевого* компонента изучались подходы к пониманию цели как идеального, сознательно планируемого результата учебно-воспитательного процесса в отношении к порождающим его действиям и условиям. В связи с этим в качестве цели определено формирование экологической культуры младших школьников, основанной на духовно-нравственных ценностях и смыслах.

Аксиологический компонент модели ориентирован на систему ценностей, выражающих устремленность современного общества к устойчивому развитию и характеризующихся духовно-нравственным отношением к окружающему природному и социальному миру, чувством личной заинтересованности в гармоничном развитии общества, природы и ответственности за состояние окружающей среды, особым видением мира как объекта постоянной заботы, способностью к ограничению своих потребностей в соответствии с возможностями природы и общества.

Концептуально-методологический компонент модели включает подходы и принципы. В качестве научных подходов, являющихся основой методологической и мировоззренческой направленности процесса формирования экологической культуры нами выделены: личностно-ориентированный, системный, средовой, культурологический, аксиологический. *Личностно-ориентированный подход* направлен на личностное развитие как процесс и результат освоения социально значимой деятельности по отношению к природной среде, выработка собственной мировоззренческой концепции, построение индивидуальной траектории взаимодействия с окружающей социоприродной средой. При таком подходе внимание педагога концентрируется на целостной личности ребёнка, заботится о развитии его интеллекта, гражданского чувства ответственности и духовной личности с эмоциональными, эстетическими задатками и возможностями развития.

К числу важнейших задач *системного подхода* относятся: 1) разработка средств представления исследуемых и конструируемых объектов как систем; 2) построение обобщенных моделей системы, моделей разных классов и специфических свойств систем; 3) исследование структуры теорий систем и различных системных концепций и разработок [5, с. 429].

Средовой подход направлен на формирование эмоционально-ценностной среды. Мы определяем эмоционально-ценностную среду как систему внешних и внутренних воспитательных воздействий на личность, с целью

формирования экологической культуры, через актуализацию внутреннего мира каждого во взаимодействии его с природной средой; формирование активной экологической жизненной позиции, принятие ценностей природы, общества и человека, как основополагающих. Педагогически целесообразные изменения личности могут быть получены, если воспитательные возможности интегрированы в окружающей его экологической среде.

В качестве методологической основы современного гуманистического личностно-ориентированного воспитания выступает *культурологический подход*. Цель такого воспитания связывается с воспитанием человека культуры и нравственности, центрированного на национальные ценности. При этом отмечается, что источником, который «питает» процесс формирования такой личности является культура, как движущая сила эволюционного развития; как хранительница всех нравственных богатств, накопленных человечеством за период своего развития. Культурологический подход подтверждает необходимость формирования экологической культуры личности на основе культуры взаимодействия с природой средой различных этносов, наций и национальностей, живущих на территории Ульяновской области.

Аксиологический подход заключается в утверждении человека как носителя базовых национальных ценностей, как высшую ценность, как субъекта, способного к организации своей деятельности в мире на основе духовных идеалов, нравственных установок и моральных норм. Аксиоло-

гический подход позволяет выстроить на прочных морально-нравственных основах уклад жизни младшего школьника и, таким образом, противостоять моральному релятивизму социальной среды. Он также позволяет выбирать содержание образования с точки зрения заложенных в нем возможностей содействовать развитию эмоциональной отзывчивости младших школьников.

Процесс формирования экологической культуры младших школьников с учётом духовно-нравственного аспекта опирается на определенные принципы. Анализ научной литературы (В.А. Сластенин, Е.Н. Щуркова, Д.С. Ермаков, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина и другие) позволил нам определить следующие принципы: гуманизации, природосообразности, культуросообразности, краеведческий, междисциплинарности, интеграции процесса образования с наукой (инновационными технологиями экологического образования) и производством (новые федеральные стандарты образования, требования к выпускникам).

Содержательный компонент является важнейшим в данной модели и описывает пути обогащения духовно-нравственным содержанием образовательных программ по экологическому образованию, а также механизм реализации программы междисциплинарного характера, направленной на формирование экологической культуры в начальной школе (духовно-нравственный аспект).

Особое место в достижении поставленных целей занимает авторская

рабочая программа междисциплинарного характера, направленная на формирование экологической культуры в начальной школе (духовно-нравственный аспект) «Жизнь вокруг нас». Перспективной целью данной программы как части экологического образования является содействие воспитанию экологической культуры младших школьников.

В *методико-технологическом компоненте* представлены методы, формы, а также комплекс педагогических условий, способствующие эффективной реализации процесса формирования экологической культуры младших школьников с учётом духовно-нравственного аспекта.

В процессе формирования экологической культуры младших школьников необходимо отдавать предпочтение таким методам, формам и методическим приемам обучения, которые будут стимулировать у учащихся эмоционально-ценностное отношение к природной среде. Один из основополагающих методов обучения – наблюдение – приобретает новые черты и является для естественных дисциплин обязательным. В процессе экологического образования у учащихся формируются умения наблюдательности (умения видеть, подмечать, объяснять явления природы). В начальных классах непосредственные наблюдения детей в природе должны быть научными, доступными и увлекательными.

Своеобразной школой духовно-нравственного воспитания и экологического образования являются экскурсии в природу. Знания школьников

о нравственных нормах, полученные на уроках, собственные жизненные наблюдения нередко бывают разрозненными и неполными. «Учите детей понимать значение каждой мысли, каждого поступка, каждого проявления Природы», – писала Е.И. Рерих [4, с. 103]. Поэтому как живая, непосредственная форма общения экскурсия в природу развивает эмоциональную отзывчивость, закладывает основы нравственного облика.

Среди методов экологического образования В.А. Ясвин выделяет следующие методы: экологической идентификации, экологической эмпатии, экологической рефлексии. Метод экологической идентификации предполагает педагогическую актуализацию постановки человеком себя на место того или иного природного объекта, погружения себя в пространство, ситуацию, обстоятельства, в которых он находится.

Метод экологической эмпатии заключается в педагогической актуализации сопереживания человеком состояния природного объекта, а также сочувствия ему. Данный метод стимулирует проекцию, т.е. перенос школьниками собственных состояний на природные объекты; переживание тех же состояний, которые испытывает растение или животное, через отождествление с ним (сопереживание), а также переживание собственных эмоций и чувств по поводу состояния природных объектов (сочувствие).

Метод экологической рефлексии заключается в педагогической актуализации самоанализа человеком своих действий и поступков, направленных на мир природы, с точки зрения

их экологической целесообразности. Данный метод стимулирует осознание школьниками того, как их поведение могло бы «выглядеть» с точки зрения тех природных объектов, «интересы» которых оно затрагивает [5].

Комплексной формой экологического образования является эколого-психологический тренинг, основанный на общей методологии социально-психологических тренингов и направленный на коррекцию и развитие отношений школьника к себе (в первую очередь, к своему духовному и физическому здоровью) и к окружающей социоприродной среде. Эколого-психологический тренинг является необходимой формой в процессе формирования экологической культуры в начальной школе с учётом духовно-нравственного аспекта, так как именно упражнения тренинга позволяют вспомнить, обсудить с другими, снова пережить и прочувствовать те новые знания, которые были получены в ходе других экологических мероприятий. Именно чувственная переработка полученной ранее информации позволяет сформировать новые экологические установки личности [7, с. 162].

Критериально-диагностический компонент модели содержит критерии, показатели и уровни сформированности экологической культуры младших школьников. *Когнитивный критерий* (показатель – наличие экологических представлений и понятий); *эмоционально-ценностный критерий* (показатели – понимание многосторонней ценности природы, проявление эмоционально-ценностного отношения к природе); *деятельностный критерий* (показатели – сформированность и

разнообразии экологических умений и навыков, инициатива и активность в природоохранительной деятельности).

Выделенные критерии и показатели, безусловно, нельзя считать исчерпывающими, однако, их обобщенный характер достаточен для выявления уровней сформированности экологической культуры. Качественную характеристику уровней сформированности экологической культуры младших школьников мы представили следующим образом. *Прагматико-потребительский уровень* отличается тем, что экологические представления и понятия сформированы фрагментарно или отсутствуют. Учащиеся проявляют потребительское отношение к природе, не активны в природоохранительной деятельности. Отсутствие эмоционально-ценностного отношения к природе, прагматическая установка личности по отношению к окружающему миру.

Знаниево-ориентированный уровень определяется наличием у учащихся недостаточно сформированных, систематизированных и глубоких экологических представлений и понятий, некоторого арсенала природоохранительных умений. Учащиеся понимают ценность природы, но интерес ситуативный; участвуют в природоохранительной деятельности, но недостаточно осознают её значимость. Доминирует когнитивная установка личности по отношению к окружающему миру.

Инициативно-творческий уровень сформированности экологической культуры предполагает, что экологические представления и понятия

учащихся сформированы достаточно широко, они разносторонни и систематизированы. Широкий круг природоохранительных умений, учащиеся понимают многообразную ценность природы, проявляют устойчивый интерес, инициативу и творчество в природоохранительной деятельности. Доминируют эстетическая или этическая установка личности по отношению к окружающему миру, яркое проявление эмпатии.

Результативный компонент позволяет констатировать результат – сформированность экологической культуры личности младшего школьника, основанной на духовно-нравственных ценностях и смыслах.

Таким образом, каждый компонент модели решает свою задачу в процессе формирования экологической культуры младших школьников с учётом духовно-нравственного аспекта. При этом только в тесной взаимосвязи всех компонентов результат будет значимым и эффективным.

Источники:

1. *Абрамов Н.М.* Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. 7-е изд., стереотип. М.: Русские словари, 1999. 431 с. [Abramov N.M. Russian dictionary of synonyms and similar expressions on sense. 7th Ed., stereotyped. Moscow: Russian dictionaries, 1999. 431 p. (In Russ.)]
2. *Гринёва Е.А., Давлетишина Л.Х., Зотова О.А.* Духовно-нравственные основы экологического образования младших школьников: учебно-методическое пособие. М.: Прометей, 2013. 77 с. [Grinyova E.A., Davletshina L.Kh., Zotova O.A. Primary school children spiritual and moral foundations of environmental education: a teaching aid. Moscow: Prometei, 2013. 77 p. (In Russ.)]

3. *Гринёва Е.А., Денисова Г.М., Якупова Л.Х.* Ситуационные задания и приёмы реализации духовно-нравственного потенциала экологического образования младших школьников: учебно-методическое пособие. Ульяновск: УлГПУ, 2011. 119 с. [Grinyova E.A., Denisova G.M., Yakupova L.Kh. Situational tasks and methods of implementation of spiritual and moral potential of environmental education primary school children: a teaching aid. Ulyanovsk: USPU, 2011. 119 p. (In Russ.)]

4. *Гринёва Е.А., Давлетишина Л.Х.* Формирование экологической культуры младших школьников: учебно-методическое пособие. М.: МПГУ, 2012. 110 с. [Grinyova E.A., Davletshina L.Kh. Primary school children ecological culture formation: teaching aid. Moscow: MPSU, 2012. 110 p. (In Russ.)]

5. *Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с. [Polonskiy V.M. Dictionary of education and pedagogy. Moscow: Vysshaya shkola, 2004. 512 p. (In Russ.)]

6. *Рерих Е.И.* Три ключа. М.: Эксмо, 2009. 496 с. (Золотой фонд эзотерики). [Rerikh E.I. Three keys. Moscow: Eksmo, 2009. 496 p. (Gold fund of esotericism) (In Russ.)]

7. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»). [Selevko G.K. Encyclopedia of Educational Technology: 2 Volumes Vol.1. Moscow: SRI of school technologies, 2006. 816 p. (Series «Encyclopedia of Educational Technology») (In Russ.)]

8. *Штофф В.А.* Моделирование и философия. М.: Издательство «Наука», 1966. 301 с. [Shtoff V.A. Modeling and philosophy. Moscow: Publishing «Nauka», 1966. 301 p. (In Russ.)]

9. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с. [Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design. Moscow: Smysl, 2001. 365 p. (In Russ.)]

References:

1. *Abramov N.M.* Slovar' russkikh sinonimov i skhodnykh po smyslu vyrazheniy. 7-e izd., stereotip. M.: Russkie slovari, 1999. 431 s.

2. *Grineva E.A., Davletshina L.Kh., Zotova O.A.* Dukhovno-nravstvennye osnovy ekologicheskogo obrazovaniya mladshikh shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Prometey, 2013. 77 s.

3. *Grineva E.A., Denisova G.M., Yakupova L.Kh.* Situatsionnye zadaniya i priemy realizatsii dukhovno-nravstvennogo potentsiala ekologicheskogo obrazovaniya mladshikh shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie. Ul'yanovsk: UIGPU, 2011. 119 s.

4. *Grineva E.A., Davletshina L.Kh.* Formirovanie ekologicheskoy kul'tury mladshikh shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: MPGU, 2012. 110 s.

5. *Polonskiy V.M.* Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. M.: Vysshaya shkola, 2004. 512 s.

6. *Rerikh E.I.* Tri klyucha. M.: Eksmo, 2009. 496 s. (Zolotoy fond ezoteriki)

7. *Selevko G.K.* Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy: V 2 t. T. 1. M.: NII shkol'nykh tekhnologiy, 2006. 816 s. (Seriya «Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy»).

8. *Shtoff V.A.* Modelirovanie i filosofiya. M.: Izdatel'stvo «Nauka», 1966. 301 s.

9. *Yasvin V.A.* Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M.: Smysl, 2001. 365 s.

Зарегистрирована: 18.11.2014

Гринёва Елизавета Алексеевна (г. Ульяновск), ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы. Тел.: 89278205955. E-mail: eliz.grin9@yandex.ru

Давлетишина Лариса Харисовна (г. Ульяновск), ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», аспирант кафедры педагогики. Тел.: 89278074751. E-mail: larisochka2004@mail.ru

Grineva Elizaveta Alekseevna (Ulyanovsk), Ulyanovsk State Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences, associate professor of social work. E-mail: eliz.grin9@yandex.ru

Davletshina Larisa Harisovna (Ulyanovsk), Ulyanovsk State Pedagogical University, postgraduate of department of Pedagogy. E-mail: larisochka2004@mail.ru

УДК 378

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО МЕХАНИЗМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ КОРОТКИХ ПРОГРАММ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Н.А. Аносова

Йошкар-Олинский аграрный колледж, ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет», г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

Представлен сравнительный анализ современного состояния реализации институционального механизма профессионально-общественной оценки коротких программ непрерывного образования в России и за рубежом. Проведен сравнительный анализ моделей гарантии качества образовательных программ в России и за рубежом. Автор констатирует, что процедуры качества программ непрерывного образования в полной мере может представить институциональный механизм профессионально-общественной аккредитации как механизм признания качества образования или обучения. Дана оценка эффективности институционального механизма в зарубежных системах гарантии качества.

Ключевые слова: *российские и зарубежные модели гарантии качества, институциональный механизм профессионально-общественной аккредитации, короткие программы непрерывного образования.*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF REALIZATION OF THE INTUITIONAL MECHANISM FOR PUBLIC ACCREDITATION OF SHORT PROGRAMMES OF CONTINUOUS EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

O.A. Anosova

Yoshkar-Ola agrarian college of Volga of State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russian Federation

Abstract. *The comparative analysis of a current state of realization of the institutional mechanism for public accreditation of short programs of continuous education in Russia and abroad is submitted. There presented the comparative analysis of the quality evaluation models of educational programs. The author notes that the institutional mechanism for public accreditation as a mechanism of recognition of quality of education or training can fully provide the quality evaluation of programs of continuous education. The evaluation of efficiency of institutional mechanism in foreign systems of a quality evaluation is described in the article.*

Keywords: *Russian and foreign models for quality evaluation, institutional mechanism for public accreditation, short programs of continuous education.*

Закон «Об образовании в Российской Федерации», отменив государственную аккредитацию организаций дополнительного профессионального образования (далее ДПО) и дополнительных профессиональных программ (далее ДПП), закрепил три уровня признания качества в сфере ДПО и возложил всю ответственность за оценку качества этого вида образования на потребителей, в первую очередь, на профессиональное сообщество. Каждый уровень признания, как новое явление в образовании, требует своей институционализации.

Теоретической и методологической основой исследования послужили теоретические и прикладные исследования зарубежных и отечественных ученых и специалистов в области гарантии качества ДПП.

Российские модели профессионально-общественной аккредитации образовательных программ ДПО в настоящее время развиваются в соответствии с европейской и мировой практиками. За последнее десятилетие в стране появились профессионально-общественные и специализированные (отраслевые) экспертные организации, осуществляющие независимую оценку качества образования и профессионально-общественную аккредитацию (ГК «Росатом», ОАО «Роснано», Ассоциация юристов России и др.).

В рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы разрабатываются модели и методики общественной (общественно – профессиональной) оценки и аккредитации программ профессионального образования, в том числе и ДПО [1].

В течение 2012 года 43 модели по развитию государственной и общественной оценки деятельности образовательных учреждений прошли апробацию. К настоящему времени проведена апробация по 46 образовательным программам ДПО. Предварительные итоги апробации моделей общественно-профессиональной оценки ДПП выявили ряд системных проблемных зон, которые, по нашему мнению, связаны с отсутствием институциональных механизмов управления качеством коротких программ с участием потребителей; отсутствием прозрачной, открытой системы информирования граждан об образовательных услугах, обеспечивающей полноту, доступность, своевременное обновление и достоверность информации [2].

В рамках Мероприятия 10 «Создание условий для развития государственной и общественной оценки деятельности образовательных учреждений, общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ» разработана модель профессионально-общественной аккредитации ДПП. Цель разработки выше указанной модели заключается:

- в определении объективных, понятных и прозрачных параметров, критериев и процедур для проведения независимой оценки качества программ ДПО;

- в приведении программ ДПО в соответствие с требованиями экономики и рынка труда;

- в создании условий для цивилизованной конкуренции посредством формирования независимых рейтингов

гов организаций, реализующих программы ДПО;

- в повышении качества образования программ ДПО и оказании в этом плане помощи организациям, реализующим программы ДПО;

- в признании уровня подготовки выпускников, освоивших программу ДПО, отвечающим требованиям профессиональных стандартов, требованиям рынка труда;

- в формулировке принципов, на основании которых формируется реестр добропорядочных организаций, осуществляющих общественно-профессиональную аккредитацию программ ДПО, решениям которых доверяют государство, общество, работодатели и их сотрудники, компании-участники рынка ДПО [1].

Таким образом, в российской системе гарантии качества программ ДПО началось формирование институциональных механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

В мировой практике исторически сформировались следующие модели оценки качества непрерывного профессионального обучения: английская модель, французская модель, американская модель, японская модель, австралийская модель [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9].

В основе английской модели лежит *внутренняя самооценка* качества профессиональной подготовленности выпускников программ вузовского и послевузовского образования представителями *академического сооб-*

щества. В конце 80-х годов XX века в Великобритании в результате реформирования и модернизации системы непрерывного профессионального образования было образовано свыше 80 советов предприятий по повышению квалификации и профессиональной переподготовке персонала в *университетах* Англии (в частности, в Уэльсе).

Французская модель основана на внешней оценке качества профессиональной подготовленности выпускников программ вузовского и послевузовского образования с точки зрения ответственности учреждений профобразования (колледжей, институтов, университетов, академий и др.) перед профессиональными сообществами, государством, обществом.

Во Франции существует Межпрофессиональный консультативный комитет, действующий в масштабе всей страны. В 90-е годы XX века в результате принятия парламентом Франции «Закона о децентрализации образования» учебные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки разрабатываются с учетом: запросов работодателей, предпринимателей, представителей профессиональных сообществ и ассоциаций; видения ситуации на производстве, в различных секторах трудовой занятости населения; требований к уровням квалификации персонала; перспективного развития национальной экономики и запросов общества.

Американская модель предполагает, что аккредитационные процедуры образовательных организаций и

образовательных программ непрерывного профессионального образования представляет собой *сочетание идей «английской» и «французской» моделей*. В США за непрерывное профессиональное образование специалистов отвечают отраслевые министерства. Они формируют *общие* направления политики в той или иной сфере профессионального образования, распределяют государственные ассигнования и осуществляют контрольные функции совместно с профессиональными ассоциациями [10].

В Японии дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации и профессиональная переподготовка) находится *под контролем государства*. Повышением квалификации работников занимаются специализированные структуры профессиональных государственных школ (находятся в подчинении Министерства образования) и учебные центры крупных фирм (находятся в подчинении Министерства труда). Все программы ДПО проходят экспертизу у ведущих представителей профессиональных сообществ и ассоциаций работодателей.

Австралийская модель предопределяет использование внутренних механизмов и систем гарантии качества. Департамент образования и обучения Австралии отвечает за всю национальную политику в области образования. Колледжи технического и дальнейшего обучения (далее ТАРЕ) проходят регистрацию и аккредитацию в тех же органах, что и австралийские средние школы. Принимая во внимание те обстоятельства, что ТАРЕ специали-

зируются только на профессиональном образовании и их курсы имеют практическое применение, различные организации, представляющие ту или иную отрасль промышленности, могут также участвовать в процедуре аккредитации.

Университеты, готовящие студентов по юридическим, медицинским и другим специальностям, должны зарегистрировать свои курсы в соответствующих профессиональных организациях, что является дополнительной гарантией отличного качества образования.

Национальная политика в системе гарантии качества программ профессионального образования и подготовки (Vocational Education and Training) Австралии основана на единых требованиях: к спецификации для аккредитационных процедур; к регистру организаций, уполномоченных проводить аккредитацию.

В Германии повышение квалификации и профессиональная переподготовка осуществляются *под контролем предпринимателей*, а государство определяет лишь наиболее общие основы непрерывного профессионального образования.

Опыт стран Европейского союза показывает, что обучение на рынке труда, как правило, включено в сферу ответственности Министерства труда или его подразделения. В Дании, например, это Национальное управление рынка труда «Arbejdsmarkedsstyrelsen», являющееся структурной единицей Министерства труда Дании. Во Франции Министерство труда отвечает за профессиональное обучение молодежи по программам непрерыв-

ного обучения и работников частного сектора. В Австрии обучение для рынка труда находится в ведении Министерства труда, здравоохранения и социального обеспечения. В Италии Министерство труда и социальной политики несет ответственность за политику на рынке труда, где профессиональное обучение занимает ключевые позиции. Но повсеместно в последнее время наблюдается ограничение роли министерств в профессиональном образовании и обучении (ПОО), учебные заведения получают все большую автономию в части формирования содержания обучения, организационных подходов и управления финансами. В большинстве стран министерства не проводят аккредитацию сами, а поручают это специально создаваемым внешним структурам, которые, с одной стороны, являются независимыми, с другой – финансируются государством по итогам своей деятельности. Они могут быть частными или государственными.

Центральным элементом модели регулирования ПОО многих европейских стран является активное участие социальных партнеров. Это обеспечивает соответствие программ ПОО требованиям рынка труда и признание квалификаций работодателями, что в целом и определяет качество ПОО [11].

Например, FIBAA (Фонд международной аккредитации программ в области бизнес-администрирования) – ведущее европейское аккредитационное агентство, созданное работодателями и специализирующееся на экспертизе не только высшего, послевузовского образования, но и

дополнительного и корпоративного образования в области экономики, менеджмента, юриспруденции и социальных наук.

С 2010 года FIBAA проводит сертификацию программ ДПО, не ведущих к получению академической степени, в университетах и других образовательных организациях. Программы ДПО, демонстрирующие уровень качества, существенно превосходящий стандартные требования, получают знак качества FIBAA «Премиум».

В процедурах экспертизы качества образовательных программ высшего и дополнительного образования FIBAA использует признанный в академической среде метод экспертной оценки («peer review»). Оценку качества осуществляют компетентные и независимые международные эксперты, отобранные агентством по строгой системе предметных критериев. В назначаемые экспертные группы входят представители релевантных групп интересов: высшей школы и научного сообщества, работодателей, профессиональной практики и студенчества. В FIBAA, как правило, работают четыре комиссии, одна из которых работает по сертификации программ дополнительного образования (FCC CERT) и выносит решения о сертификации программ ДПО в высших учебных заведениях [12]. В 2010 году, в Евросоюзе была разработана модель «Model CQAF in (A) VET» (Европейская система «Общая структура гарантии качества в (дополнительном) профессиональном образовании» [13].

Таким образом, проведенный сравнительный анализ современного

состояния реализации институционального механизма профессионально-общественной оценки коротких программ непрерывного образования в России и за рубежом позволяет констатировать, что процедуры гарантии качества коротких программ в полной мере может предоставить институциональный механизм профессионально-общественной аккредитации. По сравнению с зарубежными системами оценки качества программ и механизмами институционализации, которые развиты в достаточной степени, уровень институционализации в российской системе гарантии качества коротких программ недостаточен. Вследствие этого, необходимо развивать институциональные механизмы профессионально-общественной аккредитации коротких программ.

Источники:

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы. [The Federal Target Programme for the Development of Education in 2011-2015. (In Russ.)]

2. Мотова Г.Н., Аносова Н.А. Почему государство отказывается аккредитовать программы ДПО? // Аккредитация в образовании. 2013. № 62. С. 83-85. [Motova G.N., Anosova N.A. Why does the government refuse to accredit APE programs? // Akkreditatsiya v obrazovanii. 2013. № 62. P. 83-85. (In Russ.)]

3. Вульфсон Б.Л. Последипломное образование в развитых странах // Педагогика. 1993. № 3. С. 86-92. [Vul'fson B.L. Postgraduate education in developed countries // Pedagogika. 1993. № 3. P. 86-92. (In Russ.)]

4. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI в. М.: Изд-во УРАО, 1999. 208 с. [Vul'fson B.L. Education Development Strategy in the West on the threshold of the twenty-first century. Moscow: Publishing IRAE, 1999. 208 p. (In Russ.)]

5. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб., Воронеж: РЦНО, 1995. 261 с. [Onushkin V.G., Ogarev E.I. Adult Education: An Interdisciplinary terminology Dictionary. Saint Petersburg; Voronezh: RCSD, 1995. 261 p. (In Russ.)]

6. Arnold R. Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt a/Main, 2003. 354 p. (In Engl.)

7. Correa A. Permanent Education and Adult Education in Brasil. Rio de Janeiro, 1983. 152 p. (In Engl.)

8. Schelten A. Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. – Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2005. 164 p. (In Engl.)

9. Australian Ministry of Education. – Available: http://www.langust.ru/review/aust_edu.shtml#ixzz3GUEq5XAs (date of applying: 16.10.2014). (In Engl.)

10. Кларин М.В. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. М.: ИТПИМИО, 1994. 189 с. [Klarin M.V. Humanistic tendencies in the development of continuing education for adults in the United States and Russia. Moscow: ITP MIO, 1994. 189 p. (In Russ.)]

11. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Обеспечение качества профессионального образования и обучения в Европе: современное состояние и основные тенденции. М.: АНО Центр ИРПО, 2011. 100 с. [Oleinikova O.N., Muravyova A.A., Aksyonova N.M. Ensuring the quality of professional education and training in Europe: current state and the main trends. Moscow: ANC Centre IDPE, 2011. 100 p. (In Russ.)]

12. FIBAA website. Available: www.fibaa.org/fileadmin/files/.../130619-FIBAA-BROSCH-Russian.pdf (date of applying: 15.10.2014). (In Engl.)

13. CQAF VET website. Available: www.cqafvet.eu/DocumentStream.aspx?/4549 (date of applying: 15.10.2014). (In Engl.)

References:

1. Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011-2015 gody.

2. Motova G.N., Anosova N.A. Pochemu gosudarstvo otkozyvaetsya akkreditovyvat' programmy DPO? // Akkreditatsiya v obrazovanii. 2013. № 62. S. 83-85.

3. *Vul'fson B.L.* Poslediplomnoe obrazovanie v razvitykh stranakh // Pedagogika. 1993. № 3. S. 86-92.

4. *Vul'fson B.L.* Strategiya razvitiya obrazovaniya na Zapade na poroge XX v. M.: Izdvo URAO, 1999. 208 s.

5. *Onushkin V.G., Ogarev E.I.* Obrazovanie vzroslykh: mezhdistsiplinarnyy slovar' terminologii. SPb; Voronezh: RtsNO, 1995. 261 s.

10. *Klarin M.V.* Gumanisticheskie tendentsii v razvitii nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh v Rossii i SshA. M.: ITPIMIO, 1994. 189 s.

11. *Oleynikova O.N., Murav'eva A.A., Akse nova N.M.* Obespechenie kachestva professional'nogo obrazovaniya i obucheniya v Evrope: sovremennoe sostoyanie i osnovnye tendentsii. M.: ANO Tsentr IRPO, 2011. 100 s.

Зарегистрирована: 23.10.2014 г.

Аносова Наталья Анатольевна (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: anossova.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: anossova.natalia@yandex.ru

УДК 377.5

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

T.S. Artyukhina

*ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права»,
г. Казань, Российская Федерация*

В статье рассматриваются процесс формирования гражданского самосознания студентов во внеучебной деятельности, Представлены сущностные характеристики гражданского самосознания студентов.

Ключевые слова: гражданственность, гражданское самосознание, воспитание, педагогическая поддержка.

FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF STUDENTS IN THE EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

T.S. Artyukhina

Institute of Economics, Management and Law, Kazan, Russian Federation

Abstract. The article discusses the features of civic awareness in students' extracurricular activities as a factor in its formation. The article describes the features of extracurricular activities of students of the educational institution. The essential characteristics of students civil consciousness are presented.

Keywords: citizenship, civic awareness, education, pedagogical support.

В современных условиях развития общества гражданское самосознание является одной из важных качественных характеристик личности, включающее переживание гражданских чувств, осознание себя как гражданина, формирование системы знаний о себе, гражданских, политических, социальных нормах, правилах, которые определяют поступки и поведение личности. Процесс воспитания гражданственности является важнейшей составной частью общей системы воспитания и развития личности, базовым компонентом идейно-нравственного облика и активной жизненной позиции.

В настоящее время стоит проблема наполненности содержания воспитательного процесса. Под содержанием воспитания мы понимаем систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть студенты в процессе обучения и внеучебной деятельности. В разработке содержания внеаудиторной воспитательной деятельности по формированию гражданского самосознания студентов в первую очередь следует рассмотреть возможности воспитательного процесса в образовательной организации. В связи с этим важное место занимает развитие смысло-жизненных ориентаций студентов, оказание им психолого-педагогической помощи в проектировании своего жизненного и профессионального пути, приобретении готовности к самоопределению в системе межличностных и профессионально-деловых отношений [1].

Подготовка профессионально мобильных специалистов может быть эффективной, если создать в образовательной организации целостную систему внеучебной деятельности обучающихся по различным направлениям, содержащей развитие студенческого самоуправления, волонтерства, кружковую внеучебную работу по интересам, организационную работу в студенческих общежитиях, содействие в трудоустройстве студентов и др.

Для результативного функционирования такой системы необходима грамотная постановка задач внеучебной воспитательной работы в профессиональной образовательной организации, включающих:

- воспитание высоконравственной, духовно развитой, физически здоровой и культурной личности студентов, способной к качественной профессиональной деятельности со стремлением к постоянному профессиональному росту;
- развитие познавательных и творческих способностей студентов;
- создание условий для формирования социокультурной воспитывающей среды, самовыражения, саморазвития и самореализации личности;
- наличие действенной системы оценивания деятельности студентов организационно-воспитательного процесса.
- развитие у студентов правового самосознания, инициативы, самостоятельности, толерантности, гражданской активности и ответственности;
- проведение мониторинга состояния и эффективности внеучебной воспитательной работы.

Гражданское становление личности обучающегося во внеучебной деятельности позволяет увеличить масштаб демонстрации своих способностей, увеличивает объективную возможность каждого выпускника образовательного учреждения занять достойное положение в обществе и показать свою сознательную гражданскую активность в общественной деятельности. Каждый студент в современном образовательном пространстве стремится проявить свою индивидуальность (возможность) в стенах образовательного учреждения, самоутвердиться, определить свои приоритеты. Образовательное учреждение должно благоприятствовать созданию атмосферы, в которой растет «гражданин» своей страны, который знает, как и чем он сможет помочь своей Родине.

Для развития гражданского самосознания студентов необходима педагогическая поддержка, которая, по нашему мнению, осуществляется во внеучебной деятельности в три этапа.

На первом этапе происходит вхождение педагогов в зону витагенного опыта студентов. В результате чего особое внимание уделяется созданию ценностно-смысловой атмосферы на занятиях, ориентирующих учебно-воспитательный процесс на гражданские качества личности, понимание гражданских ценностей. Для положительного результата преподаватели помогают студентам, применяя дифференцированный подход в обучении: обращаются к молодым людям как к соучастникам совместной деятельнос-

ти, строят педагогическое общение в форме литературного диалога.

На втором этапе педагоги моделируют значимые для студентов профессиональные ситуации, которые позволяют повысить свои профессиональные навыки через призму гражданского самосознания. На этапе совместного поиска решений педагоги создают ситуации гражданского выбора: свобода мнения, индивидуальная свобода выбора, моделирование ситуаций вербальных (из жизни литературных героев, исторических лиц) и реальных. Посредством обсуждения ситуаций свободного выбора создается основа для проявления гражданских качеств и ценностей личностей педагога и студентов, формируется общая направленность интересов каждой личности. Используются игровые технологии педагогической поддержки, формирующие гражданские качества студентов, что предполагает внедрение вариативных игр (деловой игры, игры-тренинга, игры в случайность, национальных игр или их элементов, игры педагогической ситуации, игры-театрализации).

Третий этап педагогической поддержки подразумевает плавный переход к самостоятельному пути достижения определённых целей, с учетом возложения ответственности на студентов за гражданское поведение в реальной действительности. Передачу ответственности преподаватель осуществляет, основываясь на полном доверии обучаемых и подкреплении положительных эмоций молодых людей от совершенных ими гражданских поступков. В результате этого этапа

педагогический состав развивает у студентов способности вести беседу посредством литературного диалога, а также умения строить гармоничные межличностные отношения основывающиеся на взаимном уважении и признании граждан социума [2].

Таким образом, педагогическая поддержка позволяет сформировать и развивать гражданские качества студентов, реализуясь через заинтересованное наблюдение, консультирование, стимулирование максимальной самостоятельности студентов. Процесс формирования гражданского самосознания во внеучебной деятельности происходит в контексте настроений гражданских чувств, осознания обучающегося себя как гражданина, построения системы знаний о себе и о гражданских, политических, социальных нормах и правилах, которые выражаются через поступки и поведение.

Источники:

1. Масленникова В.Ш. Социально-профессиональное становление личности студента как педагогическая проблема // Лидерство и профессиональное образование. 2009. № 2. С.5-11. [Maslennikova V.Sh. The student's personality social and professional development as a pedagogical problem // Liderstvo i professionalnoe obrazovanie. 2009. № 2. P. 5-11. (In Russ.)]

2. Яруллин И.Ф. Формирование гражданской ответственности студентов педагогических вузов. Казань: Татарское Республиканское издательство «Хэтер», 2011. С. 15. [Yarullin I.F. Pedagogical universities students civic responsibility formation. Kazan: Tatar Republican publishing «Kheter», 2011. P. 15. (In Russ.)]

References:

1. Maslenikova V.Sh. Sotsial'no-professional'noe stanovlenie lichnosti studenta kak pedagogicheskaya problema // Liderstvo i professional'noe obrazovanie. 2009. № 2. S.5-11.

2. Yarullin I.F. Formirovanie grazhdanskoy otvetstvennosti studentov pedagogicheskikh vuzov. Kazan': Tatarskoe Respublikanskoe izdatel'stvo «Kheter», 2011. S. 15.

Зарегистрирована: 08.10.2014

Артюхина Татьяна Сергеевна (г. Казань), ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права», старший преподаватель, соискатель. Тел. 89600550503. E-mail: tanya290884@yandex.ru

Artyukhina Tatyana Sergeyevna (Kazan), Institute of Economics, Management and Law, Senior Lecturer, Applicant for the degree. Tel.: 89600550503. E-mail: tanya290884@yandex.ru

УДК 378

ВИРТУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИРАНЕ: ИСТОРИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ, ПРАКТИКА

Н. Солеймани, С.А. Азими

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Российская Федерация
(Исламская Республика Иран)*

На протяжении последних десятилетий виртуальное образование в Иране было в центре общественного внимания как использующее один из уникальных образовательных методов. С целью проследить процесс развития этого типа образования, в данной статье было рассмотрено историческое прошлое электронного и дистанционного обучения в контексте виртуальной организации образовательного процесса, цели его развития, методы представления электронных образовательных услуг и практические шаги, предпринимаемые в Иране в направлении развития виртуального образования. Соответственно в статье впервые приводятся собранные данные, характеризующие динамику отношения студентов к данным процессам.

Ключевые слова: Иран, виртуальное образование, история виртуального образования, развитие информационной образовательной среды.

VIRTUAL EDUCATION IN IRAN: HISTORY, ORGANIZATION, PRACTICE

N. Soleymani. S.A. Azimi

Kazan (Volga) federal university, Kazan, Russian Federation (Islamic Republic of Iran)

Abstract. Over the past few decades, virtual education in Iran was at the center of public attention as one of the new educational methods. In order to investigate the development of this type of education in Iran, in this article following issues reviewed: history of virtual education in Iran, purpose of its development, methods of delivery of electronic educational services and the practical steps of Iran's Government related to development of virtual education.

Key word: Iran, virtual education, history of virtual education, development of information environment.

Исторический анализ общественного прогресса позволяет отметить, что деятельность людей сопровождается взлетами и падениями. Все, что мы наблюдаем в последние годы, говорит о подъеме информационных технологий, а также об увеличении объема знаний и информации, которыми располагают люди. Разумеется, старые методы производства и распределения знания, опирающиеся на непосредственный контакт обучаемого

с преподавателем, утрачивают в некоторых условиях свою эффективность, из-за чего ощущается потребность в новых инструментах. Чтобы удовлетворить эту потребность, еще в начале XX века стали говорить об электронном обучении, которое вскоре стало известно как более эффективный метод обучения в эпоху знаний и информации [1]. Процесс развития протекал по-разному в зависимости от культурных, материальных, социальных, ин-

фраструктурных и прочих факторов определенной страны. В Иране, как и в других странах, процесс развития виртуального образования не был монотонным и претерпевал изменения на протяжении всего времени. В данной статье мы рассмотрели ход развития дистанционного и электронного образования в Иране с момента его возникновения до настоящего времени.

Дистанционное образование в Иране впервые возникло в 1971г., когда был учрежден Институт дистанционного образования при Университете Абу Рейхана Бируни, в котором обучение велось путем переписки по почте. Этот институт в дальнейшем увеличил количество своих студентов и факультетов и был разделен на Институт гуманитарных наук и Институт общественных наук.

Основными элементами считались книги и печатные материалы, а основу образования составляло обучение по переписке. С целью предоставления образовательных услуг и их оценки использовались учебные материалы, книги и вспомогательные пособия, промежуточные тестирования в течение семестра, библиотека, специальные приемные для переписки с преподавателями, призванные решить проблемы с обучением, очное обучение и экзамены по итогам семестра. Университет Абу Рейхана Бируни завершил свою работу в 1980 г. На протяжении 1971-1980 гг. он выпустил 1779 специалистов и 1305 бакалавров [2].

После успешного введения обучения по переписке в Университете Абу Рейхана Бируни в 1972г. задумались о

возможности дистанционного обучения. В 1973 г. был создан Университет Азад. Главной целью его создания было увеличение потенциала системы высшего образования Ирана по подготовке эффективных и грамотных специалистов. В этом университете в качестве важнейших средств обучения были самоучители, потому что разработчики программ считали, что самоучители позволяют студентам учиться в удобное для них время и в удобном для них месте. Были предусмотрены и другие средства обучения, которые включали в себя аудио- и видеозаписи, учебные фильмы, комплекты учебных. Этот университет начал свою деятельность, приняв на обучение первую группу студентов в январе 1978 г. Педагогический состав университета насчитывал 128 человек, а общее количество сотрудников составляло 397 человек. Чрезмерная рабочая нагрузка на педагогический коллектив, подготовка учебников и аудиовизуальных материалов, а также учебных и вспомогательных пособий сделали практически неизбежной необходимость обращения к услугам целого ряда специалистов на основе частичной занятости. В этом отношении университет использовал все свои возможности для сотрудничества с такими специалистами. Этот университет завершил свою работу в 1980 г., так и не выпустив ни одного дипломированного специалиста.

В 1980-1987 гг. в Иране не было дистанционного образования. После проведения первичных исследований в 1987 г. был основан Университет Пайам-е Нур. Основными целями

создания Университета Пайам-е Нур было повышение научного и культурного уровня общества и предоставление возможности обучения во всех концах страны.

В данном университете использовались такие учебные материалы, как самоучители, вспомогательные учебные пособия, аудио- и видеозаписи, учебные компакт-диски, а учебный контент предоставлялся в формате программы Powerpoint в виде комплектов лабораторных заданий. Этот университет подготовил самоучители по большинству предметов и распространял их через свои центры и книжные магазины. Присутствие на учебных занятиях, кроме практических и лабораторных занятий, являлось обязательным. Выдаваемые этим университетом документы об образовании были аналогичны документам об образовании, выдаваемым всеми остальными государственными вузами, и обладали необходимой юридической силой для того, чтобы выпускники могли продолжить на их основании образование в Иране или за рубежом. Учебные отделения этого университета включали бакалавриат, магистратуру и докторантуру. Минимальный проходной балл по каждому предмету на отделение бакалавриата составлял 10, на отделение магистратуры – 12, а на отделение докторантуры – от 14 до 20. Все учебные программы и названия предметов, преподаваемые в данном университете, соответствовали перечню Министерства науки, исследований и технологий. В 2006/2007 учебном году этот университет обучал около 683 тысяч студентов в 457 фили-

алах по всей стране, расширив курсы дополнительного образования до 124 специальностей на отделении магистратуры и 28 специальностей и направлений на отделении докторантуры [3].

Однако начало истории дистанционного образования в современном виде, которое больше известно под названием электронного или виртуального образования, восходит к тому времени, когда началось широкое применение персональных компьютеров представителями различных социальных и культурных слоев общества. Первым центром электронного образования, официально получившим в Иране лицензию Министерства науки, был Центр электронного образования Университета науки и промышленности Ирана. Этот центр был основан в 2004 г. и впервые в стране принял на отделение бакалавриата 224 человека на бесконкурсной основе. Далее в 2005 г. он впервые в Иране принял 251 человека для обучения на отделении магистратуры. В 2009 г. Университет науки и промышленности впервые принял на обучение абитуриентов, поступивших по результатам всеобщего конкурса.

Наряду с этим государственным университетом имеется центр электронного образования Университета Олум-е Хадис, который, будучи негосударственным вузом, успешно запустил в 2004 г. свои учебные курсы в интернет-пространстве, а после получения установленных законом необходимых лицензий официально начал прием студентов. В настоящее время Центр электронного образования Университета Олум-е Хадис функционирует в качестве одного из крупнейших

в стране и удостоился звания лучшего центра электронного образования на IV Фестивале цифровых медиа.

После этого проекты электронного образования были запущены в различных университетах страны таких, как Технический университет Шариф, Исфаханский университет, Ширазский университет, Тегеранский университет и других университетах и частных учебных заведениях [4].

В настоящее время Министерство науки, исследований и технологий Ирана реализует «Национальный проект развития виртуальных университетов в стране», надеясь получить следующие результаты [5]: всеобщая доступность высшего образования; развитие способностей людей за пределами официальных рамок университетской среды; снижение количества абитуриентов, поступающих в университеты на конкурсной основе; снижение расходов на междугородние поездки; расширение границ знания за рамки традиционных; увеличение конкурентоспособности страны в научной сфере; следование за общемировым научным процессом и повышение научного уровня на современном этапе; помощь в подготовке людей к самостоятельному обучению; выявление и изучение скрытых способностей людей и предоставление им второго шанса на образование; поддержка развития креативности учащихся посредством самообучения и самостоятельного изучения; создание благоприятных условий для производства знания и его совместного применения; создание благоприятных условий для

перехода от знаниево-ориентированного обучения к личностно-ориентированному обучению; создание условий для культурного обмена внутри страны и за рубежом; развитие в людях духа исследовательской деятельности.

В своей основе электронное образование в Иране опирается на постоянное взаимодействие между преподавателем и учащимся. При таком подходе студент получает уроки в режиме офф-лайн, а на протяжении семестра может попасть на урок с помощью пароля, который предоставляется ему университетом или образовательным центром, в любое время, когда пожелает, чтобы получить материал. Таким образом, он становится успешным учеником, который извлекает из занятий такую же пользу, как если бы он посещал лекции в рамках упорядоченной программы очного обучения. Конечно же, в течение семестра учащийся автоматически контролируется системой управления учебной работой, так что посещения учащимся занятий, задаваемые ему преподавателем вопросы и полученные от него ответы, результаты промежуточного тестирования и экзамены регистрируются этой системой. В виртуальном образовании человек ничем не ограничен в своей учебе, единственно, что консультации, контрольные и экзамены проходят каждую неделю в определенные часы в режиме онлайн. Время проведения консультаций определяется университетом. Следует упомянуть о том, что в связи с недоступностью качественного соединения с сетью Интернет во многих

населенных пунктах страны отсутствует возможность оперативной связи с учащимся. Поэтому в качестве вспомогательной меры используются мультимедийные системы (компакт-диски), однако они не являются приоритетными для университетских программ. В настоящее время на занятиях виртуального образования оптимальным способом коммуникации между преподавателем и учащимся является голосовая чат, а в случае необходимости написания материала, он выводится на дисплей с помощью таких средств, как графический планшет (digitalizing pad). Таким образом студент получает необходимые ему материалы [6].

В данной статье для оценки изменения в ожиданиях студентов были использованы современные подходы к оценке информационное развитие инфраструктур системы образования [7], а также алгоритмы ее мониторинга и контроля [8]. В результате изложены собранные аналитические материалы, характеризующие соответствующие изменения в ожиданиях студентов, связанных с процессами развития виртуальных университетов в стране. В таблице 1 даны сравнительные характеристики, полученные при опросе 146 человек в Иране, по сравнению с данными, полученными при опросе 305 респондентов из других стран.

Таблица 1.

Описательная статистика результатов опроса респондентов из Ирана и совокупных данных из разных стран
Descriptive statistics of the results of the survey respondents from Iran and from different countries

Из Ирана/ Iran	N	Mean	Std. Deviation
имело место в вашем предыдущем опыте (3-5 лет назад) you have experienced in previous 3-5 years	146	1.7808	1.09855
Устраивает сегодня Using at present time	146	3.7329	1.25005
Valid N (listwise)	146		
Из разных стран / Different countries	N	Mean	Std. Deviation
имело место в вашем предыдущем опыте (3-5 лет назад) you have experienced in previous 3-5 years	305	1.7508	.96835
Устраивает сегодня Using at present time	305	3.0459	1.28933
Valid N (listwise)	305		

Опишем проблемы и перспективы развития виртуального образования в Иране. В исследовании были собраны и проанализированы данные об ожиданиях студентов относительно своего дальнейшего перехода от обучения в традиционной форме к виртуальному обучению.

Полученные данные были проанализированы с позиции продуктивных изменений [9]. Эти данные свидетельствуют о том, что необходимы новые меры, призванные обеспечить успех в ближайшей перспективе. Соответственно, в ожидаемом опыте (через 5-10

лет) студенты из Ирана характеризуются не столь высокими ожиданиями (в среднем 3.2260), по сравнению с совокупными данными, полученными при опросе студентов из разных стран (в среднем 3.2787). Статистические характеристики прогнозных ожиданий респондентов приведены в таблице 2.

Анализ приведенных данных позволяет отметить некоторое замедление роста интереса к виртуальному и дистанционному обучению, отмечаемое в Иране, по сравнению с совокупными показателями, собранными при опросе студентов из других стран.

Таблица 2.

Описательная статистика прогнозных ожиданий респондентов из Ирана и совокупных данных из других стран

Descriptive statistics of respondent prognoses in Iran and in different countries

Иран/ Iran	N	Mean	Std. Deviation
Будет предпочтительно через 5-10 лет It will be preferable after 5-10 years	146	3.2260	1.66411
Valid N (listwise)	146		
Различные страны / Different countries	N	Mean	Std. Deviation
Будет предпочтительно через 5-10 лет It will be preferable after 5-10 years	305	3.2787	1.40407
Valid N (listwise)	305		

Вместе с тем следует отметить, что в Иране подготовлены перспективные меры, призванные внести продуктивные изменения в обозначенную ситуацию. На основании такого документа, как «Иранская перспектива-2025», а также Генерального научного плана страны, правительство Ислам-

ской Республики Иран предпринимает следующие меры в области развития виртуального образования и электронного обучения:

Развитие информационно-коммуникационных технологий в сельской местности [10]; специальное образование в сфере электронного обучения;

рассмотрение и обновление названий учебных курсов в школах и университетах; подготовка специалистов в сфере дополнительного образования по специальности «образовательные технологии»; запуск необходимых курсов (таких как «планирование электронного образования») на отделении магистратуры медицинских университетов; разработка и исполнение образовательных курсов по информационно-коммуникационным технологиям для преподавателей и педагогов; перевод и написание книг по электронному образованию и обучению; расширение исследование в области электронного образования; производство электронного контента; развитие виртуальных университетов; предоставление образовательных грантов для обучения за рубежом студентам, обучающимся на отделении докторантуры по специальности виртуального образования и электронного обучения; издание профессиональных и научных журналов, посвященных электронному обучению, для учащихся, студентов, преподавателей и профессуры; финансовая поддержка студентов отделений магистратуры и докторантуры, пишущих дипломные работы и диссертации по теме электронного обучения и дистанционного образования.

Выводы. Изучение исторического пути развития виртуального образования в Иране показывает, что такого рода образование представляет собой для страны новое явление, однако образовательные центры и учреждения, в особенности университеты, стремятся предпринимать более серь-

езные шаги в направлении развития этого вида образования, шагая в ногу с мировым прогрессом. В этой сфере предприняты значительные усилия, которые вселяют большую надежду, и в данной статье мы указали на некоторые из них. Обращение и внимательное отношение к указанным мерам может послужить основой для разработки плана или предложений по развитию виртуального образования в других странах.

Источники:

1. *Fayz R.* Electronic Learning in Iran Problems & Solutions / R. Fayz, M. Rahmani // Journal of Research and Planning in Higher Education. 2008. P. 33. (In Eng.)
2. *MalekAfzali F.* History of distance education // Peyke Noor. 2007. № 1. P. 75-97. (In Eng.)
3. *Seydaghaee F.* Special Issue of Payame Noor University // Iran Newspaper. 4 August 2007. p. 13. (In Eng.)
4. *Frahadi R.* Electronic education; new paradigm in information era // Science and Information Technology. 2010. № 1. P. 21. (In Eng.)
5. *Modanlou Y.* Examine the role of virtual universities in achieving the goals of higher education / Y. Modanlou, F. Salarian // Journal of Information and Communication Technology in Education. 2011. №1 (4). P. 53-65. (In Eng.)
6. *Mokhtari A.* Priciple of design of virtual education. Unpublished dissertation. M.A. of IT Management: Islamic Azad University, Science and Research branch Tehran. 2005. 205 p. (In Eng.)
7. *Власова В.К., Кирилова Г.И.* Алгоритмы мониторинга и контроля учебного процесса в условиях электронных образовательных ресурсов // Качество. Инновации. Образование. 2012. № 7 (86). С. 36-40. [Vlasova V.K., Kirilova G.I. Algorithms of monitoring and control of education process in conditions of electronic educational resources // Kachestvo. Innovatsii. Obrazovanie. 2012. № 7 (86). P. 36-40. (In Rus.)]

8. Кирилова Г.И., Власова В.К. Информационное развитие инфраструктур системы профессионального образования // Качество. Инновации. Образование. 2011. № 8 (75). С. 21-27. [Kirilova G.I., Vlasova V.K. Information development of the infrastructures of the system of professional education // Kachestvo. Innovatsii. Obrazovanie. 2011. № 8 (75). P. 21-27. (In Rus.)]

9. Кирилова Г.И., Власова В.К. Продуктивные уровни автоматизации образовательного процесса в условиях информационной образовательной среды // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 34 (325). С. 144-148. [Kirilova G.I., Vlasova V.K. The productivity level of automation of educational process in condition informational environment // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 34 (325). P. 144-148. (In Rus.)]

10. Islamic Parliament Research Center. Islamic republic of Iran at the horizon for solar 1404 // [The electronic resource]; Regime of the access: <http://www.medilam.ac.ir> (In Eng.)

References:

7. Vlasova V.K., Kirilova G.I. Algoritmy monitoringa i kontrolya uchebnogo protsessa v usloviyakh elektronnykh obrazovatel'nykh resursov // Kachestvo. Innovatsii. Obrazovanie. 2012. № 7 (86). S. 36-40.

8. Kirilova G.I., Vlasova V.K. Informatsionnoe razvitie infrastruktur sistemy professional'nogo obrazovaniya // Kachestvo. Innovatsii. Obrazovanie. 2011. № 8 (75). S. 21-27.

9. Kirilova G.I., Vlasova V.K. Produktivnye urovni avtomatizatsii obrazovatel'nogo protsessa v usloviyakh informatsionnoy obrazovatel'noy sredy // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 34 (325). С. 144-148.

Зарегистрирована: 02.10.2014

Солеймани Насим (Иран), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт психологии и образования, кафедра педагогики, аспирант. Телефон: 89297231960. E-mail: Soleymani.nasim@yahoo.com

Азими СайедАмин (Иран), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт психологии и образования, кафедра педагогики, аспирант. Телефон: 89274427674. Email: azimi7@gmail.com

Soleymani Nasim (Iran), Kazan (Volga) Federal University, Institute of Psychology and Education, the Department of Pedagogy, graduate student. Phone: 89297231960. Email: Soleymani.nasim@yahoo.com

Azimi SayedAmin (Iran), Kazan (Volga) Federal University, Institute of Psychology and Education, the Department of Pedagogy, graduate student. Phone: 89274427674. E-mail: azimi7@gmail.com

УДК 378.147:005.5

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ МОДЕЛЕЙ СИСТЕМ КАЧЕСТВА, В ОСНОВЕ КОТОРЫХ ЗАЛОЖЕН КОНЦЕПТ «ЭКСЕЛЛЕНС»

О.А. Матвеева

*Поволжский государственный технологический университет, г. Йошкар-Ола,
Российская Федерация*

В статье представлен сравнительный анализ зарубежных моделей систем качества высшего образования, в основе которых заложен концепт «экселленс». Раскрыты теоретические и практические аспекты реализации концепта «экселленс» в системе оценки качества высшего образования. Описаны и сформулированы основные этапы становления систем качества, изучены существующие отечественные и зарубежные модели систем качества. Приведены результаты сравнительно-сопоставительного анализа существующих отечественных и зарубежных моделей систем качества, возможных для внедрения модели «экселленс» в аккредитационных процедурах аккредитационного агентства. Представлена классификация отечественных и зарубежных моделей систем качества.

Ключевые слова: *экселленс, высшее образование, модель системы качества, оценка качества образовательных программ, профессионально-общественная аккредитация.*

COMPARATIVE ANALYSIS OF FOREIGN QUALITY SYSTEM MODELS BASED ON EXCELLENCE CONCEPT

O.A. Matveeva

Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russian Federation

Abstract. *The article introduces the comparative analysis of foreign quality system models which are based on the concept of excellence. Theoretical and practical aspects which are applicable to the realization of the concept of excellence in the assessment system of higher education area are cleared up and concretized in the article.*

There described and identified the basic stages in the development of quality systems, there studied existing national and foreign models of quality systems. There introduced the results of the contrastive and comparative analysis of the existing national and foreign quality system models which are possible for the implementation of excellence model in the accreditation procedures of accreditation agencies. The classification of national and foreign quality system models is presented in the article.

Key words: *excellence, higher education, quality system model, review of study programs, public accreditation.*

Одним из направлений модернизации высшей школы России с целью повышения качества образования является создание и внедрение внутривузовских систем качества в образовательные организации.

Создание условий для повышения качества образования, а также решение задачи формирования механизмов оценки качества, в том числе, при внедрении внутривузовских систем гарантии качества образования,

вошли в число первоочередных задач 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].

Вопросы теоретического обоснования, создания, внедрения систем качества в образовательной среде широко освещены в работах российских и зарубежных исследователей: В.А. Болотова, В.И. Байденко, Г.Н. Мотовой [2], В.Г. Наводнова [3], В.Д. Шадрикова, Р. Дамиана, Д. Гриффолла [4] и др.

Исследования в области разработки и внедрения систем качества в образовании позволили нам провести сравнительно-сопоставительный анализ моделей систем качества, которые нацелены на совершенствование и развитие (то есть работают в поле «экселленс»).

В нашей работе под *концептом «экселленс» в системе оценки* понимается экспертиза на установление факта превышения нормативно-установленных стандартов. *Экселленс (применительно к программе как объекту оценки)* – это демонстрация программой таких характеристик, которые позволяют программе не только выполнять и превосходить минимальные требования со стороны государства, но и проходить широкое общественное обсуждение (с участием представителей академического и профессионального сообществ), а также проходить внешнюю экспертизу [5], [6].

Цель работы заключается в теоретическом анализе существующих

моделей систем качества, которые можно использовать для реализации концепта «экселленс» в системе оценки высшего образования и разработки организационно-технологической модели «экселленс» в оценочных процедурах.

Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи: изучить основные подходы к формированию систем качества и стратегии их реализации, которые позволили бы классифицировать существующие в мире модели систем качества, в основе которых заложен концепт «экселленс»; провести сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных моделей систем качества и классифицировать их по признаку направленности на развитие (то есть, реализация концепта «экселленс»).

В рамках первой задачи было определено пять этапов становления систем качества в нашей стране: *60-е годы*: осознание значения качества и создание нового образа мышления, подчиненного духу конкуренции, появление «знаков качества», появление науки об измерении и оценке качества – квалиметрии (Г.Г. Азгальдов, А.В. Гличев и др.); *70-е годы*: возникновение самостоятельного направления менеджмента – менеджмент качества, переориентация от качества товара к качеству технологии и производства; зарождение синтетической квалиметрии, которая предвосхитила введение такого понятия как «квалитативная революция» (А.И. Субетто); *80-е годы*: активные реформы в системе образования на фоне глобальных

трансформаций в производственной сфере, переход от качества технологий и производства к качеству «систем управления качеством»; децентрализация управлением образованием, повышение самостоятельности вузов, выработка новых принципов, структур и механизмов управления; *90-е годы*: масштабные изменения образовательной системы страны (принятие в 1992 году закона «Об образовании»), содержательные и структурные изменения образовательной системы, в том числе механизмов управления образованием; *начало XXI века*: процессы диверсификации высшего образования, динамично развивающееся транснациональное образование в мире, задачи развития высшей школы выдвинули на первый план проблему управления качеством в образовательных системах.

В рамках второй задачи на основе анализа теоретического и практического опыта формирования систем качества в разных странах мы выделили два варианта возможных подходов к формированию систем качества: американский подход («cost-benefit approach» – оценка соответствия нормативу или стандарту) и японский подход («cost-effective approach» – оценка эффективности или стремление к лучшему) [7]. Различия в подходах по формированию систем отличаются по ряду признаков: *по отношению к системе*; *по характеру сравнения результатов*; *по стратегическим задачам* (решение задач, поставленных извне или внутри организации).

В рамках основных двух подходов возможны три стратегии их реализации:

1. Стратегия соответствия внешним требованиям. Пригодность системы для удовлетворения внешних требований, когда цели выстраиваются с учетом внешней среды, например, в случае процедуры сертификации, аккредитации, контроля и других процедур.

2. Стратегия формирования внутренней системы качества предполагает пригодность системы для достижения собственных целей, когда в центре внимания оказывается развитие, совершенствование и эффективное управление внутренними процессами в вузе.

В рамках данной стратегии возможны два варианта: стратегия признания внешними системами эффективности внутренней системы качества (результаты внешней оценки образовательных программ и вузов должны учитываться при разработке внутренней системы качества) и стратегия формирования внутренней системы качества, не совпадающей с внешними требованиями (в ситуации, когда вуз одновременно проходит процедуру сертификации внутренней системы качества и процедуру государственной аккредитации).

3. Стратегия конкурентоспособности (*benchmarking approach*), которая характеризуется мобилизацией внутренней системы качества для усиления влияния на внешнюю среду. Использование конкурентной стратегии подразумевает выбор направления развития образовательной организации с учетом возможных изменений внешней среды, например, изменение нормативно-

правовой базы, ведение новых образовательных стандартов и др.

Эффективная стратегия конкурентоспособности предполагает гибкое планирование со стороны образовательной организации, включая анализ внешней среды, сильных и слабых сторон конкурентных организаций, изучение альтернатив, реализацию стратегии и, в итоге, ее оценку. Таким образом, стратегия приближена к стратегии лидерства и нацелена на изучение лучшего опыта и достижение лучших результатов.

На основе выше перечисленных подходов и стратегии их реализации в рамках третьей задачи нами была предложена классификация систем качества, которые могут быть использованы для разработки теоретической модели реализации концепта «экселленс» во внешних системах оценивания. Условно существующие в отечественной и международной практике системы качества можно разделить на *три группы* (табл. 1).

Первая группа базируется на концепции всеобщего менеджмента качества TQM и соответствующих стандартах менеджмента качества. Прежде всего, это модели, основанные на требованиях ИСО серии 9000:2000 и др.

Вторая группа – системы, характеризующиеся критериями модели совершенствования качества:

– модель совершенства «EFQM Excellence model» Европейского фонда по управлению качеством;

– модель ENQA-ESG, согласованная со «Стандартами и рекомендациями для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве», разработанными Ев-

ропейской ассоциацией гарантии качества высшего образования;

– типовая модель ЛЭТИ (модель системы качества вуза, которая может применяться для общего руководства вузом с целью гарантии качества и его улучшения). Модель разработана Санкт-Петербургским государственным электротехническим университетом;

– различные премии в области качества. В нашей стране это премия Правительства РФ в области качества и конкурс Минобрнауки России «Системы качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования».

К третьей группе можно отнести модели совершенствования качества, имеющие более узкую направленность в сравнении с первой и второй группами. Это методология «Шесть сигм» (6 Sigma), сбалансированная система показателей (BSC), система инжиниринга, модели общей схемы оценки (CAF).

Система образования, как любая социальная система, не может обойтись без мотиваторов, обеспечивающих системе не только бесперебойное функционирование, как в технических системах, но и развитие. При этом таким системам необходимы как внешние, так и внутренние мотиваторы. Мировой опыт развития систем высшего образования, особенно последних 30 лет, свидетельствует, что в качестве таких мотиваторов эффективнее всего выступают системы качества, ставящие своей целью развитие и совершенствование процессов.

Таблица 1

Сравнительный анализ моделей систем качества

Группы моделей/ характеристики модели	1 группа: TQM, ISO	2 группа: Модель Excellence (EFQM), Типовая модель ЛЭТИ, ENQA-ESG, VSNU, HBO	3 группа: BSC, 6 Sigma, CAF
<i>Направленность модели</i>	Регламентация процессов, процедур; концентрирование на управлении и документации; обеспечение стабильности в области качества	Определение проблем в функционировании организации, возможность в выявлении проблемного поля организации, творческий подход к принятию управленческих решений	Определение проблем в функционировании организации, в большей мере управленческий аспект
<i>Характер модели</i>	Формирование четких понятий производственных процессов, производственной и трудовой дисциплины	Отражает готовность организации адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды	Направленность на стратегическое управление, устранение несоответствий, их анализ и дальнейшее совершенствование
<i>Результат применения модели</i>	Применение стандартов дает возможность организации контролировать процессы управления и качество предоставляемых услуг	Внедрение модели создает условия для развития организации	Внедрение модели дает возможность организации контролировать процессы управления, выявить несоответствия управленческого характера
<i>Результат сертификации/ аккредитации</i>	Процесс сертификации показывает соответствие организации определенной позиции в определенный промежуток времени	Сертификация «демонстрирует» состояние образовательной организации и ее развития во времени, аккредитация «демонстрирует» состояние образовательной организации, зрелость системы	Сертификация свидетельствует о достижении организацией конкретных показателей процесса

Теоретические основы формирования систем качества в сфере высшего образования, их характеристика и анализ применения моделей в практике российских образовательных организаций подробно изложены в материалах «Обзор принципов формирования внутривузовских систем гарантии качества образования» [7].

В результате теоретических изысканий и результатов сравнительно-сопоставительного анализа и классификации наиболее известных отечественных и зарубежных моделей систем качества мы пришли к выводу, что для разработки организационно-технологической модели «экселленс» наиболее приемлема модель ENQA-ESG Европейской ассоциации гарантии качества высшего образования, прописанная в «Стандартах и рекомендациях для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве».

Стандарты для внутренней гарантии качества образования вышеуказанной модели включают: 1) политику и процедуры оценки качества, 2) утверждение, мониторинг и периодическую оценку образовательных программ и квалификаций, 3) оценку уровня знаний студентов, 4) процедуры гарантии качества профессорско-преподавательского состава, 5) образовательные ресурсы и систему поддержки студентов, 6) информационную систему вуза, 7) информирование общественности.

Так, стандарты и рекомендации модели ENQA-ESG описывают все направления деятельности образовательной организации в режиме постоянного улучшения (обеспечения и развития) и являются надежным га-

рантом реализации образовательных программ на высоком уровне.

Таким образом, исследования в области разработки и внедрения систем качества в образовании позволили нам сформулировать основные этапы становления систем качества; изучить существующие отечественные и зарубежные модели, которые ориентированы на развитие и повышение качества высшего образования; обобщить имеющийся опыт применения различных систем качества в вузах и на основе результатов классификации моделей систем качества выделить модель, которая наилучшим образом подходит для создания организационно-технологической модели «экселленс» в оценочных процедурах.

Источники:

1. 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.)]
2. 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.)]
3. 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 gosudarstvenno tekhnicheskogo universiteta.

Series «Economics and Management». 2014. № 3 (22). P. 15–30. (In Russ.)]

4. The concept of Excellence in higher education // M. Brusoni, R. Damian, J. Griffol Sauri, S. Jackson, Komurcugil, M. Malmedy, O. Matveeva, G. Motova, S. Pizarz, P. Pol, A. Rostlund, E. Soboleva, O. Tavares, L. Zobel. ENQA occasional paper. Brussels, Belgium. 2014. 46 p. (In Eng.)

5. *Матвеева О.А.* Концепт «экселленс» в образовании и системах оценивания: теоретические аспекты / О.А. Матвеева, Г.Н. Мотова // XVII Вавиловские чтения: материалы постоянно действующей междунар. междисциплинар. 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.)]

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 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 G.N. Motova. M.: Publishing office «The National Guild of Experts in the Sphere of Professional Education», 2013. P. 50-55.]

7. *Наводнов В.Г.* Обзор принципов формирования внутривузовских систем гарантии качества образования: учеб. пособие / В.Г. Наводнов, Г.Н. Мотова, О.А. Матвеева. Йошкар-Ола: УКЦ, 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.)]

References:

1. Federal'nyy zakon ot 29.12. 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii».

2. 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.

3. *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.

4. The concept of Excellence in higher education / M. Brusoni, R. Damian, J. Griffol Sauri, S. Jackson, H. Komurcugil, M. Malmedy, O. Matveeva, G. Motova, S. Pizarz, P. Pol, A. Rostlund, E. Soboleva, O. Tavares, L. Zobel. ENQA occasional paper. Brussels, Belgium. 2014. 46 p.

5. *Matveeva O.A.* Kontsept «eksellens» v obrazovanii i sistemakh otsenivaniya: 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.

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. Foruma Gil'dii ekspertov / pod obshchey redaktsiey d.p.n. G.N. Motovoy. M.: Izdatvo «Gil'diya ekspertov v sfere professional'nogo obrazovaniya», 2013. S. 50-55.

7. *Navodnov V.G.* Obzor printsipov formirovaniya vntrivuzovskikh sistem garantii kachestva obrazovaniya: ucheb. posobie / V.G. Navodnov, G.N. Motova, O.A. Matveeva.

Зарегистрирована: 23.10.2014

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 316.64

ЛИДЕРСТВО И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

А.В. Моров

НОУ ВПО «Восточно-Европейский институт», г. Ижевск, Российская Федерация

В статье рассматривается лидерство как интегральное свойство личности, характеризующееся ее способностью осмысленно и целенаправленно влиять на людей и социально-психологические процессы через создание ценностей и соответствующую им деятельность. При этом автор подчеркивает важность ответа на вопрос, для чего индивид становится лидером, и анализирует роль лидерства в системе социально-психологической адаптации личности. Автор вводит понятие «экзистенциальной рефлексии», на основании которой личность совершенствует свои адаптивные механизмы и достигает ступени лидерства, на которой становится возможным активное ценностное воздействие на окружающую среду.

Ключевые слова: *экзистенциальная рефлексия, лидерство, субъектность, социально-психологическая адаптация, социальная психология, свойства личности.*

LEADERSHIP AND EXISTENTIAL REFLECTION IN THE SYSTEM OF PERSONALITY'S SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION

A.V. Morov

NOU VPO «East-European Institute», Izhevsk, Russian Federation

Abstract: *The article is devoted to leadership as an integral trait of personality which is expressed through the person's ability to exert purposeful and targeted influence on other people and socio-psychological processes by means of creating values and organizing activities corresponding to these values. The author stresses the importance of question why a person becomes a leader, and analyses the role of leadership in the system of the person's socio-psychological adaptation. The author introduces the category of "existential reflection" which allows the person to develop its adaptation mechanisms and eventually achieve leadership when the person is able to actively influence the environment with its values.*

Keywords: *existential reflection, leadership, subjectness, social-psychological adaptation, social psychology, personality traits.*

Изучение психологических аспектов лидерства является одним из наиболее популярных направлений со-

циально-психологических изысканий, как в России, так и за рубежом. Это объясняется высоким уровнем востре-

быванности практических результатов таких исследований, особенно в форме тренингов и других коротких образовательных программ, направленных на формирование «навыков лидерства», прежде всего применительно к управленческой работе в коммерческой сфере. Не случайно, что тренинги лидерства играют ключевую роль в ассортименте бизнес-школ по всему миру, а обучение подготовке и проведению таких тренингов постепенно становится нормальной практикой в российских высших учебных заведениях, где готовят будущих практических психологов.

Важной тенденцией в изучении лидерства является переключение внимания исследователей с механизмов влияния при реализации иерархического превосходства, что более справедливо понимать как «управление» или «администрирование», на социально-психологические и личностные факторы лидерства. Нам представляется продуктивным подход, при котором лидерство определяется как «интегральное свойство личности, характеризующееся ее способностью осмысленно и целенаправленно влиять на людей и социально-психологические процессы через создание ценностей и сообразную им деятельность» [1, с. 51]. Этот подход позволяет, в том числе, определить следующий набор «лидерских качеств»:

- наличие осознанной системы ценностей, смысла жизни и деятельности;
- умение формулировать и передавать вовне идеи, отражающие этот

смысл, задающие основу деятельности лидера и его последователей;

- умение оказывать мотивирующее воздействие на людей;
- умение управлять деятельностью в поле неопределенности [4, с. 52].

Исследования такого рода позволяют лучше понять механизмы лидерского влияния и разработать более эффективные образовательные продукты, направленные на развитие лидерских качеств индивида. Но они не дают ответа на важнейший психологический вопрос – для чего человек становится лидером, какую роль играет лидерство в структуре его личности.

Очевидно, что деятельность лидера связана с высоким уровнем психоэмоционального напряжения, она требует от человека значительных энергетических затрат. С точки зрения целого ряда теорий личности, в первую очередь классического психоанализа, целью психической жизни человека является снижение уровня внутреннего напряжения. Таким образом, с позиций этих теорий лидерство может рассматриваться как непродуктивная деятельность, противоречащая интересам стремящейся к гомеостазу личности. Косвенным доказательством валидности подобной позиции может служить тот факт, что людей-лидеров было и остается мало, а исследования лидерства так и не смогли привести к построению какой-либо системы «массового производства» лидеров.

Безусловно принимая тезис о том, что деятельность лидера неизбежно

связана с повышением уровня психического напряжения, мы, тем не менее, утверждаем, что лидерство – полезное свойство личности, благодаря которому личность решает внутренние задачи и повышает эффективность своего функционирования в социальной среде. Тем не менее, важно оговориться, что не каждая личность нуждается в лидерстве для решения своих задач, так как не каждая личность формулирует для себя задачи, требующие лидерства как механизма собственного решения.

Нами уже публиковались данные исследований в области развития личности и этапов развития, на которых происходит формирование качеств лидера. В частности, отмечалось, что «лидерство как интегральное свойство личности объединяет в себе интрапсихические элементы, такие как ценности, мотивы и цели, и социально-психологические факторы, определяющие характер взаимодействия личности с социальной средой и ее деятельности в этой среде» [2, с. 191].

Необходимым условием лидерства, таким образом, является наличие у индивида собственной системы ценностей, которая определяла бы структуру его мотивов, характер его деятельности и взаимоотношений с внешним миром. Такую систему ценностей традиционно связывают с «субъектностью» личности. Учение о субъекте в отечественной психологии рассматривает субъектность как особое психическое явление, связанное со способностью индивида жить «подлинной жизнью», направленной на самосовершенствование и достиже-

ние идеала. Представители акмеологического направления в отечественной психологии (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, В.А. Петровский и др.) понимали под «подлинностью» способность личности искать и осознавать собственный смысл, формулировать индивидуальные, а не навязанные социальной средой, жизненные цели [3, с. 5].

Очевидно, что субъектность формируется по мере развития личности и отражает ее растущую способность к *экзистенциальной рефлексии*, а также к противостоянию внешнему социально-психологическому давлению.

Экзистенциальная рефлексия как психологический феномен уже рассматривалась в отечественной психологической науке. Само понятие «экзистенциальная рефлексия» было введено И.Н. Семеновым в результате дифференциации различных типов рефлексивной деятельности: интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной, экзистенциальной, культурной. В более современных работах, в частности в диссертационном исследовании В.Г. Аникиной, экзистенциальная рефлексия понимается как «сложный многофункциональный механизм, осуществляющийся при разрешении проблемно-конфликтной ситуации и включающий: оценку сложности ситуации для личности, оценку протекания и окончания процесса решения, расширение ситуации, построение смысловой картины личности и выявление опорных смыслов и смысловых связей, необходимых для принятия решения, создание и преодоление внут-

ренных рефлексивных конфликтов, расширение и углубление смыслового поля сознания личности» [4, с.9].

Отдавая должное существенно-му вкладу, который внесли в теорию экзистенциальной рефлексии исследования В.Г. Аникиной, С.Р. Геворкян и др., считаем необходимым отметить, что описанный выше подход воспринимает экзистенциальную рефлексия как реактивное психическое явление, помогающее более эффективно и смыслосообразно решать проблемно-конфликтные ситуации, возникающие независимо от желания личности. Такой подход, безусловно, является продуктивным при работе с определенными социальными группами, но представляется нам заведомо неэффективным в контексте анализа лидерства, чью проактивную сущность мы постоянно подчеркиваем. Для нашего исследования экзистенциальную рефлексия целесообразно понимать как

стремление и способность индивида сформулировать смысл собственного бытия и руководствоваться мотивами, связанными с осуществлением этого смысла.

Субъектность является необходимым, но недостаточным основанием для развития лидерства как интегрального свойства личности. Лидерство «предполагает не только устойчивость к влиянию окружающей социально-психологической среды и способность находить собственные смыслы жизни, но и оказание собственного влияния, направленного не вовнутрь, а вовне, не на самого лидера, а на окружающих людей – генерацию собственных ценностей, идей и сообразной им деятельности» [2, с. 191]. Таким образом, мы можем говорить об эволюции форм социально-психологической адаптации как работы с давлением социальной среды.

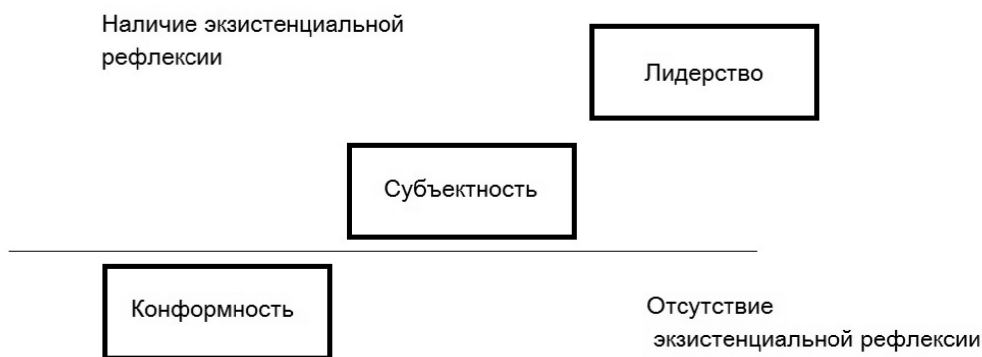


Рисунок 1. Эволюция форм социально-психологической адаптации личности.

Низший уровень социально-психологической адаптации личности – конформность – традиционно понимается как «процесс изменения attitudes, мнений, восприятия, пове-

дения индивида в сторону согласия с группой в ответ на реальное или воображаемое групповое давление» [5, с. 216]. Мы вводим дополнительную значимую характеристику конформ-

ности – отсутствие экзистенциальной рефлексии. Индивид, не задумывающийся о смысле собственной жизни, не стремящийся найти собственный путь и жить «подлинной» жизнью, неизбежно ориентирован на соответствие требованиям внешней социальной среды, уже в силу слабости или даже отсутствия внутренней системы ценностных координат.

Более высокий уровень социально-психологической адаптации личности – субъектность – характеризуется наличием экзистенциальной рефлексии и связанной с этим способностью личности противостоять внешнему давлению. Только при достижении личностью этого уровня можно говорить о том, что индивид стремится к достижению собственных целей, реализует собственные жизненные сценарии. Тем не менее, субъектные индивиды не обязательно обладают потенциалом и стремлением к лидерству. Так, например, рабочий на заводе, не поддающийся массовой тяге к курению, сохраняющий, несмотря на внешнее давление, собственную ценностную позицию о том, что курение – это зло, безусловно, обладает субъектностью. Но мы не можем говорить о том, что он как-то проявляет свое лидерство, так как он не воздействует на социальную ситуацию, не проецирует вовне свои ценности. Субъектность, таким образом, можно метафорически воспринимать как «психологический щит», способность личности защищаться от нежелательного воздействия внешней среды, оставаться самой собой в любых ситуациях. А лидерство представляется нам «психологичес-

ким мечом», источником воздействия личности на окружающую социально-психологическую реальность с целью трансформировать ее сообразно собственным ценностным представлениям [2, с. 192].

Таким образом, мы можем констатировать, что для того, чтобы стать лидером, индивиду необходимо: 1) наличие экзистенциальной рефлексии как способности формулировать смысл собственного бытия и выстраивать собственную систему ценностей и целей, а также 2) готовность и способность к проактивному характеру социально-психологической адаптации, опережающему воздействию на среду с целью превращения собственной ценностной иерархии в социальную норму. Лидер неизбежно выступает как носитель системы ценностей, которую он проецирует вовне в форме идей и на которую опирается в своей деятельности и деятельности своих последователей.

Такая личностная позиция подразумевает неизбежный первоначальный конфликт между личностью лидера и его непосредственным социальным окружением. Для развития будущего лидера важно, чтобы конфликт со средой находился в области ценностей, а не ограничивался более низкими мотивационными уровнями, как в случае с борьбой за физическое выживание. Нам представляется, что личность, не способная к экзистенциальной рефлексии, в принципе не может являться участником подобного конфликта; столкновение ценностных иерархий возможно только тогда, когда личность обладает ценностными

представлениями, значимо отличными от тех, что доминируют в социальном окружении.

Ценностный конфликт актуализирует результаты экзистенциальной рефлексии, обостряет наиболее существенные ценностные противоречия и вынуждает личность использовать один из более высоких механизмов социально-психологической адаптации: или закрываться в собственном неприступном психологическом мире, пассивно сохраняя свое «Я» (субъектность), или проактивно воздействовать на окружающую среду, не дожидаясь, когда ее ценностное давление достигнет каких-то критических значений, стремясь вместо этого подчинить среду собственным мировоззренческим представлениям (лидерство).

Лидерское воздействие на среду может быть как источником психологического и социального напряжения, так и ресурсом развития этой среды. Именно лидеры запускают процессы социальных трансформаций, порождают идеи, лежащие в основе качественных изменений. Воздействуя на среду собственной системой ценностей, лидеры способствуют формированию новых отношений и установок (аттитюдов). Лидерская идея часто является независимой от существующих материальных дефицитов, опережает окружающую реальность, утверждает ценность развития, требует от последователей активной преобразующей деятельности.

Для самого же лидера проактивное воздействие на окружающую среду является способом сохранения своего «я» в условиях ценностного конфлик-

та с окружением. Участие в таком конфликте, очевидно, требует от личности лидера дополнительных усилий. И далеко не каждый индивид склоняется к лидерству, имея в качестве альтернативы более спокойную и надежную, хоть и пассивную, субъектность. Мы предполагаем, что существуют как интрапсихические, так и социальные предпосылки выбора лидерства в качестве стратегии социально-психологической адаптации личности. Изучение этих предпосылок представляет большой научный интерес, а результаты таких исследований, мы надеемся, помогут впервые разработать систему раннего выявления будущих лидеров и форсированного развития их лидерского потенциала.

Источники:

1. Моров А.В. Социально-психологический тренинг лидерства в системе подготовки практических психологов // Высшее образование сегодня. 2014. № 4. С. 50-52. [Morov A.V. Socio-psychological leadership training in the training of applied psychologists // Vysshee obrazovanie segodnya. 2014. № 4. P. 50-52. (In Russ.)]

2. Моров А.В. Взаимосвязь лидерства и субъектности личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 06 (65). Часть II. С. 190-192. [Morov A.V. The relationship of leadership and individual subjectivity // Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2014. № 6(65). Part II. P.190-192. (In Russ.)]

3. Сергиенко Е.А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. 2013. Том 4. № 2. С. 5-16. [Sergienko E.A. The problem of relationship between the concepts of subject and personality // Psikhologicheskii zhurnal. 2013. Vol.4. № 2. P.5-16. (In Russ.)]

4. Аникина В.Г. Экзистенциальная рефлексия личности в проблемно-конфликтных ситуациях: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. М., 2000. 223 с. [Anikina V.G. The person existential

reflection in the problem-conflict situations: thesis...Candidate of Psychological Sciences: 19.00.07. Moscow, 2000. 223 p. (In Russ.)]

5. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с. [Significant psychological dictionary / the originator and the general editor B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. Saint Petersburg: Prime-EVROZNAK, 2003. 672 p. (In Russ.)]

References:

1. *Morov A.V.* Sotsial'no-psikhologicheskii trening liderstva v sisteme podgotovki prakticheskikh psikhologov // Vysshee obrazovanie segodnya. 2014. № 4. S. 50-52.

2. *Morov A.V.* Vzaimosvyaz' liderstva i sub'ektnosti lichnosti // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2014. № 06 (65). Chast' II. S. 190-192.

3. *Sergienko E.A.* Problema sootnosheniya ponyatiy sub'ekta i lichnosti // Psikhologicheskii zhurnal. 2013. Tom 4. № 2. S. 5-16.

4. *Anikina V.G.* Ekzistentsial'naya refleksiya lichnosti v problemno-konfliktnykh situatsiyakh: dis. ... kand. psikh. nauk: 19.00.07. M., 2000. 223 s.

5. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' / sost. i obshch. red. B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. SPb.: Praym-EVROZNAK, 2003. 672 s.

Зарегистрирована: 02.12.2014

Моров Алексей Васильевич (г. Ижевск), НОУ ВПО «Восточно-Европейский институт», проректор по науке и инновациям, кандидат педагогических наук, кандидат филологических наук. Тел.: +7 (912) 767-60-25. E-mail: alexey.morov@gmail.com

Morov Aleksey Vasilevich (Izhevsk), NOU VPO «East-European Institute», Vice-Rector for Research and Innovation, candidate of pedagogic sciences, candidate of philological sciences. Tel.: +7 (912) 767-60-25. E-mail: alexey.morov@gmail.com

УДК 316.6

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСА «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ»

В.В. Васина

ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО»,
г. Казань, Российская Федерация

**Статья издается при поддержке РГНФ и правительства РТ, грант № 14-16-16010
от 14.04.2014**

Предлагаются материалы учебно-методического комплекса для курсов повышения квалификации и переподготовки кадров в системе дополнительного профессионального образования психологов-конфликтологов по социально-психологической диагностике рисков возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов.

Ключевые слова: *социально-психологическая диагностика, предупреждение возникновения, межнациональные и межконфессиональные конфликты, этнопсихология, программа курса.*

EDUCATIONAL-METHODICAL MAINTENANCE OF A COURSE «THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF EMERGENCE OF THE INTERNATIONAL AND INTERFAITH CONFLICTS»

V.V. Vasina

*Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, Kazan,
Russian Federation*

*Article is issued with assistance of RSSF and the government of RT, a grant № 14-16-16010,
of 14.04.2014*

Abstract. *The comparative analysis of a current state of realization of the institutional mechanism for public accreditation of short programmes of continuous education in Russia and abroad is submitted. There presented the comparative analysis of the quality evaluation models of educational programmes. The author notes that the institutional mechanism for public accreditation as a mechanism of recognition of quality of education or training can fully provide the quality evaluation of programmes of continuous education. The evaluation of efficiency of institutional mechanism in foreign systems of a quality evaluation is described in the article.*

Keywords: *Russian and foreign models for quality evaluation, institutional mechanism for public accreditation, short programmes of continuous education.*

Социально-психологическое предупреждение возникновения международных и межконфессиональных конфликтов – одна из наиболее динамично развивающихся отраслей современной междисциплинарной науки, находящейся на стыке этнологии, политологии, социологии и психологии. Курс переподготовки (или повышения квалификации) «Социально-психологическое предупреждение возникновения международных и межконфессиональных конфликтов» в рамках научного направления этнопсихологии предполагает знакомство с основами конфликтологии, теориями разрешения конфликта, стратегиями выхода из конфликтных ситуаций, практическими приемами предупреждения и разрешения международных и межконфессиональных конфликтов, особенностями поведения представителей разных этнических групп, социальными последствиями

культурного многообразия, социально-психологическими особенностями межэтнического взаимодействия, закономерностями межкультурного общения и его оптимизации, факторами этнической толерантности/интолерантности и другими актуальными проблемами современности.

Учебная дисциплина является частью цикла дисциплин по выбору, обязательных для подготовки психологов-конфликтологов, в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, занимает важное место в качестве составной части высшего профессионального образования, поскольку знакомит обучающихся с теоретическим и эмпирическими основами данной науки, дает представление о культурной обусловленности психики и поведения человека, формирования личности в культуре и социальной психологии межкультурного общения и взаимодействия.

Целью дисциплины является формирование у обучающихся представления об этнопсихологии – междисциплинарной области знания, изучающей психологические особенности человека в единстве общечеловеческого и культурно-специфического, и на этой основе их подготовка к профессиональной деятельности в условиях постоянного межэтнического взаимодействия во всех сферах жизни российского общества.

Задачи курса:

– ознакомление обучающихся с историей и современными достижениями в области этнопсихологии, теориями ведущих научных школ;

– углубление научного мировоззрения будущих психологов-конфликтологов на основе междисциплинарного подхода, знакомства с концепциями смежных дисциплин (этнологии, лингвистики, социологии), помогающими избежать этноцентризма в будущей профессиональной деятельности;

– обучение основным исследовательским методам и методам воздействия, позволяющим диагностировать, прогнозировать и подвергать коррекции межэтнические отношения;

– выработка у обучающихся профессионального отношения к сложным проблемам, происходящим в мультикультурном российском обществе;

– формирования у них умения применять психологический инструментарий к объектам этнопсихологических исследований;

– избавление от предубеждений и негативных стереотипов, формирование толерантности к представителям других культур и народов.

Методическая концепция курса

заключается в оптимальном сочетании теоретических и практических занятий, в результате чего предполагается не только вооружение слушателей набором определенных знаний по тематике, но и приобретение практических умений и навыков социально-психологического предупреждения возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов.

В программе курса нашел свое отражение интегративный подход к междисциплинарной области знания. В этом качестве курс развивает содержание таких дисциплин как «Социальная психология», «Культурология», «Социология», «Конфликтология». В свою очередь содержание дисциплины закладывает основу для изучения таких дисциплин как «Психологические технологии работы практического психолога», «Психологическое консультирование». Общая трудоемкость дисциплины составляет 120 часов, из них 30 ч. лекций, 30 ч. семинаров (практической работы), 60 ч. отводится для самостоятельного изучения и апробирования.

В ходе освоения дисциплины «Социально-психологическое предупреждение возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов» у обучающихся формируются следующие компетенции: готовность к использованию системы категорий и методов, необходимых для решения типовых задач в различных областях профессиональной практики (ОК-4); способность и готовность к выявлению специфики психического функционирования человека с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его

принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам (ПК-5); планированию и проведению прикладного исследования в определенной области применения психологии (ПК-7); проведению стандартного прикладного исследования в определенной области психологии (ПК-12); постановке прикладных задач в определенной области применения психологии (ПК-16); диагностике, экспертизе и коррекции психологических свойств и состояний, характеристик психических процессов, различных видов деятельности индивидов и групп на основе инновационных разработок (ПК-17); готовности к просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества (ПК-20); готовности к реализации интерактивных методов, психологических технологий, ориентированных на личностный рост сотрудников и охрану здоровья индивидов и групп (ПК-23) [1]. В требованиях к уровню освоения дисциплины указывается, что в результате изучения дисциплины слушатель должен:

Знать: феноменологию, ключевые понятия, теоретические положения и прикладное значение основных подходов к изучению социально-психологического предупреждения возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов как междисциплинарной области знания; основные методы изучения индивида как представителя этнической общности и самих этнических общностей.

Уметь: проводить этнопсихологический анализ конфликтности

социальных ситуаций и взаимодействия в них с учетом долговременных последствий; проводить социально-психологическую диагностику рисков возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов; применять теоретические знания в прикладных исследованиях, имеющих целью гармонизацию межэтнических и межконфессиональных отношений.

Владеть: исследовательскими методами для диагностики и прогнозирования этнических процессов, явлений, конфликтов; методами воздействия, позволяющими подвергать коррекции межэтническую напряженность в российском обществе; навыками работы с первоисточниками в области этнической психологии и смежных дисциплин.

Чаще всего среди образовательных технологий применяются проблемные лекции, лекция-визуализация, лекция-диалог, традиционные лекционные и семинарские занятия, групповая дискуссия, метод малых групп, работа с учебным и научным текстом, деловая и ролевая игра, тестирование, разбор конкретных ситуаций, подготовка письменных аналитических работ. В качестве итоговой формы контроля проводится зачет.

В содержание учебной дисциплины курсов повышения квалификации или дополнительного профессионального образования «Социально-психологическое предупреждение возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов» входят 3 основных модуля, каждый из которых содержит по 3 лекции и по 3 семинара (практических занятия) (см. табл. 1).

Таблица 1

Тематический план занятий

Социально-психологическое предупреждение возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов (Л – лекции, ПС – практические семинары, СР – самостоятельная работа)

№№ п/п	Название разделов и тем	Всего часов	Виды учебных занятий.		
			Л	ПС	СР
1.	Психология взаимодействия	40	10	10	20
1.1.	Психология социального взаимодействия	12	2	2	8
1.2.	Психология межнационального взаимодействия	14	4	4	6
1.3.	Психология межконфессионального взаимодействия	14	4	4	6
2.	Основы конфликтологии	40	10	10	20
2.1.	Теории возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов	12	2	2	8
2.2.	Теории разрешение межнациональных и межконфессиональных конфликтов	14	4	4	6
2.3.	Теории предупреждения и профилактики возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов	14	4	4	6
3.	Практические приемы диагностики, предупреждения и профилактики возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов	38	10	10	18
3.1.	Стратегия выхода из конфликта (стратегии поведения в конфликтных ситуациях).	12	2	2	8
3.2.	Практика диагностики, предупреждения и профилактики возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов (медиаторство, МАСПО, тренинги и т.д.).	14	4	4	6
3.3.	Медиаторы (посредники), их личностные качества, способы обучения и подготовки	12	4	4	4
	Зачет	2			
	ИТОГО	120	30	30	58

Модуль 1 «Психология взаимодействия» открывается лекцией «Психология социального взаимодействия», где рассматриваются вопросы этнокультурной вариативности социализации (Б. и Д. Уайтинги, М. Мид, У. Ламберт), ментальности как сис-

темы взаимосвязанных представлений, регулирующих поведение членов группы, универсальные и культурно-специфические аспекты общения, этнокультурная специфика вербальной и невербальной коммуникации, межкультурные различия в каузальной ат-

рибуции. На семинаре проводится работа в малых группах по разработке, и обсуждению ситуаций, по составлению перечня принципов и условий проведения корректных кросс-культурных исследований по социальному взаимодействию [2].

Вторая лекция посвящена психологии межнационального взаимодействия, историческому развитию взглядов на этнопсихологические явления в России и за рубежом. Труды Геродота, Тацита, Гиппократ и Демокрита, взгляды древних философов на культуру и традиции разных народов помогают понять исследования «общего духа нации» в работах Л. Штейнталя, С. Лацаруса, В. Вундта, А.А. Потебни, Г.Г. Шпета, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского. Необходимость использования комплекса социологических методов сбора информации о конкретном межнациональном взаимодействии приводит к возможности проведения на семинарах практического мини исследования по изучению этнических стереотипов и применению ролевых упражнений [3].

В лекции № 3 «Психология межконфессионального взаимодействия» определяется конфессия как носительница морального сознания и межконфессиональной толерантности. Анализ социально-исторического формирования психических процессов в экспериментальных исследованиях А.Р. Лурия позволяет согласиться с принципами «психологической этнографии» в трудах отечественных ученых – В.К. Бэра, Н.Д. Надеждина и К.Д. Кавелина. Обсуждаются вопросы веры и неверия в межконфессиональ-

ных взаимодействиях. Практическое занятие по этой теме проводится в виде групповой дискуссии о перспективах развития межконфессионального взаимодействия, типичных ошибках и погрешности при разработке программы и проведении диагностического исследования межконфессионального взаимодействия [4].

Модуль 2 «Основы конфликтологии» представлен лекцией о теориях возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов. Даются определения и классификации этнических конфликтов и теоретические подходы к выявлению причин возникновения этнических конфликтов (В. Макдугал, З. Фрейд, К. Лоренц, Л. Берковиц, М. Шериф, А. Тэшфел). Изучаются функционалистское объяснение конфликта Г. Зиммеля, Модель позитивно-функционального конфликта Л. Коузера, позитивные функции конфликта по отношению к социальной системе и к участвующим в нем сторонам, острота, сила и другие переменные конфликта, механизм развития социального конфликта, проблема конфликта в структурно-функциональном анализе Т. Парсонса и Н. Смелзера.

На семинарах проводится диагностика и решение социальных конфликтов, обзор учебной и научной литературы по курсу, выяснение системы причин конфликта: объективных и субъективных, реальных и мнимых, первичных и порожденных последующими фазами конфликтных противодействий, устранимых и неустранимых. Обучающихся необходимо ознакомить с определением факторов,

ослабляющих или усиливающих психологический фон конфликта, с вычислением цены сохранения конфликта и затрат на его завершение [5].

Следующие занятия по теории разрешения межнациональных и межконфессиональных конфликтов посвящены особенностям протекания и психологическим стратегиям разрешения этнических конфликтов, моделям, применяющимся при решении конфликтов, зависимости выбора модели решения конфликта от итогов его диагностики, связи моделей решения конфликтов со стратегией и тактикой поведения конфликтёров. На семинаре осуществляется разработка программы социологического исследования конкретного социального конфликта как начальный этап его диагностики.

Далее в рамках теории предупреждения и профилактики возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов озвучиваются основные методологические подходы к пониманию диагностики конфликта, диалектическая концепция анализа динамики конфликта К. Маркса и Р. Дарендорфа. На семинарах в деловых играх формулируются рекомендации по разрешению конфликта, выбор соответствующей показателям диагностики конфликта, модели его решения, определяются механизмы реализации выбранной модели [6].

Модуль 3 «Практические приемы диагностики, предупреждения и профилактики возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов» предполагает стратегии выхода из конфликта, стратегии поведения в конфликтных ситуациях, раз-

личные формы посредничества, консалтинга, медиативные технологии переговоров.

Лекция № 8 по практике диагностики, предупреждения и профилактики возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов (медиаторство, МАСПО, тренинги и т.д.) посвящена основным методологическим подходам к пониманию диагностики конфликта, диагностическим моделям К. Маркса, Г. Зиммеля, Р. Дарендорфа, Л. Коузера, модель последствий межкультурного контакта С. Бокнера, психологической подготовке к межкультурному взаимодействию. Использование диагностики в комплексе с другими формами анализа социальных конфликтов: консилиацией, конфликтологической экспертизой, социальным прогнозированием и проектированием, участием в специальных комиссиях [7].

В качестве обязательной темы предлагается рассмотреть понятие «медиаторы (посредники)», их личные качества, способы обучения и подготовки. Посредник – это особый участник конфликта (третья сторона в конфликте), помогающий конфликтующим сторонам достичь согласия. История становления и развития институтов посредничества и конфликто-разрешения, международные договоры в области конфликто-разрешения, деятельность посреднических центров в области разрешения конфликтов в России доказывают преимущества посредничества по сравнению с другими формами завершения конфликта. На практических занятиях проводится групповая дискуссия по теме

«Национальный характер: миф или реальность?» и тренинги «Медиатор на переговорах, его функции и требования к нему», «Межэтническая толерантность» [8].

При проведении занятий и организации самостоятельной работы курсантов повышения квалификации используются не только традиционные технологии сообщающего обучения, предполагающие передачу информации в готовом виде, формирование учебных умений по образцу, лекционные занятия, но и современные субъект-субъектные технологии диалогового усвоения знаний. Использование различных технологий обеспечивает общую ориентировку студентов в вопросах курса. Данные технологии необходимо использовать, т.к. данные методы обладают большой практикой использования, широкой атрибутикой, являются прекрасным сочетанием трудоемкости и затрат [9].

В процессе изучения теоретических и практических разделов курса используются новые образовательные технологии обучения: выполнение самостоятельных заданий по принципу интроспекции и рефлексии своего межнационального и межконфессионального поведения. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы слушателей содержат монографии для самостоятельного изучения и конспектирования. Разработаны оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины, тематика эссе, тестовые задания вопросы для опросов и зачета. Учебно-методическое и

информационное обеспечение дисциплины содержит: рабочие тетради обучающихся и наглядные пособия:

1) структурно-логические схемы и таблицы. Использование структурно-логических схем и таблиц поможет лучшему запоминанию моделей, закономерностей, теорий, а также служат средствами: мнемических процессов памяти, развития логического мышления, аналитических способностей, формированию мировоззрения. Методика работы со структурно-логическими схемами и таблицами предполагает самостоятельное изучение соответствующей темы по разделам, а затем закрепление ее по предложенным схемам и таблицам. Таблицы и схемы выполнены на слайдах, которые представлены в презентациях.

2) диагностические методики, позволяющие осуществлять социально-психологическую диагностику рисков возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов

3) презентации (прилагаются).

В информационном обеспечении дисциплины указывается, что при изучении дисциплины, подготовке к семинару и практическим занятиям, написанию докладов, рефератов, контрольных работ слушателям следует научиться осуществлять самостоятельный поиск научной и учебной литературы. Существенную помощь в поиске интересующей информации может оказать Internet. Однако следует помнить, что в Интернете имеется не только новая информация, но и безнадежно устаревшая и потерявшая свою актуальность, поэтому к использованию её следует подходить очень внимательно.

Материально-техническое обеспечение дисциплины составляют компьютерные программы тестового контроля знаний, учебная аудитория с мультимедийным оборудованием. Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВПО с учетом рекомендаций и ПрООП ВПО по направлению и профилю подготовки психолог-конфликтолог.

Источники:

1. *Платонов Ю.П.* Этнопсихология: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: Академия, 2012. 239 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://texts.lib.tversu.ru/texts/994388ogl.pdf> [Platonov Yu.P. Ethno psychology: the textbook for students of institutions of higher education [An electronic resource]. M.: Academy, 2012. 239p. Access mode: <http://texts.lib.tversu.ru/texts/994388ogl.pdf>. (In Russ.)]

2. *Васина В.В.* Состояние конфликтности в свете био-психо-социо-духовной составляющей человека // Социальный мир человека. Под ред. Н.И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2014. 340 с. С. 43-45. [Vasina V.V. State of conflict in the bio-psycho-socio-spiritual component of human //the Social world of the person. Under the editorship of N.I. Leonov. Izhevsk: ERGO, 2014. 340 p. P. 43-45. (In Russ.)]

3. *Ионин Л.Г.* Социология культуры: путь в новое тысячелетие. М.: Логос, 2000. [Ionin L.G. Sociology of culture: way to the new millennium. M.: Logos, 2000.]

4. *Кочетков В.В.* Психология межкультурных различий. М., 2002. [Kochetkov V.V. Psychology of cross-cultural distinctions. Moscow, 2002. (In Russ.)]

5. *Халитов Р.Г.* Виртуальный конфликт как необходимое условие развития и образования субъекта взаимодействия // Социальный мир человека. Под ред. Н.И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2014. 340 с. С. 77-82. [Halitov R.G. Virtual conflict as necessary condition of development and education of the subject of interaction // Social world of the person. Under the editorship of N.I.

Leonov. Izhevsk: ERGO, 2014. 340 p. P. 77-82. (In Russ.)]

6. *Триандис Г.* Культура и социальное поведение. М.: Форум, 2007. С. 231-276. [Triandis G. Culture and social behavior. M.: Forum, 2007. P. 231-276. (In Russ.)]

7. *Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю.* Межкультурный диалог: Тренинг этнокультурной компетентности. М., 2003. [Lebedeva N.M., Lunev O.V., Stefanenko T.G., Martynov M.Yu. Cross-cultural dialogue: Training of ethno cultural competence. M., 2003.]

8. *Почебут Л.Г.* Взаимопонимание культур, методология и методы этнической и кросс культурной психологии: психология межэтнической толерантности. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2005. 279 с. [Pochebut L.G. Culture mutual understanding, methodology and methods ethnic and cross-country cultural psychology: Psychology of interethnic tolerance. Saint Petersburg: Publisher of the St. Petersburg University, 2005. 279 p. (In Russ.)]

9. *Фахрутдинов Р.Р., Мамедлаев Р.Ю.* Феномен идентичности: гражданской или этнической // Казанский педагогический журнал. 2013. № 3. с.172-181. [Fakhrutdinov R.R., Mamedlayev R.U. The phenomenon of identity: the civil and ethnic // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2013. No. 3. P.172-181. (In Russ.)]

References:

1. *Platonov Yu.P.* Etnopsikhologiya: uchebnik dlya studentov uchrezhdeniy vysshego professional'nogo obrazovaniya. M.: Akademiya, 2012. 239 s. [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <http://texts.lib.tversu.ru/texts/994388ogl.pdf>

2. *Vasina V.V.* Sostoyanie konfliktnosti v svete bio-psykho-sotsio-dukhovnoy sostavlyayushchey cheloveka // Sotsial'nyy mir cheloveka. Pod red. N.I. Leonova. Izhevsk: ERGO, 2014. 340 s. S. 43-45.

3. *Ionin L.G.* Sotsiologiya kul'tury: put' v novoe tysyacheletie. M.: Logos, 2000.

4. *Kochetkov V.V.* Psikhologiya mezhkul'turnykh razlichiy. M., 2002.

5. *Khalitov R.G.* Virtual'nyy konflikt kak neobkhodimoe uslovie razvitiya i obrazovaniya sub"ekta vzaimodeystviya // Sotsial'nyy mir cheloveka. Pod red. N.I. Leonova. Izhevsk: ERGO, 2014. 340 s. S. 77-82.

6. *Triandis G.* Kul'tura i sotsial'noe povedenie. M.: Forum, 2007. S. 231-276.

7. *Lebedeva N.M., Luneva O.V., Stefanenko T.G., Martynova M.Yu.* Mezukul'turnyy dialog: Trening etnukul'turnoy kompetentnosti. M., 2003.

8. *Pochebut L.G.* Vzaimoponimanie kul'tur, metodologiya i metody etnicheskoy i

kross kul'turnoy psikhologii: psikhologiya mezhetnicheskoy tolerantnosti. Spb.: Izd-vo S.-Peterburgskogo universiteta, 2005. 279 s.

9. *Fakhrudinov R.R., Mamedlaev R.Yu.* Fenomen identichnosti: grazhdanskoj ili etnicheskoy // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2013. № 3. s.172-181.

Зарегистрирована: 22.09.2014

Васина Вероника Викторовна (г. Казань), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», старший научный сотрудник, кандидат психологических наук, доцент. Тел.: (843)542-63-24. E-mail: virashl@mail.ru

Vasina Veronica Viktorovna (Kazan), Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, senior researcher, candidate of psychological sciences, associate professor. Tel.: (843 542-63-24). E-mail: virashl@mail.ru

УДК 316.48 (075.8)

ПОДГОТОВКА ИННОВАЦИОННО-АКТИВНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Т.В. Рябова

*Казанский государственный медицинский университет, г. Казань,
Российская Федерация*

Статья посвящена актуальной проблеме подготовки инновационно-активных будущих специалистов социальной работы. На примере освоения студентами дисциплины «Конфликтология в социальной работе» показаны особенности профессионально-личностного развития студентов в процессе тренинга. В статье приведены результаты психодиагностического исследования способов регулирования конфликтов и основных тенденций поведения, проведенного в экспериментальной и контрольной группах до и после проведения тренинга. Приводятся конкретные примеры различных форм обучения, ориентированного на студента.

Ключевые слова: конфликтология, социальная работа, инновации, обучение, ориентированное на студентов, способы регулирования конфликтов, личностный и профессионально-ориентированный тренинг, тенденции поведения в реальной группе, медиация.

TRAINING OF INNOVATIVE AND ACTIVE EXPERTS OF SOCIAL WORK

T.V. Ryabova

Kazan State Medical University, Kazan, Russian Federation

Abstract. Article is devoted to an actual problem of training of innovation-active future experts of social work. On the example of development by students of discipline "Conflict resolution techniques in social work" features of professional and personal development of students in the course of training are

shown. Results of a psychognostic testing of ways of regulation of the conflicts and the main tendencies of the behavior which is carried out in experimental and control groups before carrying out training are given in article. Concrete examples of various forms of education, focused on the student are given.

Keywords: *conflict resolution techniques, social work, innovations, the training focused on students, ways of regulation of the conflicts, personal and the professional focused training, behavior tendencies in real group, mediation.*

В основе повышения эффективности высшего профессионального образования лежит модернизация существующих методик преподавания, основанная на внедрении инновационных методов, решений и инструментов. При обучении студентов должны использоваться методы преподавания, которые развивают творческий потенциал будущего специалиста, формируют у него способность осуществлять соответствующие профессиональные задачи на уровне «стандарта» выполнения, умение использовать различные методы исследований [1, с. 106]. При этом, кроме навыков научного анализа результатов исследований, будущие специалисты получают навыки рефлексии и анализа собственной жизненной практики, а также опыта, полученного при прохождении производственной практики в учреждениях социальной защиты.

В современной системе обучения, ориентированного на студентов, преподаватель выполняет роль «посредника» или «когнитивного руководителя», создающего образовательную среду, направленную на развитие компетенций, поощряющего студента активно задавать вопросы, прояснять невысказанные предположения, конвертировать свои знания в практику. Будущие специалисты получают опыт самообучения и саморазвития через выполнение действий и их обсужде-

ние под руководством преподавателя в следующих инновационно-активных формах: командно-ориентированное обучение; обучение на примере случаев; проблемно-ориентированное обучение; обучение через деятельность; проектно-ориентированное обучение; обучение, основанное на научных исследованиях. Студенты из потребителя знаний превращаются в участников процесса создания новых знаний, умений, навыков. Наиболее актуальны среди методов те, которые развивают творческий и личностный потенциал будущего специалиста, в процессе обучения которым студенты постепенно берут на себя ответственность за процесс обучения, становятся субъектами своей жизни.

Е.И. Сергиенко раскрывает понятие субъекта, как «исполнителя практической, эстетической, познавательной и т.п. деятельности, источник активности, направленной на объект; активное начало в процессе деятельности». Автор пишет, что «субъектом человек не становится мгновенно, это постепенный процесс, а метауровни онтогенеза субъектности можно представить как субъекта развития-субъекта поведения (деятельности) – субъекта жизни (жизнедеятельности)» [2, с. 8].

М.В. Мороз, размышляя о профессиональном становлении социального работника, пишет, что развитие

будущего специалиста включает в себя не только приобщение к основам профессии, но и воспитание личности как субъекта жизни, как носителя профессиональных ценностей и идеалов, воспитание его профессионально и социально значимых личностных качеств [3, с.145]. К этим качествам можно отнести личностную и социальную ответственность; нравственность, независимость и самостоятельность суждений, креативность, активное участие в общественной жизни, способность к сотрудничеству, способность быть посредником (медиатором), навыки системного анализа, стрессоустойчивость, саморазвитие, самосовершенствование, способность к дискуссии и полемике и др. [4, с. 7]. Наиболее эффективно развитие специалиста происходит при использовании тренингов профессионально-личностного развития, которые оттачивают системный подход к развитию знаний, умений, навыков [5, с. 12].

В данной статье приводятся результаты психологического исследования профессионально-личностного развития будущего специалиста социальной работы на примере освоения студентами факультета социальной работы КГМУ дисциплины «Конфликтология в социальной работе». Преимуществами данной программы является то, что она ориентирована на профессиональную практику, в центре которой стоит профессия социального работника. Программа основана на студентоориентированном обучении, в центре которого стоят приобретаемые и необходимые для дальнейшего развития компетенции. Внимание уде-

ляется не столько содержанию предмета, сколько компетенциям, которые нужно развить и которые определяются из профессиональной практики, а не из содержания предмета [6, с.105].

Труд социального работника имеет и индивидуальную организацию, при которой он выполняет свои трудовые задания самостоятельно, и коллективную – с контактными организациями, лицами. С.И. Самыгин, В.Н. Коновалов сообщают, что, в процессе своей деятельности социальные работники имеют многочисленные, разноуровневые контакты, с постоянно меняющимся кругом лиц, поэтому закономерным является появление различных конфликтных ситуаций [7, с.263].

В своей работе А.Б. Белинская показывает важность обучения студентов различным стилям поведения в конфликтах [8, с. 200]. При этом автор подчеркивает взаимосвязь конфликта и стресса в деятельности социальных работников [9, с. 174]. Т.А. Ушакова, описывая социально-психологические и индивидуально-личностные детерминанты состояния профессионального «выгорания» специалистов социальной работы, указывает в качестве причин «выгорания» и частые конфликтные ситуации [10, с. 65]. Все это учитывалось при составлении программы обучения.

Экспериментальное исследование, связанное с проведением образовательной программы-тренинга «конфликтология в социальной работе», осуществлялось в двух группах: экспериментальной и контрольной в течение учебного семестра. Общий объ-

ем выборки составил 50 человек (по 25 человек в каждой группе, девушки составляли 90%, средний возраст – $22,0 \pm 5,3$ года), что позволило оценить результативность проведенного тренинга. В начале и в конце учебного семестра проводилось исследование с помощью психодиагностических методик. Первая методика-диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной [11, с. 584]). К. Томас выделяет такие способы регулирования конфликтов, как конкуренция/соревнование, компромисс, сотрудничество, избегание, приспособление. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях. Таким образом, определялись ведущие стили поведения в конфликте у студентов контрольной группы, а у студентов экспериментальной группы до и после проведения тренинга. Вторая методика – «Q-сортировка» В. Стефансона. С помощью нее определяются 6 основных тенденций поведения в реальной группе и представлений о себе: зависимость-независимость, общительность-необщительность, принятие «борьбы» – избегание «борьбы» [11, с. 468].

Диагностирование студентов контрольной и экспериментальной групп в начале учебного семестра показало, что средние значения показателей таких стилей поведения в конфликте, как избегание, приспособление и сотрудничество имеют значения 6 баллов. Стиль поведения

«соперничество, конкуренция» имеет среднее значение 4 балла, а «компромисс» 8 баллов. Стиль «компромисс» в начале учебного семестра использовался большинством испытуемых студентов: показатели значений выше 8 баллов было обнаружено у 64% опрошенных. Стиль «приспособление» реже всех использовался студентами: показатели значений выше 8 баллов было обнаружено у 8% опрошенных. Стиль «сотрудничество», «соперничество» и «избегание» (показатели значений выше 8 баллов) использовали 12, 28 и 28% опрошенных. Анализ статистических данных, полученных при исследовании контрольной и экспериментальной групп, не показал значимых различий в начале проведения эксперимента.

При анализе полученных данных после окончания тренинга обнаружено, что студенты экспериментальной группы чаще по сравнению с контрольной группой ($t=2.19$ при $p < 0,001$, различия достоверны) прибегают к стратегии «сотрудничество», т.е. проявляют высокое внимание как к своим интересам, так и к интересам другого человека. Не обнаружены достоверные различия при использовании стратегий «приспособление» и «избегание» у испытуемых различных групп. Таким образом, студенты экспериментальной группы стали активнее использовать конструктивную и стабилизирующую стратегию поведения в конфликте.

Анализ результатов, полученных после применения методики «Q-сортировка» В. Стефансона, показал, что в начале учебного семестра у студентов обеих групп наиболее высокими

были показатели значений по шкалам «зависимость», «общительность», «избегание «борьбы»» (в начале проведения эксперимента не обнаружены достоверные различия между группами). Студентов можно охарактеризовать как обладающих внутренним стремлением к принятию групповых стандартов и ценностей, контактных, стремящихся образовать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее пределами. Вместе с тем они демонстрируют стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям.

После проведения анализа полученных данных после окончания тренинга обнаружено, что у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой ($t = 2.24$ и $t = 2.29$ при $p < 0,001$, различия достоверны) повысились показатели независимости, принятия «борьбы», то есть они стали более независимыми от групповых стандартов и ценностей, стали более активно стремиться участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений. Таким образом, студенты экспериментальной группы стали активнее, независимее, ответственнее, стали проявлять лидерские качества.

Анализ полученных корреляционных связей в начале тренинга показал, что показатели шкал методики «Q-сортировки» имеют как положительные, так и отрицательные взаимосвязи с каждым из стилей поведения в конфликте (рассчитывался линейных

коэффициент корреляции Пирсона, все корреляции значимы на уровне достоверности $p < 0,001$). Например, чем выше тенденция к зависимости, понимаемая как внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей, тем более он склонен использовать стиль приспособление ($R=0,465$). Чем выше стремление студентов к независимости, тем более выражена склонность к использованию стилей соперничество, конкуренция ($R=0,478$). Чем выше общительность, контактность студентов, стремление образовать эмоциональные связи, тем выше склонность использовать стили сотрудничество ($R=0,328$) и ниже – склонность использовать стили «компромисс» ($R=0,315$) и «избегание» ($R= -0,386$). Чем выше тенденция «избегание «борьбы» (показывает стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям), тем выше стремление к соперничеству ($R=0,456$), избеганию конфликтов ($R=0,356$) и ниже стремление использовать стиль «приспособление» ($R=-0,446$).

Корреляционный анализ между показателями факторов Q – сортировки и стилями поведения в конфликте К. Томаса после окончания тренинга показал следующее. Показатели шкал методики «Q-сортировки», такие, как независимость, общительность, тенденция к «борьбе» стали иметь значительно больше положительных значимых корреляционных связей такими стилями поведения в конфликте, как «сотрудничество», «компромисс».

Также обнаружено уменьшение количества значимых взаимосвязей с такими стилями поведения в конфликте, как «соперничество», «избегание», «приспособление». Например, чем выше у студентов выражено активное стремление участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений, тем менее выражена ниже склонность использовать стиль соперничество ($R=-0,478$, при $p<0,001$). Таким образом, студенты приобрели умения применять конструктивные стили разрешения конфликтов, работать в команде, изменили свои паттерны коммуникаций в конфликте (термин О.В. Аллахвердовой [12, с.85]), научились воздействовать на отношения между людьми с целью предупреждения конфликта; создавать условия, способствующие благоприятному развитию отношений между участниками взаимодействия.

Приведем примеры различных форм обучения, представленных в программе дисциплины «Конфликтология в социальной работе». В одном из упражнений студенты составляли собственную классификацию «конфликтных личностей» среди клиентов социального работника (на основе собственного опыта работы в социальных учреждениях во время практики). Затем в группе обсуждались способы установления контакта, понимания таких людей, умение найти с ними общий язык и др. Таким образом, использовались командно-ориентированное обучение; обучение на примере случаев; обучение через деятельность.

В следующем упражнении студенты сначала обсуждали теоретический материал, представленный в учебниках [6; 7; 8; 13]. Далее проводился анализ объективных и субъективных причин конфликтов, при этом студенты обращали внимание на эмоции и чувства, которые затрудняют решение проблемных ситуаций. Затем группа предлагала способы вербализации (проговаривания) чувств – своих и участников взаимодействия. Это способствовало формированию у будущих специалистов навыков рефлексии, совершенствованию понимания себя, профилактике стрессовых состояний и профессионального «выгорания» социального работника.

На занятиях студенты активно работали в группах, например, методом «мозгового штурма» определяли социально-психологические, личностные причины конфликта на основе собственного опыта. Обращалось внимание на различия во взглядах, интересах, ценностях, установках, типах темперамента, характера, на элементы социальной стереотипизации при восприятии окружающих, на роль первого впечатления о человеке, неточность которого часто влияет на ситуацию взаимодействия. Это упражнение способствовало развитию общих компетенций, интегрированных во всю образовательную программу: обучение осознанности при общении, внимания к партнеру, безоценочного восприятия другого человека, саморефлексия, самооценка.

При проведении программы – тренинга активно использовались ро-

левые игры, в которых сами студенты становились участниками событий, проявляли свои креативные качества. О.В. Шабанова подчеркивает необходимость развития креативности личности социального работника в процессе профессиональной подготовки в вузе [14, с.13]. Приведем пример одной из ролевых игр: «Один день из жизни социального работника». Участники разыгрывают сценку, когда на приём к социальному работнику приходят различные клиенты (например, плохо слышащая пенсионерка; агрессивный мужчина; мать шестерых детей, имеющая истероидные черты характера, подросток с девиантным поведением и т.д.). При анализе игры студенты обсуждали важность обращения внимания как на вербальные, так и на невербальные проявления конфликтного поведения (молчание, взгляд, поза, мимика, тон речи, резкие возражения в разговоре и другие особенности манеры обращения и общения). Также результатом анализа стали самостоятельные выводы студентов, касающиеся негативных, и самое главное, позитивных следствий каждой анализируемой ситуации для каждой из сторон взаимодействия. Л.И. Кононова пишет о развитии творческого потенциала человека, актуализации его в процессе работы, что и осуществлялось в процессе тренинга [15, с.10]. Кроме этого, в процессе обучения студенты учатся использовать такую инновацию в социальной работе, как умение выступать в роли медиаторов (посредников), осуществляя переговоры в конфликтах в качестве ней-

тральной стороны, действие которой направлено на максимально выгодное удовлетворение интересов обеих сторон.

Подводя итог вышесказанному, мы считаем, что образовательная программа-тренинг «Конфликтология в социальной работе» может войти в практику обучения будущих специалистов как эффективный метод формирования и развития навыков профилактики, разрешения и умения использовать различные стили поведения в конфликтах, способствующих повышению качества получаемых знаний в рамках компетентностного подхода. Е.И. Сергиенко, выделяя категорию субъекта как центральную в системно-субъектном подходе, в качестве коммуникативной функции субъекта отмечает континуум субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий. В рамках тренинга студенты развиваются как субъекты и объекты различных видов взаимодействий. Кроме того, формируется психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности, на важность которой указывает в своей работе О.В. Плешакова [16, с.23].

В результате данного исследования были выявлены основные методологические подходы к изучению проблемы профессионально-личностного развития будущего специалиста, разработан и апробирован тренинг формирования и развития инновационно-активного будущего специалиста в медицинском вузе (в рамках дисциплины «Конфликтология в социальной работе»).

Источники:

1. *Granger E.M., Bevis T.H., Saka Y. et al.* The efficacy of student-centered instruction in supporting science learning // *Science*. 2012. Vol. 338 (6103). P. 105-108. (In Eng.)

2. *Сергиенко Е.А.* Развитие психологии субъекта и субъект развития // *Психологический журнал*. 2012. Т. 33. № 1. С. 7-19. [Sergienko E.A. Development of psychology of subject and subject of development // *Psihologicheskij zhurnal*. 2012. T.33. N 1. С. 7-19. (In Russ.)]

3. *Мороз М.В.* Профессиональное становление социального работника // *Отечественный журнал социальной работы*. 2012. № 4. С.144-152. [Moroz M.V. The professional becoming of development social worker // *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty*. 2012. № 4. С. 144-152. (In Russ.)]

4. *Рябова Т.В.* Личностный и профессионально-ориентированный тренинг (для студентов): учебно-методическое пособие. Казань: Изд-во КГМУ, 2010. 162 с. [Ryabova T.V. Personality and professionally is the oriented training (for students): educational is a methodical manual. Kazan: KSMU, 2010. 162 p. (In Russ.)]

5. *Вепренцова М.В., Донцов Д.А., Донцова М.В., Пятаков Е.О.* Социально-психологический тренинг как метод воздействия на личностные и поведенческие характеристики людей // *Вестник практической психологии образования*. 2013. № 2 (35). С. 10-21. [Veprencova M.V., Doncov D.A., Doncova M.V., Pjatakov E.O. Socially is the psychological training as affecting method personality and behavior descriptions of people // *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija* 2013. № 2 (35). С. 10-21. (In Russ.)]

6. *Рябова Т.В.* Конфликтология в социальной работе: учебно-методическое пособие (handbook). Казань: Изд-во КГМУ, 2014. 108 с. [Ryabova T.V. Konfliktologija in social work: educational is a methodical manual (handbook). Kazan: KSMU, 2014. 108 p. (In Russ.)]

7. *Самыгин С.И., Коновалов В.Н.* Конфликтология в социальной работе: уч. издан. для бакалавров. М.: Дашков и Ко, 2012. 300 с. [Samygin S.I., Konovalov V.N. Konfliktologija in social work: st. published. for bachelors. M.: Dashkov and Ko, 2012. 300 p. (In Russ.)]

8. *Белинская А.Б.* Конфликтология в социальной работе: уч. пособие. М.: Дашков и

Ko, 2012. 224 с. [Belinskaja A.B. Konfliktologija in social work: st. Published. M.: Dashkov and Ko, 2012. 224 p. (In Russ.)]

9. *Белинская А.Б.* Стресс и конфликт в деятельности социальных работников // *Отечественный журнал социальной работы*. 2013. № 2. С.173-183. [Belinskaja A.B. Stress and conflict in activity of development workers // *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty*. 2013. № 2. С.173-183. (In Russ.)]

10. *Ушакова Т.А.* Социально-психологические и индивидуально-личностные детерминанты состояния профессионального «выгорания» специалистов социальной работы // *Отечественный журнал социальной работы*. 2012. № 2. С. 60-71. [Ushakova T.A. Socially-psychological and individually are personality determinanty of the state of the professional «burning» down of specialists of social work // *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty*. 2012. № 2. С. 60-71. (In Russ.)]

11. *Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика персонала.* Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2010. 790 с. [Encyclopaedia of psychodiagnostiki. Psychodiagnostika of personnel. Samara: the Publishing house «Bachrach-M», 2010. 790 p. (In Russ.)]

12. *Аллахвердова О.В.* Паттерны коммуникации в конфликте и профессиональная компетентность социальных работников // *Отечественный журнал социальной работы*. 2012. № 3. С. 83-91. [Allahverdova O.V. Patterns of communication in a conflict and professional competence of development workers // *Otechestvennyj zhurnal social'noj raboty*. 2012. № 3. С. 83-91. (In Russ.)]

13. *Сорокина Е.Г., Вдовина М.В.* Конфликтология в социальной работе: уч. издан. для бакалавров. М.: Дашков и Ко, 2013. 284 с. [Sorokina E.G., Vdovina M.V. Konfliktologija in social work: st. published for the bachelors. M.: Dashkov and Ko, 2013. 284 p. (In Russ.)]

14. *Шабанова О.В.* Развитие креативности личности социального работника в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2006. [Shabanova O.V. Development creativity of personality social worker in the process of professional preparation in institution of higher learning: authorial report of dissertation candidate of pedagogic science. Ulyanovsk, 2006. (In Russ.)]

15. Кононова Л.И. Творческий потенциал человека и его актуализация в процессе работы // Отечественный журнал социальной работы. 2011. № 4. С. 4-19. [Kononova L.I. Creative potential of man and his actualization in the process of work // Otechestvennyy zhurnal social'noj raboty. 2011. № 4. С. 4-19. (In Russ.)]

16. Плешакова О.В. Формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности социального работника: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2008. [Pleshakova O.V. Forming of psychological readiness of students to professional activity of social worker: authorial report of dissertation candidate of psychological science. Samara, 2008. (In Russ.)]

References:

2. Sergienko E.A. Razvitie psikhologii sub"ekta i sub"ekt razvitiya // Psikhologicheskii zhurnal. 2012. T.33. № 1. S. 7-19.

3. Moroz M.V. Professional'noe stanovlenie sotsial'nogo rabotnika // Otechestvennyy zhurnal sotsial'noy raboty. 2012. № 4. S. 144-152.

4. Ryabova T.V. Lichnostnyy i professional'no-orientirovannyy trening (dlya studentov): uchebno-metodicheskoe posobie. Kazan': Izd-vo KGMU, 2010. 162 s.

5. Veprentsova M.V., Dontsov D.A., Dontsova M.V., Pyatakov E.O. Sotsial'no-psikhologicheskii trening kak metod vozdeystviya na lichnostnye i povedencheskie kharakteristiki lyudey // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. 2013. № 2 (35). S. 10-21.

6. Ryabova T.V. Konfliktologiya v sotsial'noy rabote: uchebno-metodicheskoe posobie (handbook). Kazan': Izd-vo KGMU, 2014. 108 s.

7. Samygin S.I., Kononov V.N. Konfliktologiya v sotsial'noy rabote: uch. izdan. dlya bakalavrov. M.: Dashkov i Ko, 2012. 300 s.

8. Belinskaya A.B. Konfliktologiya v sotsial'noy rabote: uch. posobie. M.: Dashkov i Ko, 2012. 224 s.

9. Belinskaya A.B. Stress i konflikt v deyatel'nosti sotsial'nykh rabotnikov // Otechestvennyy zhurnal sotsial'noy raboty. 2013. № 2. S.173-183.

10. Ushakova T.A. Sotsial'no-psikhologicheskie i individual'no-lichnostnye determinanty sostoyaniya professional'nogo «vygoraniya» spetsialistov sotsial'noy raboty // Otechestvennyy zhurnal sotsial'noy raboty. 2012. № 2. S. 60-71.

11. Entsiklopediya psikhodiagnostiki. Psikhodiagnostika personala. Samara: Izdatel'skiy dom «Bakhrakh-M», 2010. 790 s.

12. Allakhverdova O.V. Patterny kommunikatsii v konflikte i professional'naya kompetentnost' sotsial'nykh rabotnikov // Otechestvennyy zhurnal sotsial'noy raboty. 2012. № 3. S. 83-91.

13. Sorokina E.G., Vdovina M.V. Konfliktologiya v sotsial'noy rabote: uch. izdan. dlya bakalavrov M.: Dashkov i Ko, 2013. 284 s.

14. Shabanova O.V. Razvitie kreativnosti lichnosti sotsial'nogo rabotnika v protsesse professional'noy podgotovki v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ul'yanovsk, 2006.

15. Kononova L.I. Tvorcheskiy potentsial cheloveka i ego aktualizatsiya v protsesse raboty // Otechestvennyy zhurnal sotsial'noy raboty. 2011. № 4. S. 4-19.

16. Pleshakova O.V. Formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti studentov k professional'noy deyatel'nosti sotsial'nogo rabotnika: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Samara, 2008.

Зарегистрирована: 09.11.2014

Рябова Татьяна Владимировна (г. Казань), Государственное бюджетное образовательное учреждение Высшего профессионального образования «Казанский государственный медицинский университет», кафедра медицинской и общей психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент. Тел.: 8-987-276-45-01. E-mail: taty@rambler.ru

Ryabova Tatyana Vladimirovna (Kazan), Kazan State Medical University, chair of medical and general psychology and pedagogic, candidate of psychological sciences, associate professor. Tel.: 8-987-276-45-01. E-mail: taty@rambler.ru

УДК 159.922

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СО СТРЕМЛЕНИЕМ СТУДЕНТОВ К САМОРАЗВИТИЮ

Ю.М. Фисин, Т.А. Фисина

*Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО, г. Казань,
Российская Федерация*

Субъектные свойства человека влияют на стремление студентов к саморазвитию. В статье представлено описание эмпирического исследования по выявлению психологических черт студентов, которые являются движителями их развития.

Ключевые слова: развитие, черты, качества, факторы, корреляция, регрессия.

SUBJECT AND PERSONAL QUALITIES AS MECHANISM OF MENTAL DEVELOPMENT

Yu.M. Fisin, T.A. Fisina

*Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, Kazan, Russian
Federation*

Abstract. Human subjective properties influence on the students' willingness to self-development. The article describes an empirical study to identify the psychological traits of the students which are the vehicle of their development.

Keywords: development, lines, qualities, factors, correlation, regression.

В задачи нашего исследования входило выявить те качества, по сути дела, субъектно-личностные у студентов ссузов и вузов, которые являются движителями их психического развития. Субъектные качества, по нашему мнению в отличие от личностных (всеобщих положительных), – это редкие и очень ценные черты. Обрести их стремятся, как показали наблюдения, не все студенты, а лишь часть их, которых мы назвали «выдвиженцами».

Субъектно-личностные качества выявлялись с помощью различных методов и методик. Вначале было проведено пилотажное исследование: наблюдение за поведением студентов,

беседы с ними, а так же с преподавателями и родителями студентов, открытое анкетирование, в котором респондентам задавался вопрос: «Какие особенности личности и поведения студентов помогают им развиваться?». В результате были обнаружены около полутора десятков черт, связанных с развитием студентов. Затем эти качества были переведены в количественные показатели посредством шкалирования, а затем прокоррелированы с результативным признаком. Далее были использованы известные методики: САМОАЛ, М. Куна, В. Павлова [1; 2] и др., с помощью которых были измерены корреляционные связи дру-

гих многочисленных качеств студентов с показателями их развития.

За главный результативный признак был принят – «стремление к саморазвитию», выявленный по методике В. Павлова [2]. В количественной форме он представлял собой среднее арифметическое между ГМС (готовностью менять себя) и ГЗС (готовностью знать себя). Каждый из этих признаков измерялся по 7-бальной шкале. У большинства испытуемых средний балл варьировал от 5 до 6.

Как выяснилось ранее, стремление к саморазвитию тесно коррелирует ($r=+0,51$) с уровнем развитости студентов, подобно тому, как мотивация учения плотно связана с успеваемостью обучающихся. В процессе корреляционного анализа эмпирического материала, полученного с помощью перечисленных методик, было выяв-

лено еще около двух десятков качеств, статистически связанных с развитием студентов.

Следующим шагом в исследовании был факторный анализ результатов первых двух замеров. Посредством интеркорреляции, была проведена редукция качеств-факторов, т.е. их сокращение, отсев, а также группировка в отдельные блоки по принципу сходства. Но корреляционные связи, как известно, это всего лишь статистические, а в любом научном исследовании главный интерес представляют причинно-следственные связи, т.е. зависимости, влияния. Для их изучения на заключительном, третьем этапе исследования был применен регрессионный анализ – линейный, однофакторный. Эмпирические данные всех трех этапов исследования представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1.

Корреляционные связи субъектно-личностных качеств со стремлением студентов к саморазвитию

№	Качества студентов	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
1	Автономность	0,36	0,01
2	Социальная изобретательность	0,31	0,01
3	Креативность	0,34	0,01
4	Тяга к переменам в жизни	0,28	0,05
5	Стремление преодолевать трудности, преграды, барьеры	0,37	0,01
6	Высокая самооценка своих возможностей	0,29	0,05
7	Высокая самооценка своих социальных компетенций «Кто, если не я?»	0,27	0,05
8	Монументалистская потребность (желание оставить след на Земле)	0,26	0,05
9	Социальная наблюдательность и внимательность	0,38	0,01
10	Интерес к жизни людей в других странах	0,21	0,05

Продолжение таблицы 1.

11	Интерес к модным увлечениям и тенденциям	0,24	0,05
12	Невысокая микросоциальная активность (общительность)	0,23	0,05
13	Природолюбие	0,29	0,05
14	Нонконформизм	0,24	0,01
15	Отсутствие стадных чувств	0,30	0,01
16	Влечение к ручной работе (технической, строительной)	0,35	0,01
17	Стремление искать трудности в жизни	0,36	0,01
18	Склонность брать на себя заботы других	0,28	0,05
19	Самостоятельность, независимость от окружения	0,26	0,05
20	Самоуверенность	0,17	0,05
21	Самонадеянность	0,16	0,05
22	Стремление к освоению новых видов деятельности	0,30	0,01
23	Стремление взаимодействовать с большим кругом предметов и объектов	0,32	0,01
24	Стремление расширять круг своих интересов	0,39	0,01
25	Адаптивность	0,31	0,01
26	Новаторство	0,28	0,05
27	Интуиция (социальная и техническая)	0,28	0,05
28	Интроверсия	0,16	–
29	Рефлексивность	0,25	0,05
30	Быстрота и живость реагирования на социальные проблемы	0,33	0,01
31	Забота о социальном благополучии и безопасности	0,34	0,01
32	Референтность	0,31	0,01
33	Демонстративность		
29	Рефлексивность	0,25	0,05
30	Быстрота и живость реагирования на социальные проблемы	0,33	0,01
31	Забота о социальном благополучии и безопасности	0,34	0,01
32	Референтность	0,31	0,01
33	Демонстративность		

n=143 (выборка)

Таблица 2.

**Группировка субъектно-личностных качеств, связанных с развитием студентов
(в блоки)**

№	Качества студентов	Интегральные качества	Диапазон интеркорреляции
1	Быстрота и живость реагирования на социальные проблемы	Социальная чувствительность	0,67-0,82
2	Внимательность к людям, отзывчивость		
3	Гуманизм		
1	Социальная наблюдательность	Социальная любознательность	0,54-0,61
2	Социальная изобретательность		
3	Склонность экспериментировать над близкими		
4	Интерес к макросоциальным отношениям		
1	Независимость	Автономность	0,51-0,59
2	Самостоятельность		
3	Самонадеянность		
1	Нонконформизм	Надсоциальная позиция	0,47-0,52
2	Завышенная самооценка своих социальных компетенций и возможностей		
3	Самомнение		
1	Желание преодолевать препятствия, барьеры, преграды	Стремление к проблемным условиям жизнедеятельности	0,41-0,48
2	Стремление искать трудности в жизни		
3	Склонность брать на себя чужие проблемы		
1	Быстрота и живость реагирования на социальные проблемы	Социальная чувствительность	0,67-0,82
2	Внимательность к людям, отзывчивость		
3	Гуманизм		
1	Социальная наблюдательность	Социальная любознательность	0,54-0,61
2	Социальная изобретательность		
3	Склонность экспериментировать над близкими		
4	Интерес к макросоциальным отношениям		

Как мы видим, студентов побуждают к развитию в первую очередь социальные черты: социальная внимательность, наблюдательность, быстрота и живость реагирования на

социальные проблемы, забота о социальном благополучии и безопасности, склонность брать на себя заботы других людей. Вместе с тем, выдвиженцы полностью не растворяются в группе,

о чем свидетельствуют высокие корреляции по таким качествам как: автономность, отсутствие стадных чувств, нонконформизм и др. Создается впечатление, что эта категория людей выполняет в группе, в обществе роль ведущих, от которых группа зависит, а вот они от группы не зависят.

Для выявления других, дополнительных, латентных качеств, а так же для сокращения числа уже выявленных был проведен факторный анализ полученного эмпирического материала. Те качества, значимые для развития, которые тесно коррелировали между собой, были объединены в отдельные блоки и получили новые названия. Это позволило параллельно сократить число качеств.

Как видим, перечень качеств, связанных с развитием студентов сократился и обновился (в названиях). Далее необходимо было выяснить, какие из них являются регуляторами и причинами развития студентов. Для выяснения этого вопроса был использован линейный регрессионный анализ [3]. Он, как известно, сводится к построению двух линейных уравнений: $y = a_0 + a_1 x$ (1) и $x = b_0 + b_1 y$ (2). Переменной X мы обозначили качества студентов, а переменной Y – стремление к развитию. Если угловой коэффициент (a_1) в первом уравнении окажется выше, чем во втором (b_1), то субъектно-личностное качество окажется независимой переменной, а стремление к развитию – зависимой. Другими словами, качества будут причиной, а развитие – следствием. В регрессионный анализ были включены в основном те качест-

ва, которые в корреляционных связях занимали первые позиции.

Вычисления показали, что угловые коэффициенты или коэффициен-

ты регрессии $a_1 = r_{xy} \sqrt{\frac{\sum(Y_i - \bar{y})^2}{\sum(X_i - \bar{x})^2}}$

$b_1 = r_{xy} \sqrt{\frac{\sum(X_i - \bar{x})^2}{\sum(Y_i - \bar{y})^2}}$ в большинстве уравне-

ний (1) имели более высокие значения, чем в уравнениях $x = b_0 + b_1 y$. Это означает, что X является независимой переменной или причиной, а Y – зависимой, т.е. следствием. Исключение составляет качество «Стремление к переменам в жизни». Оно в большей степени является следствием развитости молодых людей. Чем развитее человек, тем сильнее у него стремление к переменам в жизни.

Таким образом, проведенное исследование с помощью последовательного применения корреляционного, факторного и регрессионного анализов показало, что существует набор особых качеств у молодых людей, которые оказывают влияние на развитие студентов. К таким качествам относятся особенности деятельности и поведения студентов. Воздействуя на эти качества (путем пробуждения к стимуляции и др.) или формируя их у студентов, можно добиться поступательного движения их по пути самосовершенствования и саморазвития. Этих качеств, как выяснилось, очень много, но наиболее значимыми и влиятельными среди них являются: социальная чувствительность; социальная любознательность; забота о социальном благополучии и безопасности; референтность; автономность; надсо-

циальная позиция; высокая самооценка своих социальных компетенций и возможностей; стремление к проблемным условиям жизнедеятельности; влечение к сложной предметно-практической деятельности; стремление к многообразию; адаптивность; креативность. Большинство этих качеств, как выяснилось, не осознаваемы, поэтому один из путей их активизации у студентов – это перевод на сознательный уровень. Из содержания выявленных качеств видно, что студенты-выдвиженцы в меньшей степени зависят от микро и макроокружения, т.е. от группы, а вот группа, по-видимому, сильно зависит от них. Они в системе отношений «субъект-группа» играют роль своеобразного ориентира, маяка, на который равняется группа.

Помимо социальных черт, как показало исследование, важное место для развития занимают и некоторые индивидуально-психологические свойства студентов, например, стремление к проблемным условиям жизнедеятельности и стремление к сложной предметно-практической деятельности. Это объяснить не трудно: проблемы, трудности, преграды – мощные стимуляторы общего развития. А сложная деятельность руки, за счет механизма интериоризации, способствует развитию мышления, умственных способностей, интеллекта у молодых людей. Выявленный набор качеств мы отнесли к одной из разновидностей механизмов психического развития и назвали его «механизм субъектно-личностных

черт». Он может пополнить копилку научных знаний в областях: психологии развития, социальной психологии и педагогической психологии. Кроме того, он может оказать помощь практическим работникам в деле воспитания и развития молодежи.

Источники:

1. *Кун М.* Тест «Кто я?». Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб., 2006. С. 82-103. [Kun M. Test «Who am I?». Counselling: diagnostics in the couple. Saint Petersburg. 2006. P.82-103. (In Russ.)]
2. *Павлов В.* Тест готовности к саморазвитию. Рабочая книга школьного психолога / Под. Ред. И.В. Дубровиной. М.: 1987. 273 с. [Pavlov V. Test readiness for self-development. School psychologist workbook / Under the editorship I.V. Dubrovina. Moscow. 1987. 273 p. (In Russ.)]
3. *Ермолаев О.Ю.* Математическая статистика для психологов: учебник. 2-е изд., испр. М. Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. 336 с. [Yermolaev O.U. Mathematical Statistics for psychologists: textbook. 2nd Ed. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Flinta, 2003. 336 p. (In Russ.)]

References:

1. *Kun M.* Test «Kto ya?». Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnosheniy v pare. SPb., 2006. S. 82-103.
2. *Pavlov V.* Test gotovnosti k samorazvitiyu. Rabochaya kniga shkol'nogo psikhologa / Pod. red. I.V. Dubrovinoy. M.: 1987. 273 s.
3. *Ermolaev O.Yu.* Matematicheskaya statistika dlya psikhologov: uchebnik. 2-e izd., ispr. M. Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut; Flinta, 2003. 336 s.

Зарегистрирована: 26.06.2014

Фисин Юрий Максимович (г. Казань), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», ведущий научный сотрудник, кандидат психологических наук, доцент. Тел.: 8-917-28-60-219. E-mail: palma91@mail.ru

Фисина Тамара Александровна (г. Казань), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», старший научный сотрудник, кандидат педагогических наук. Тел.: 8(843)555-73-09. E-mail: palma91@mail.ru

Fisin Yuriy Maksimovich (Kazan), Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, leading researcher, candidate of psychological sciences, associate professor. Ph.: 8-917-28-60-219. E-mail: palma91@mail.ru

Fisina Tamara Aleksandrovna (Kazan), FGBNU Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, senior research associate, candidate of pedagogical sciences. Ph.: 8(843)555-73-09. E-mail: palma91@mail.ru

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ (на примере Республики Татарстан)

Е.А. Чеверикина

*Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО, г. Казань,
Российская Федерация*

**Статья издается при поддержке РГНФ и правительства РТ, грант № 14-16-16010,
от 14.04.2014**

В статье приводятся результаты разработки, валидации и стандартизации социально-психологической методики диагностики риска возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов. Научная значимость создания такой методики заключается в том, что, с одной стороны, в ходе ее разработки выявлены основные факторы социально-психологической составляющей межнациональных и межэтнических конфликтов. С другой стороны, исследования, проведенные с помощью данной методики, предоставят новые социально-психологические данные, которые позволят глубже взглянуть на причины возникновения межнациональных и межэтнических конфликтов, прогнозировать риск их возникновения в обществе, а также определить мишени воздействия для снижения риска их возникновения, предотвращения межнационального и межконфессионального экстремизма.

Ключевые слова: конфликты, межнациональные конфликты, межконфессиональные конфликты, методики социально-психологической диагностики, толерантность, интолерантность, национальная идентичность, конфессиональная идентичность, агрессивность, социальные установки, стереотипность мышления.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF RISK OF EMERGENCE OF THE INTERNATIONAL AND INTERFAITH CONFLICTS (on the example of the Republic of Tatarstan)

E.A. Cheverikina

Institute for Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, Kazan, Russian Federation

Article is issued with support of RGNF and RT government, a grant No. 14-16-16010, of 14.04.2014

Abstract: *Results of development, validization and standardization of a social and psychological technique of diagnostics of risk of emergence of the international and interfaith conflicts are given in article. The scientific importance of creation of such technique is that, on the one hand, during its development major factors of a social and psychological component of the international and interethnic conflicts are revealed. On the other hand, the researches conducted by means of this technique, will provide new social and psychological data which will allow to look more deeply at the reasons of emergence of the international and interethnic conflicts, to predict risk of their emergence in society and as to define influence targets for decrease in risk of their emergence, prevention of international and interfaith extremism.*

Key words: *Conflicts, ethnic conflicts, religious conflicts, social and psychological methods of diagnosis, tolerance, intolerance, national identity, confessional identity, aggression, attitudes, stereotypical thinking.*

Межнациональные и межконфессиональные конфликты возникают по различным причинам – социальным, экономическим, политическим, но так как они являются конфликтами между различными социальными группами, они имеют социально-психологическую составляющую. В современной психологической отечественной науке нет инструмента, позволяющего на основе изучения социально-психологического климата в обществе оценить степень риска возникновения межконфессиональных и межнациональных конфликтов. Таким образом, разработка социально-психологической методики прогнозирования риска возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов является, несомненно, актуальной. Проведение социально-психологических исследований с помощью

данной методики в различных социальных группах позволит определить их психологическую готовность к вовлечению в межнациональные и межконфессиональные конфликты и своевременно принять меры по снижению межнациональной и межконфессиональной напряженности.

Задачей нашего исследования было разработать социально-психологическую методику, позволяющую оценить степень риска возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов с учетом таких факторов, как межнациональная межконфессиональная толерантность, межнациональная и межконфессиональная идентичность, агрессивность, стереотипность мышления, а также направленность социальных установок на разделение или интеграцию, волонтаризм или фатализм, преоб-

разование или изоляцию от мира или адаптацию к нему.

Научная значимость создания такой методики заключается в том, что, с одной стороны, в ходе ее разработки выявлены основные факторы социально-психологической составляющей межнациональных и межэтнических конфликтов. С другой стороны, исследования, проведенные с помощью данной методики, предоставят новые социально-психологические данные, которые позволят глубже взглянуть на причины возникновения межнациональных и межэтнических конфликтов, прогнозировать риск их возникновения в обществе, а так же определить мишени воздействия для снижения риска их возникновения, предотвращения межнационального и межконфессионального экстремизма. Основными методологическими принципами, применявшимися в работе, были: принцип единства сознания и деятельности, принцип детерминизма, принцип развития психических явлений, принцип системности, принцип соотношения индивидуального и общественного уровней организации жизнедеятельности.

В качестве конкретных методов исследования применялся теоретико-методологический качественный анализ работ как отечественных, так и зарубежных авторов; сравнительный анализ зарубежных и отечественных социально-психологических концепций межгрупповых и межличностных отношений; специально разработанная методика, позволяющая оценить степень риска возникновения межнациональных и межконфессиональных

конфликтов с учетом социально-психологических факторов, метод анкетного опроса для исследования различных национальных групп. После теоретического анализа методов психологического тестирования мы остановились на такой форме, как стандартизованный опросник, поскольку он является наиболее удобным методом групповой диагностики, позволяет более строго интерпретировать ответы и более прост в обработке данных при массовых обследованиях.

На первом этапе разработки опросника для выделения факторов риска возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов респондентам было предложено ответить на вопросы следующих методик: Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) [1]; шкала социальной дистанции (Э. Богардус) [2]; типы этнической идентичности (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) [3]; шкала выявления авторитарной личности (шкала фашизма) Т. Адорно [1]. Нами был проведен факторный анализ по матрице повернутых компонент с использованием метода вращения Варимакс, в соответствии с которым было выделено 5 основных факторов риска возникновения межэтнических и межконфессиональных конфликтов.

1 – фактор стремления сохранить «чистоту» культуры, традиций и уклада жизни своего народа;

2 – фактор ощущения превосходства своего народа над другими;

3 – фактор несформированности толерантности как черты личности;

4 – фактор категорического неприятия инакомыслия, чужого, иного, непривычного, необычного и кажущегося странным;

5 – фактор авторитарности и стереотипии.

На основании выделенных факторов в соответствии с теми пунктами методик пилотажного исследования, которые получили в них максимальную факторную нагрузку, нами были определены шкалы разрабатываемой методики и составлены вопросы к ним [4]. Этот вариант опросника был использован для обследования студентов ЧОУ ВПО «Академии социального образования» (КСЮИ). В ходе исследования было опрошено 104 студента. Для проверки стабильности

показателей теста (т.е. его ретестовой надежности) через 2 недели на том же самом контингенте проводилось повторное испытание. Для того, чтобы проверить стабильность индивидуального количества баллов, набираемых каждым из испытуемых, был подсчитан общий коэффициент корреляции (по Пирсону) между первым и вторым предъявлениями опросника для всех 104 испытуемых. Этот коэффициент оказался равным 0,57, то есть достаточно высоким и значимым на уровне $p \leq 0,001$. Другие характеристики надежности теста были получены в ходе статистической обработки опросника. Полученные данные проверки надежности шкал приведены в таблице 1:

Таблица 1.

Результаты проверки надежности шкал методики диагностики риска возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов

Шкалы	Альфа Кронбаха
Фактор 1	0,511
Фактор 2	0,687
Фактор 3	0,777
Фактор 4	0,624
Фактор 5	0,665
по методике в целом	0,806

Содержательная валидность (внешняя и имманентная) устанавливалась с помощью экспертов (психологов, социологов, историков и преподавателей вузов), оценивавших соответствие вопросов методики содержанию предмета исследования. Они сделали положительное заключение о том, что опросник направлен на выявление негативных тенденций межэтнических и межконфессиональных отношений.

Внешняя валидность – это то впечатление, которое создается у людей при знакомстве с предъявляемым тестом или опросником. Для установления и проверки этой валидности мы обратились к нескольким преподавателям ВУЗов с просьбой письменно изложить свое мнение о характере предъявляемых утверждений (был предъявлен опросник без инструкции и с ответами, характерными для рес-

пондента, демонстрировавшего высокий уровень негативного отношения к другим национальностям). Как правило, высказанные мнения близко совпадали с описанием характерных черт, присущих людям, отрицательно относящимся к представителям других национальностей и религий.

Имманентная валидность устанавливается группой подготовленных специалистов, которые оценивают реальное содержание утверждений, включенных в методику. Они устанавливают, насколько эти утверждения соответствуют тем признакам, которые являются основными в определении исследуемого социально-психологического феномена. Процедура установления имманентной валидности для нашей методики проходила следующим образом. Группе экспертов (психологов и социологов) был предъявлен текст опросника с ответами, присущими респондентам, готовым принять участие в межнациональных или межэтнических конфликтах. При этом экспертов просили внимательно проанализировать содержание каждого утверждения и ответ на него и дать подробную характеристику основных личностных свойств субъекта, чьи

ответы приведены в опроснике. Как показал анализ полученных высказываний, характеристики описываемого экспертами «гипотетического» респондента практически во всем совпадали с теми характеристиками, которые мы описывали в образе личности, склонной к межнациональной и межконфессиональной вражде.

Эмпирическая валидность устанавливалась через корреляционные связи между баллами по шкалам методики и показателями по внешнему параметру, избранному в качестве критерия валидности. Таким критерием выступала готовность принять участие в межнациональных или межконфессиональных конфликтах. Корреляции шкал методики с готовностью принять участие в межнациональных или межконфессиональных конфликтах имеют среднюю степень выраженности (r варьируется от 0,31 до 0,53) и значимы на уровне $p \leq 0,01$.

Конструктивная валидность проверялась через корреляцию значений шкал опросника со значениями шкал других валидных методик. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты корреляционного анализа результатов по шкалам разработанной методики со шкалами других валидных методик

	фактор 1	фактор 2	фактор 3	фактор 4	фактор 5
этническая толерантность	-0,143	-0,398**	-0,056	-0,013	-0,112
социальная толерантность	-0,127	-0,466**	-0,276	-0,171	-0,131
личностная толерантность	0,009	0,020	-0,343*	-0,437**	-0,075
общий индекс толерантности	-0,146	-0,473**	-0,294	-0,241	-0,158
этническая индифферентность	-0,393*	-0,628**	-0,123	0,076	-0,302

Продолжение таблицы 2.

норма (позитивная этническая идентичность)	-0,032	-0,093	-0,012	-0,112	-0,003
этноэгоизм	0,408**	0,611**	0,003	0,271	0,266
этноизоляционизм	0,344*	0,492**	0,158	0,234	0,124
консерватизм	0,383*	0,489**	0,037	0,316*	0,439**
авторитарное подчинение	0,525**	0,433**	0,104	0,216	0,581**
авторитарная агрессия	0,466**	0,601**	0,071	0,343*	0,432**
антиинрацепция	0,194	0,444**	0,092	0,071	0,157
суеверность стереотипия	0,295	0,283	0,144	0,210	0,506**
комплекс власти	0,317*	0,342*	0,030	0,225	0,555**

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон).

* . Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон).

Корреляционный анализ выделенных факторов показал достаточно высокие коэффициенты корреляции между ними и шкалами других валидных методик. Примечателен тот факт, что ни один из выделенных факторов, лежащих в основе шкал методики, не имеет связей со шкалой позитивной (нормальной) этнической идентичности, что также говорит о его валидности.

Таким образом, результаты по разработке, валидации и использованию методики позволяют утверждать, что с ее помощью можно определять уровень риска возникновения межэтнических и межконфессиональных конфликтов. Методика может использоваться психологами, педагогами, социологами. Применять тестовый опросник методики можно как индивидуально, так и в групповой работе. В исследовании, проведенном с использованием разработанной методики в Республике Татарстан, приняло участие 1052 жителя Республики

Татарстан в возрасте от 18 до 27 лет. Результаты исследования по выборке в целом представлены на рисунке 1.

В Республике Татарстан все факторы риска возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов находятся в большинстве своем на среднем уровне. Подавляющая часть населения в адекватной степени стремится сохранить чистоту своего народа, не ощущают гипертрофированно превосходство представителей своей национальности над другими. Они имеют достаточный уровень сформированности толерантности как личностной черты, спокойно относятся к тому, что кажется им непривычным, иным. Авторитарность и стереотипичность восприятия мира у населения Республики Татарстан также находятся в пределах нормы. Следовательно, можно говорить о том, что в Республике Татарстан практически нет риска возникновения межнациональных и межконфессиональных конфликтов.

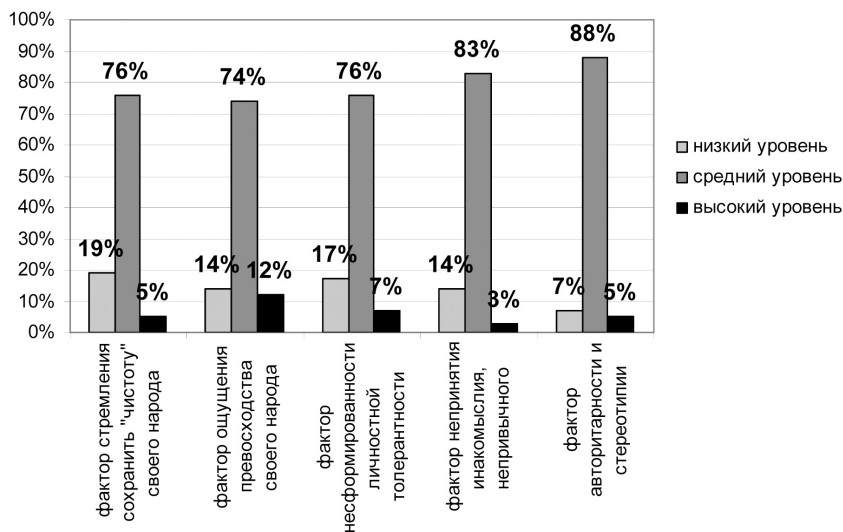


Рис. 1. Результаты социально-психологической диагностики риска возникновения межэтнических и межконфессиональных конфликтов по выборке в целом (на примере Республики Татарстан)

Источники:

1. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. 112 с. [Workshop on psycho diagnostics and research of tolerance of the personality / G.U. Soldatova, L.A. Shaigerov. Moscow: MSU of M.V. Lomonosov, 2003. 112 p. (In Russ.)]

2. Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб., 2004. С.216-218. [Sonin V.A. Psycho diagnostic knowledge of professional activity. Saint Petersburg, 2004. P. 216-218. (In Russ.)]

3. Солдатова Г.У. «Этническая идентичность и этнополитическая мобилизация. Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов». Под ред. Л.М. Дробизhevой и др. М.: Мысль, 1996. С.296-367. [Soldatova G.U. «Ethnic identity and ethno-political mobilization. Democratization and images of nationalism in the Russian Federation of the 90th years». Under the editorship of L.M. Drobizheva, etc. M.: Thought, 1996. P. 296-367. (In Russ.)]

4. Фахрутдинов Р.Р., Мамедлаев Р.Ю. Феномен идентичности: гражданской или

этнической // Казанский педагогический журнал. 2013. № 3. с. 172-181. [Fakhrutdinov R.R., Mamedlayev R.U. The phenomenon of identity: the civil and ethnic // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2013. No. 3. P. 172-181. (In Russ.)]

References:

1. Praktikum po psikhodiagnostike i issledovaniyu tolerantnosti lichnosti / G.U. Soldatova, L.A. Shaygerova. Moskva: MGU im. M.V. Lomonosova, 2003. 112 s.

2. Sonin V.A. Psikhodiagnosticheskoe poznanie professional'noy deyatel'nosti. SPb., 2004. S.216-218.

3. Soldatova G.U. «Etnicheskaya identichnost' i etnopoliticheskaya mobilizatsiya. Demokratizatsiya i obrazy natsionalizma v Rossiyskoy Federatsii 90-kh godov». Podred. L.M. Drobizhevoy i dr. M.: Mysl', 1996. S.296-367.

4. Fakhrutdinov R.R., Mamedlaev R.Yu. Fenomen identichnosti: grazhdanskoy ili etnicheskoy // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2013. № 3. s. 172-181.

Зарегистрирована: 29.09.2014

Чеверикина Елена Александровна (г. Казань), ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО», старший научный сотрудник, кандидат психологических наук. Тел.: (843)555-66-54. E-mail: cheverikina@mail.ru

Cheverikina Elena Alexandrovna (Kazan), Institute for Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE, senior researcher, candidate of psychological science. Tel.: (843) 555-66-54. E-mail: cheverikina@mail.ru

УДК 378

К ВОПРОСУ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Ж. Сагиндикова

*Ташкентский Государственный педагогический университет имени Низами,
г. Ташкент, Республика Узбекистан*

Данная статья посвящена раскрытию роли ответственности у учащихся, рассмотрено значение самого понятия «ответственность» с позиций педагогики и психологии. Автором определены особенности подросткового – юношеского возраста, как наиболее благоприятного периода для формирования чувства ответственности.

Ключевые слова: личность, индивидуальные психологические особенности, учебная деятельность, ситуативный подход, мотив, ответственность, социализация, типы ответственности, юношеский период, зрелость, самооценка.

ON THE LIABILITY OF STUDENTS IN TRAINING ACTIVITY

N.Zh. Sagindikova

Tashkent State pedagogical university of a name Nizami, Tashkent, Republic of Uzbekistan

This article is devoted to disclosure of a role of responsibility of pupils, discusses the importance of the concept of «responsibility» from the standpoint of pedagogy and psychology. The author defined features of feature of the youthful age, as optimum period for formation of a sense of responsibility.

Key words: personality, specific psychological peculiarities, educational activity, situational approach, motive, responsibility, socialization, responsibility types, youthful period, maturity, self-assessment.

Каждый человек как личность проявляется по-разному. Люди отличаются друг от друга своим темпераментом, характером, умственными и творческими способностями, жизненными потребностями и личными интересами. Каждой личности присущи индивидуальные психологические

свойства, и одно из них – чувство ответственности. Это качество имеет большое значение в достижении жизненных целей человека, в осуществлении любой деятельности, в утверждении социального статуса личности. Ответственность считается одним из основополагающих принципов нрав-

ственных установок личности. В тоже время из-за отсутствия теоретических разработок, связанных с формированием этого качества, осложняется его изучение. Существует стереотип, когда ответственность связывают со своего рода наказанием за неисполнение каких-либо обязательств или за некоторые проступки. Ожидание наказания за невыполнение обязанностей приводит к тому, что человек испытывает дискомфорт, и слово «ответственность» ассоциируется у него с чем-то негативным. С педагогической точки зрения формирование ответственности следует рассматривать как средство развития и воспитания социальной личности, ибо это качество не только характеризует индивидуальную сущность человека, но и просто необходимо для его жизни в обществе.

В научных исследованиях А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна «ответственность» рассматривается не только с точки зрения достижения результатов в выполняемой работе, но и как необходимое условие формирования и развития самой деятельности. С.Л. Рубинштейн относит «ответственность» к закономерностям человеческой психики и человеческого поведения и определяет связанные с этим свойством внутренние и внешние факторы. Ученые Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлина, С.И. Кудинова и другие характеризуют «ответственность» как психологическое явление, которое входит в сложную психологическую структуру и определяют её как системный принцип. Гуманистический принцип детерминизма как основу социальных условий

и содержания жизнедеятельности личности изучали А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Бьюдженталь и Р. Мэй [1; 2; 3].

В философском аспекте содержание категории ответственности обычно связывают с самостоятельностью, долгом, порядком и дисциплиной, общественными отношениями, социальной активностью. Исследование ответственности с социальных позиций направлено на изучение общественных процессов, происходящих в коллективе, где ответственность рассматривается как движущая сила общественного развития. По утверждениям А.И. Ореховского, А.Т. Панова, В.А. Шабалина, Г.В. Фартухова, Л.С. Шилова, С.В. Быкова, ответственность личности имеет социально-исторические корни, она зародилась вместе с возникновением общественных отношений и является проявлением взаимосвязи общества и личности.

В психологической литературе основное внимание уделяется условиям формирования ответственного поведения, начиная с раннего возраста, с учетом национально-этнических и индивидуально-типологических особенностей. К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалёв, Л.И. Бажович, А.А. Деркач, Н.И. Рейнвальд, Д.И. Фельдштейн и другие изучали психологические закономерности и механизмы формирования ответственности как ведущего компонента в обучении личности. Психолог Н.С. Сафаев раскрыл значение национального самосознания студентов в формировании у них чувства ответственности.

Проблему ответственности в 90-е годы исследовали Е.Д. Дорофеев, И.А. Куренков, Е.Н. Михайлов, Н.Н. Семенко, Т.Н. Сидоров, Фалах Расми Абдул-Рахим Мохамед, О.А. Шущерина, Ю.В. Ключева, О.А. Казанцева. Зарубежные психологи Ж. Пиаже, Л. Колберг, К. Хелк изучали ответственность в основном в рамках когнитивной концепции. В частности, ответственность интересовала ученых с точки зрения формирования нравственного сознания. В фундаментальной онтологии М. Хайдеггера также можно встретить различные научные суждения в контексте темы ответственности [4].

Психологи Ж.Л. Нанси, К. Муздыбаев, В. Розонова, В. Дружинин, К. Фелькман, Ф. Хайдер, Е.Д. Дорофеев, К. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь, М. Дворецкая, Л.И. Дементий, Д.А. Леонтьев, В.Э. Чудновский, Н.М. Тен, В.И. Новосельцев, В.А. Шапошников, М.В. Панасенко, О.В. Мухлынина, Н.С. Сафаев и другие изучали вопросы, связанные с чувством ответственности, как научную проблему.

Значение понятия «ответственность» чрезвычайно многогранное. Обычно это слово применяют для оценки качества характера или характеристики отношения к выполнению задания отдельного субъекта либо группы. В этом случае слово носит положительный оттенок. Данное слово используется в словосочетаниях: внутренняя и внешняя ответственность, индивидуальная и групповая, ретроспективная и перспективная, административная и гражданская, дисциплинарная, уголовная, мате-

риальная ответственность и другие. Ж.Л. Нанси, К. Муздыбаев, В. Розонова и другие выделили вышеназванные типы ответственности.

Чувство ответственности появляется уже у младших школьников (а сейчас и у дошкольников). При подготовке к школе и с начала занятий в школе детям объясняют, что теперь их основная деятельность не только игра, но и учебные занятия. С этого момента у ребенка постепенно формируется чувство ответственного отношения к учёбе. В этот период на жизненном пути ребёнка встречается много трудностей, но вместе с родителями и учителями они преодолеваются. Наблюдая за развитием и изменениями в жизни ребёнка, его родные и близкие выбирают «идеал» или образец личности стремятся воспитать своего ребёнка, похожим на этот идеал. В учебной деятельности учащихся, помимо обязательных мотивов необходимости учения, присутствуют и другие внешние мотивы, связанные с основными.

Подростковый и юношеский периоды характеризуются как этап взросления, достижения зрелости. В этом период учащиеся оказываются перед сложным выбором: определения своего места в жизни, будущей профессии, и разумеется, большое влияние на них оказывают их родители и близкие люди. Известно, что в данном возрасте значительную часть времени ребята проводят среди своих сверстников, по совету которых часто принимаются жизненно важные решения. Перед родителями юноши и девушки чувствуют ответственность в основном по домашним делам и заботам.

Что касается их учебной деятельности, то ответственность формируется, прежде всего, в процессе выполнения учебных заданий, организационных работ и существенных поручений.

Но всё-таки наиболее ценный практический совет о своей дальнейшей жизни молодые люди смогут получить от самых близких людей, которые объяснят им, что выбранный ими путь и профессия – это не прямая и ровная дорога, что в жизни встретится много трудностей и что преодолевать их можно, только имея сильную волю и высокое чувство ответственности. Взрослые должны найти убедительные искренние слова и доводы, чтобы донести до молодежи необходимость ответственности. Ответственность формируется у человека уже в детские годы, но в период юношества она проявляется особенно ярко и как бы проходит испытание. Для достижения цели в первую очередь появляется мотив, а для реализации мотива требуется чувство ответственности. Следовательно, мотив и ответственность взаимосвязаны.

Многие ученые в области психологии вели научные исследования проблемы мотива. Р. Вудвортс пытался определить двоякую природу возникновения мотива деятельности человека. Во-первых, это потребности человека, которые, с одной стороны, являются следствием его естественных (органических) потребностей и, с другой – возникают в результате воздействия на человека окружающей природной и социальной среды [5].

Во-вторых, характер деятельности человека таков, что человек получа-

ет не только материальную отдачу от своего труда, но и удовлетворение от содержания и результатов деятельности. Для подростков-юношей в большей степени характерно второе направление мотива, когда они по своему желанию выбирают профессию и для получения специальности поступают в высшее учебное заведение. В их жизни наступает период студенческой ответственности, а основной деятельностью студента является учебная деятельность.

Наряду с усвоением профессиональных и общих знаний у студентов в годы учебы интенсивно развиваются психологические качества: воля, убежденность, ответственность, особенно в период сдачи зачетов и экзаменов. Направленность личности занимает важное место в деятельности субъекта при формировании ответственности. По определению психологов, направленность личности – это такое психическое состояние, в котором воплощаются потребности, мотивы, мировоззрение, позиции и цели жизни и деятельности. Для студентов направленность личности характеризуется в основном глубокими знаниями в избранной специальности, владением профессиональными умениями и навыками.

Известный русский лингвист, составитель знаменитого «Толкового словаря» С.И. Ожегов раскрывает значение понятия «ответственность» как необходимость отвечать за свои поступки и поведение. Привлечение же к ответственности означает «наказание за содеянное» [6].

Если человек отвечает за какую-либо вещь, он должен быть ответственным и перед каким бы то ни было человеком. Эту точку зрения поддерживает М. Брокманн. Человек постоянно бывает ответствен за какую-либо вещь или какого-либо человека сам должен отвечать перед другим человеком. Положительная сторона ответственности заключается в том, что она повышает самостоятельность студентов, делает содержательными и разнообразными их отношения со сверстниками и старшими, расширяет круг деятельности и сферу мышления, мировоззрения.

Особенность студенческого периода жизни состоит в том, что юноши и девушки самостоятельно «выходят» на новые общественные позиции и становятся сознательными членами общества. Одновременно формируется чувство ответственности за жизнь и поведение в обществе. После перехода от подросткового возраста к юношескому в жизни молодых людей происходят резкие изменения. Они теперь уже не подростки и ощущают себя вполне взрослыми. И действительно, в этот период происходит не только интенсивное биологическое и психологическое развитие, но и возрастает роль молодежи в обществе, студенты обретают права, становятся полноправными гражданами страны. Теперь молодежь утверждает свой статус в семье, коллективе, среди друзей и старается накопить умственный потенциал.

Ученые Т.В. Слотина и С.В. Барсова в своей работе определили «уровень ответственности старших и младших подростков». Как полагают ученые, в

современной психологической науке понятие «ответственность» не устоявшееся, поскольку оно связано с психологией личности, подверженной субъективным изменениям. Понятие это можно отнести к многоаспектным и многомерным проблемам духовности. Процесс развития ответственности как одного из качеств социализации очень длительный. Начавшись в детстве, он продолжается еще долгие годы.

Ответственность – один из показателей зрелости личности, и излишне говорить о том, что процесс формирования всесторонне развитой личности будет не полным, если в нем нет места развитию чувства долга и ответственности [7].

Уверенность в своих силах, настойчивость, смелость дают возможность студентам объективно оценить свои способности и умения. Недооценка или завышенная оценка своих возможностей приводит к тому, что человек выходит за рамки общепринятых этических норм поведения. В первом случае (недооценка) студент чувствует неуверенность, колеблется в принятии решения, испытывает страх, боязнь, во втором случае он переоценивает свои силы, не просчитывает ситуацию, и результат может получиться отрицательным.

Решительность и настойчивость – это проявление особенностей нервной системы, они присущи разным психологическим типам людей. В учебно-воспитательном процессе в любой ситуации важно значение имеет мотивация для формирования ответственности, и в этом аспекте уместно подчеркнуть, что в современном обра-

зовании значительное место занимает самообразование.

Вопросы мотивации получения знаний студентами исследовали многие ученые. Так Л.В. Крылов изучал проблему воспитания социальной ответственности у студентов – будущих педагогов, О.А. Казанцева исследовала индивидуальные психологические особенности ответственности личности студентов, И. Панарин – социальную ответственность лидера молодежного движения. О.А. Басова выбрала темой своего исследования психологические особенности ответственности в процессе профессионального формирования личности.

В.Г. Сахарова изучала ответственность как личностный принцип, Н.В. Гришаева выявляла социальные и психологические факторы формирования ответственности у управленческих кадров (2010). О. Теняева (2011) проводила исследование по проблеме ответственности в подростково-юношеском возрасте, Н.Г. Сатонина (2005) изучала ответственность в качестве профессиональной особенности личности. Интересное исследование провел А.Н. Смертин (2012), которые изучил социально-психологические принципы формирования социальной ответственности футбольных фанатов. Л.А. Барановская же посвятила своё исследование вопросам формирования ответственности у отстающих студентов.

Мотивацией для самостоятельного получения знаний может служить свобода, выбора интересных для студентов тем, самостоятельное определение форм работы над темой,

свободное изложение своих мыслей и результатов работы, вступление в общение на равных, то есть создание условий для полного раскрытия способностей студентов. В учебных ситуациях особенно ярко проявляется чувство ответственности будущих специалистов за правильность выбора и способов презентации учебного материала, за оригинальность суждений и умения обосновать и отстаивать свои позиции.

Изучение и анализ степени активности студентов в учебно-воспитательном процессе, при формировании ответственности показали, что одним из условий активизации деятельности студентов является внедрение ситуативного подхода, учитывающего быстрые изменения направлений деятельности [8].

В.С. Лазарев и М.М. Поташник раскрыли особенности ситуативного подхода, состоящие в прогнозировании результатов, которые необходимо получить и предварительном выявлении возможных проблем. Такой подход ускорит решение намеченных задач и обеспечит эффективность результатов [3].

Формирование личности и подготовка квалифицированных специалистов считается одной из главных задач современного общества. И в этом аспекте имеет большое значение учебная деятельность каждого молодого человека (с учетом особенностей возраста). В достижении эффективности учебного процесса значительная роль принадлежит интерактивным педагогическим технологиям. Их использование способствует не только повышению качества обучения, но и развитию

психологических свойств личности. Ведущим качеством личности учащегося и студента, помогающим достичь успехов в учебной деятельности, является ответственность. Именно чувство ответственности стимулирует решение сложных проблемных задач, используемых в интерактивных технологиях. В свою очередь, в процессе их выполнения у человека развивается ответственность за качественное решение проблем.

В заключение следует ещё раз подчеркнуть, что формируя чувство ответственности в учебном процессе, мы тем самым создаем основу для достижения молодым поколением зрелости и совершенства.

Источники:

1. *Гаврилушкин С.А.* Психологическая специфика проявления ответственности личности у студентов с различной патриотической направленностью. Автореф. к. психол. н. М.: 2012. С. 5-6. [Gavrilushkin S.A. Psychological specificity of manifestation of personal responsibility among students with different patriotic. Author's abstract Candidate of Psychological Sciences Moscow, 2012. P.5-6. (In Russ.)]

2. *Кухарев Н.В., Решетько В.С.* Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. Минск: Школа, 1996. 32 с. [Kukharev N.V., Reshet'ko V.S. Diagnosis of pedagogical skills and pedagogical creativity. Minsk: Shkola, 1996, 32p. (In Russ.)]

3. *Лазарев В.С., Поташиник М.М.* Управление развитием школы. М.: Просвещение, 1995. 441 с. [Lazarev V.S., Potashnik M.M. Managing the school development. Moscow: Prosveshchenie, 1995. 441p. (In Russ.)]

4. *Быков С.В.* Социально-психологическая регуляция ответственности личности. Дисс. д. психол. н. Казань. 2006. С.24 [Bykov S.V. Socio-psychological regulation of personal responsibility. Thesis Doctor of Psychological Sciences Kazan. 2006. P.24. (In Russ.)]

5. *Жұраев Н.С.* Кичик мактаб ёшидаги ўқувчиларда ўқиш мотивларини шакллантиришнинг психологик хусусиятлари психол. ф. н. дисс. Т., 2009. 24б. [Zhuraev N.S. Thesis 2009. 24p. (In Russ.)]

6. Психология личности и образ жизни // Под ред. Е.В. Шороховой М.: Наука, 1987. С. 27-29. [Personality psychology and lifestyle//Under the editorship E.V. Shorokhova Moscow: Nauka, 1987. P.27-29. (In Russ.)]

7. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. Наука. Ленинград. 1983. 8-9б [Muzdybaev K. Responsibility psychology. Leningrad: Nauka. 1983. P.8-9. (In Russ.)]

8. *Шодмонова Ш.С.* Олий ўқув юртлари талабаларида мустақилликта фақуруни шакллантириш ва ривожлантириш (касб таълими йўналиши мисолида) / пед. ф. д. дисс. Т., 2010. 78-79 б. [Shodmonova S.S. Thesis 2010. P.78-79. (In Russ.)]

9. *Каримова В., Акрамова Ф.* Психология. Маърузалар матни. Т-2002 й., 43-44 б. [Karimova V., Akramova F. Psychology. 2002, P. 43-44. (In Russ.)]

10. *Хеккхаузен Х.* Мотивация и деятельность. В 2-х т. Пер. с нем. / Под ред. Б.М. Величковского. М.: Педагогика, 1986. Т. 2. 392 с. [Khekkhauzen Kh. Motivation and action. 2 Volumes Translation from German/Under the editorship B.M. Velichkovskiy. Moscow: Pedagogika, 1986. Vol. 2. 392 p. (In Russ.)]

References:

1. *Gavrilushkin S.A.* Psikhologicheskaya spetsifika proyavleniya otvetstvennosti lichnosti u studentov s razlichnoy patrioticheskoy napravlennoy'yu. Avtoref. k.psihol.n. M.: 2012. S. 5-6.

2. *Kukharev N.V., Reshet'ko V.S.* Diagnostika pedagogicheskogomasterstva i pedagogicheskogo tvorchestva. Minsk: Shkola, 1996. 32 s.

3. *Lazarev V.S., Potashnik M.M.* Upravlenie razvitiem shkoly. M.: Prosveshchenie, 1995. 441 s.

4. *Bykov S.V.* Sotsial'no-psikhologicheskaya regulyatsiya otvetstvennosti lichnosti. Diss. d.psihol.n. Kazan'. 2006. S.24

5. *Zhūraev N.S.* Kichik maktab eshidagi ўқувчиларда ўқиш мотивларини шакллантиришнинг психологик хусусиятлари психол. ф. н. дисс. Т., 2009. 24 б.

6. Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni // Pod red. E.V. Shorokhovoy M.: Nauka, 1987. S. 27-29.
7. Muzdybaev K. Psikhologiya otvetstvennosti. Nauka. Leningrad. 1983. 8-9b
8. Shodmonova Sh.S. Oliy ўquv yurtlari talabalarida mustakilliktafakkurini shakllantirish va rivozhlantirish (kasb taʼlimi uʻnalishi misolida) / ped. f. d. diss. T., 2010. 78-79 b.
9. Karimova V., Akramova F. Psikhologiya. Maʼruzalar matni. T-2002 y., 43-44 b.
10. Khekkhauzen Kh. Motivatsiya i deyatel'nost'. V 2-kh t. Per. s nem. / Pod red. B.M. Velichkovskogo. M.: Pedagogika, 1986. T. 2. 392 s.

Зарегистрирована: 17.10.2014

Сагиндикова Наргиза Жубаткановна (г. Ташкент, Республика Узбекистан), Ташкентский Государственный педагогический университет имени Низами, кафедра психологии, старший научный сотрудник-исследователь. Тел.: (998712)254-92-02. E-mail: sagindikovan@mail.ru

Sagindikova Nargiza Zhubatkanovna (Tashkent, Republic of Uzbekistan), Tashkent State pedagogical university of a name Nizami, department of psychology, senior scientific employee-researcher. Ph.: (998712) 254-92-02. E-mail: sagindikovan@mail.ru

УДК 316.6

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К АЛКОГОЛИЗАЦИИ

Т.И. Палачева

Республиканский информационно-методический центр социальной помощи семье и детям «Гаилэ», г. Казань, Российская Федерация

В статье представлены результаты экспериментального исследования по выявлению значимых личностных особенностей подростков, влияющих на их отношение к алкоголизации.

У подростков 13-летнего возраста в большинстве прошли первые пробы алкоголя, и их отношение к алкоголизации определяется их решением, формирование которого взаимосвязано с личностными особенностями. В рамках реагирования на стресс в качестве факторов, связанных с употреблением алкоголя подростками, было выявлено преобладание эмоциональных вариантов при относительном снижении распространенности когнитивных ответов и деятельностных вариантов реагирования у девочек, прослежена взаимосвязь формирующегося у подростков решения об алкоголизации с выраженностью аутоагрессивных и агрессивных тенденций, а также депрессивных проявлений в рамках совладания со стрессом. Навыки когнитивного и деятельностного подходов к выработке личностных стратегий совладания со стрессом необходимо развивать у ребенка в доподростковом возрасте, что позволит снизить риск принятия подростком решения об алкоголизации.

Ключевые слова: *аддиктивное поведение, личностные особенности подростков, психологические факторы риска.*

PERSONAL FEATURES OF TEENAGERS WITH VARIOUS ATTITUDE TOWARDS ALCOHOL

T.I. Palacheva

Republican information and methodical center of the social help to a family and children of «Gaile», Kazan, Russian Federation

The results of the experimental research are presented in the article revealing significant personal features of teenagers, their attitude towards alcohol and its influence on them.

At teenagers of 13-year age passed the first tests of alcohol in the majority, and their relation to alcoholization is defined by their decision which formation is interconnected with personal features. Within response to a stress as the factors connected with alcohol intake by teenagers prevalence of emotional options at relative decrease in prevalence of cognitive answers and activity options of reaction at girls was revealed, the interrelation of the decision on alcoholization which is formed at teenagers with expressiveness the self-aggression and aggressive tendencies, and also depressive manifestations within a mastering with a stress is tracked. Skills of cognitive and activity approaches to elaboration of personal strategy of a mastering with a stress need to be developed at the child at preadolescent age that will allow to reduce risk of adoption by the teenager of the decision on alcoholization.

Keywords: *addict behavior, personal features of teenagers, psychological risk factors.*

Распространенность употребления психоактивных веществ среди несовершеннолетних и молодежи на протяжении многих лет продолжает оставаться одной из ведущих социально значимых проблем нашего общества, определяющих острую необходимость организации решительного и активного противодействия. Данные официальной статистики и социологические исследования последних лет свидетельствуют о росте в целом по России злоупотребления алкоголем в подростковой среде. Пик массового приобщения к потреблению алкоголя сместился с возрастной группы 16-17 лет в возрастную группу 14-15 лет, а первые пробы алкоголя, кончающиеся случаями тяжелого опьянения, – в 12 лет. Злоупотребление алкоголем влияет на все стороны внутреннего мира подростка, определяя его отношения с другими людьми, вызывая расстрой-

ства личности, которые сопровождаются ухудшением здоровья.

Распространению алкоголизма среди подростков способствуют особенности возраста, системный кризис общества, снижение жизненного уровня населения, алкогольные традиции [1; 2; 3]. По мнению ряда исследователей, причины социального характера, приобретают в последнее время все большее значение [4; 5]. В работах Н.А. Дружининой, О.Ю. Калининко отводится ведущая роль семейным факторам в алкоголизации подростков [6; 7]. По мнению многих авторов, отсутствие эмоциональной теплоты к ребенку и между членами семьи приводит к своеобразной потере чувства безопасности и страху быть оставленным. Происходит ломка представлений об окружающей действительности, о своих возможностях и отношениях с окружающими людьми.

ми [8]. Освоение социальных ролей в процессе формирования личности реализуется, в том числе, и через подражание поведению взрослых, и это подражание может выражаться имитацией дезадаптивных стереотипов поведения взрослых: курения, употребления алкогольных напитков. Первые уроки так называемой «сухой алкоголизации» ребенок получает во время застолий в семье: «...с удовольствием и соблюдением мельчайших деталей дошкольники воспроизводят сценарий своей будущей жизни, где выпивка, «как у больших», занимает важное место» [9]. Нормы, которые семья задает, в том числе норма отношения к алкоголю, обладают особой устойчивостью именно потому, что они фиксируются еще до созревания способности критически осмысливать и оценивать увиденное.

Исследования ученых подтверждают существование связи между поведением родителей и зависимым поведением детей. Нарушения личностной сферы родителей, по мнению Л.Ф. Блиновой, полученные в детстве или обусловленные собственными возрастными кризисами, также негативно могут сказаться на психическом развитии личности ребенка [10]. Среди неблагоприятных черт личности родителей, особенно матерей, являются следующие: сензитивность, тревожность, аффективность, эгоцентричность, авторитарность, истероидность, доминирование мужественности, склонность к психопатическому проявлению.

Отсутствие границ между поколениями, чрезвычайная психологичес-

кая зависимость членов семьи друг от друга играет существенную роль не только в происхождении, но и в поддержании зависимого поведения [6; 7]. По данным НИИ наркологии, 65-80% сыновей и 15-20% дочерей больных алкоголизмом отцов по достижении зрелого возраста сами заболевают алкоголизмом [11]. Для подростка существует повышенный риск алкоголизации в семьях, где родители постоянно заняты, не устанавливают четких норм поведения, непоследовательны в воспитании; где родители придерживаются жесткого стиля воспитания [8].

Макросоциальное окружение в подростковом возрасте также оказывают влияние на возможность возникновения алкогольного поведения. Социальное окружение может проявляться распространенностью алкоголизации в групповых объединениях подростков, значительным влиянием асоциальных групп и оказываемого ими давления в учебных заведениях, культивированием привлекательности асоциального поведения с одновременным понижением значения истинных духовных ценностей [11; 12].

Исследователи отмечают сегодня следующие особенности и тенденции подростковой алкоголизации: высокий темп роста подростковой алкоголизации; тенденция к снижению возраста лиц, употребляющих алкогольные напитки; феминизация, т.е. всё большее количество девочек-подростков начинает употреблять алкогольные напитки; все возрастающее стремление взрослых дистанцироваться, уйти от проблем подростковой алкоголиза-

ции, переложить их решение на правоохранительные органы [4; 5; 11].

Употребление ПАВ в немалой степени определяется личностными факторами, которые вносят больший вклад, чем социально-демографические [13]. В настоящее время имеют место различные точки зрения на вопросы, касающиеся связи личностных особенностей подростка и вероятностей его приобщения к алкоголю. В.Н. Косырев, Т.И. Попова, исследуя мотивы употребления алкоголя в подростковом возрасте, получили следующие данные: для трети подростков алкоголь выступает в роли «средства от неприятностей»; одному из семи он помогает снять напряжение и расслабиться; каждому восьмому – поднять настроение или поучаствовать в компании [14]. По результатам проведенного анализа, максимальные значения в экспериментальной группе авторами получены по следующим шкалам: нейротизм, психотизм, депрессивность, расторможенность, психическая неуравновешенность, асоциальность [14].

По исследованиям А.В. Давыдова, личностные особенности подростков, имеющих установку на употребление алкоголя, отличаются следующими особенностями. Испытуемые характеризовались конформными установками, склонностью следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения, высоким уровнем социального контроля; низкой ценностью собственной жизни, склонностью к риску, выраженной потребностью в острых ощущениях, наличием агрессивных тенденций у испытуемых;

слабостью волевого контроля эмоциональной сферы, нежеланием или неспособностью контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций [5].

Как показали исследования А.Н. Алехина, условиями патохарактерологического формирования личности, как правило, являются: неспособность ребенка к продуктивному выходу из кризисной ситуации, недостаточная интегрированность в социуме, трудности социально-психологической адаптации [15].

Однако совокупность взглядов на психологические причины, приводящие к алкоголизации в подростковом возрасте, представляет собой довольно разнородную картину многочисленных, внутренне не упорядоченных рядоположенных друг другу когнитивных, мотивационных и поведенческих переменных, что затрудняет понимание механизма влияния их на изучаемое явление и управление им со стороны общественности [14].

Постановка проблемы прояснения зависимости личностных особенностей и вариантов отношений к употреблению алкоголя подростками предполагает изучение психологических характеристик подростков, связанных с формированием представлений подростков об алкоголизации и мотивации на употребление алкоголя. Изучение взаимодействия личностных особенностей и вариантов отношений к употреблению алкоголя подростками позволяет получить механизмы влияния на процесс алкоголизации подростков для создания профилактической модели сопровождения, помо-

щи и поддержки в условиях школьного образовательного процесса. В связи с этим исследование посвящено изучению факторов и механизмов, способствующих алкоголизации подростков.

Выборку исследования составили 213 детей в возрасте 13 лет, учащиеся общеобразовательных школ, сопоставимые по гендерным характеристикам (106 мальчиков и 97 девочек). В ходе анонимного анкетирования при ответе вопрос «Будете ли вы употреблять алкоголь?» дети распределились по следующим группам: в 1 группу вошли 52 ребенка (27 мальчиков и 25 девочек), которые ответили – «нет, не буду», хотя они не исключали единичного употребления. Во 2 группу на фоне единичного употребления «скорее всего, буду, эпизодически по праздникам» вошли 114 подростков; в 3 группу – 47 подростков, которые знакомы с алкоголем и периодически его употребляют не реже 2 раза в месяц. Таким образом, было получено 3 группы по отношению к алкоголю, остальные группы имели отличия по гендерным особенностям.

Для исследования личностных особенностей подростков с различным отношением к алкоголю и использовались методика Айзенка и тестовая программа «Что происходит с человеком, который испытывает горе/радость» [16]. Методика Айзенка использовалась для исследования психологической конституции личности: уровня экстраверсии, интроверсии, уровня нейротизма. Тестовая программа «Что происходит с человеком, который испытывает горе/радость» позволяет исследовать одно из эмоциональных со-

стояний – горя или радости, изучить представления подростков о вариантах совладания со стрессом и переживаниях положительных эмоций.

Приведем результаты исследования. Исследование психологической конституции личности по методике Айзенка позволило выявить повышенный удельный вес экстравертов с повышенным уровнем нейротизма у мальчиков (2 группа – $19,9 \pm 2,6\%$, 3 группа – $24,6 \pm 2,7\%$) и девочек 2-ой и 3-ей групп (2 группа – $17,6 \pm 2,3\%$, 3 группа – $21,1 \pm 3,0\%$) ($p < 0,05$), употребляющих алкоголь. В то же время в этих же группах в меньшей степени оказался распространенным уравновешенный балансирующий вариант с умеренным нейротизмом (2 группа мальчики – $18,4 \pm 1,3\%$, девочки – $10,6 \pm 1,4\%$), (3 группа мальчики – $7,2 \pm 0,7\%$, девочки – $11,7 \pm 1,9\%$). В отношении интровертов несколько повышенный удельный вес этого типа психологической конституции был отмечен у мальчиков 3-ей группы ($32,6 \pm 4,3\%$) и у девочек 2-ой группы с различным уровнем нейротизма ($p < 0,05$).

Таким образом, результаты проведенного обследования по методике Айзенка позволили дифференцировать на основе выделенных личностных особенностей группы подростков в связи с различным отношением к алкоголю. У подростков первой группы было выявлено достоверное преобладание балансирующего варианта личности с низкими показателями, исключающими алкоголизацию. В группе подростков, допускающих эпизодическое употребление алкоголя, прослеживались экстраверты с

высоким уровнем нейротизма в группе мальчиков и девочек. Наличие этого фактора, характеризующего детей данной группы, указывает на формирование устойчивых установок на алкоголизацию. Дети с экстравертированными наклонностями оказались более социализированными, но у них алкоголь выступил как часть подростковой инициации, т.е. оказался включенным в картину мира подростка, что является деформацией общества. В третьей группе подростков с решением периодически употреблять алкоголь также прослеживались экстраверты с высоким уровнем нейротизма, у которых формировались устойчивые установки на алкоголизацию. Другую группу риска алкоголизации составили дети-интроверты с высоким уровнем нейротизма, данная характеристика оказалась свойственной для мальчиков и девочек этой группы, у которых она интенсивно формировала установку на алкоголизацию.

Исследование по тестовой методике «Что происходит с человеком, который испытывает горе/радость» позволило выявить при воспроизведении реакции на ситуацию «когда человек испытывает радость» во 2-ой и 3-ей группах у мальчиков (2 группа – $21,1 \pm 2,12\%$, 3 группа – $19,8 \pm 2,2\%$) и девочек (2 группа – $18,8 \pm 2,4\%$, 3 группа – $17,1 \pm 1,4\%$) значимое отличие количества когнитивных ответов ($p < 0,05$), а у девочек 2-ой группы еще и деятельностных ответов ($17,2 \pm 2,6\%$) при значимом повышении распространенности эмоциональных реакции ($63,4 \pm 2,6\%$) ($p < 0,05$).

В группах, употребляющих алкоголь, за исключением мальчиков 2-ой группы, эта тенденция не достигла порога значимости. Схожая тенденция с повышением распространенности эмоциональных ответов наблюдалась во 2-ой (мальчики – $58,2 \pm 5,9\%$, девочки – $69,6 \pm 5,2\%$) и 3-ей (мальчики – $70,5 \pm 6,7\%$, девочки – $82,8 \pm 7,4\%$) ($p < 0,05$) группах, употребляющих алкоголь, как реакция на переживание негативной ситуации. Снижение удельного веса деятельностных ответов была отмечена у девочек 2-ой ($12,3 \pm 1,7\%$), 3-ей ($7,2 \pm 0,6\%$) групп, причем в последнем случае также имело место значимое снижение когнитивных ответов у девочек 3-ей ($9,7 \pm 0,8\%$) группы ($p < 0,05$).

При общей высокой частоте признаки тревожности в группах сравнения распределились без значимых различий. Более показательными оказались результаты по следующим параметрам:

– признаки депрессивности выявлялись в ответах подростков при определении психологических реакции в случаях негативных ситуаций у мальчиков, употреблявших алкоголь эпизодически ($29,4 \pm 2,8\%$) и периодически ($32,2 \pm 3,6\%$), а также у девочек, выпивавших алкоголь не чаще 2-х раз в месяц ($41,4 \pm 4,4\%$) ($p < 0,05$);

– повышение распространенности агрессивных тенденций в рамках реакции совладания со стрессом выявлялись у эпизодически выпивающих девочек ($36,1 \pm 3,8\%$) и периодически выпивающих мальчиков во 2-ой ($27,9 \pm 3,3\%$) и 3-ей ($36,3 \pm 4,4\%$) группах ($p < 0,05$).

Характерным оказалось также повышение частоты аутоагрессивных проявлений в ответах вплоть до суицидальных конструкторов, что было выявлено на значимом уровне у девочек 2-ой ($24,3 \pm 2,5\%$) и 3-ей ($30,1 \pm 3,6\%$) ($p < 0,05$) групп, а также у мальчиков 3-ей ($28,4 \pm 2,9\%$) ($p < 0,05$) группы, причем во 2-ой ($18,0 \pm 1,8\%$) группе у мальчиков схожая тенденция, не дошедшая до уровня статистически значимого различия.

Таким образом, результаты проведенного обследования по тестовой методике А.Г. Жилыева «Что происходит с человеком, который испытывает горе/радость» [16] позволили получить дифференциацию выделенных личностных особенностей группы подростков в связи с различным отношением к алкоголю.

В группе подростков с эпизодическим употреблением алкоголя эмоциональный ответ в ситуации радости прослеживался в большей мере у девочек, устойчиво формируя алкогольную инициацию. Деятельностный отклик на ситуацию радости не нашел явного выражения в этой группе. В ситуации «плохо» наблюдалось снижение когнитивного ответа как у мальчиков, так и у девочек, что может влиять на совладание со стрессом. Эмоциональный отклик имел нарастающий характер в ситуации «плохо» без различия по полу в этой группе, в большей степени этот показатель оказался выраженным для девочек данной группы. Высокие показатели эмоционального отклика на ситуацию «плохо» в этой группе свидетельствует о формировании устойчивых установок на алкоголиза-

цию. Деятельностные мотивы на ситуацию психологического дискомфорта оказались сниженными в этой группе, подростки данной группы бездействуют в стрессовой ситуации, что рассматривается как устойчивый фактор на алкогольную инициацию.

Тревожность как личностная особенность в ситуации «плохо» неизменно прослеживалась в большей степени у девочек данной группы. Эта личностная особенность устойчиво формирует у них установку на алкоголизацию. Депрессивность выявлялась в ответах подростков при определении психологических реакции в случаях негативных ситуаций у мальчиков, у которых она интенсивно формировала алкогольную инициацию.

В группе подростков с периодическим употреблением алкоголя в переживаниях положительных эмоций у мальчиков наблюдалось снижение когнитивного ответа. Эмоциональный ответ в ситуации радости прослеживался в большей мере в этой группе у девочек, устойчиво формируя алкогольную инициацию. Интенсивно формировался эмоциональный отклик на положительные эмоции у мальчиков в этой группе. Деятельностный отклик на ситуацию радости («делает, идет») не нашел явного выражения также в данной группе. В ситуации «плохо» наблюдалось снижение когнитивного ответа как у мальчиков, так и у девочек, что может влиять на совладание со стрессом. Эмоциональный отклик имел нарастающий характер в ситуации «плохо» без различия по полу в группе, в большей степени этот показатель оказался выраженным у дево-

чек, который интенсивно формировал у них установку на алкоголизацию. Деятельностные мотивы на ситуацию психологического дискомфорта оказались сниженными в рассматриваемой группе, подростки этой группы бездействуют в стрессовой ситуации, что устойчиво формирует установку на системную алкоголизацию. Тревожность как личностная особенность в ситуации «плохо» неизменно прослеживалась в большей степени у девочек, формируя у девочек устойчивую установку на алкоголизацию. Депрессивность выявлялась в ответах подростков при определении психологических реакции в случаях негативных ситуаций у мальчиков и у девочек с периодическим употреблением алкоголя, у которых депрессивность интенсивно формировала алкогольную инициацию.

Таким образом, экспериментальное исследование позволило изучить личностные характеристики подростков, влияющие на отношение подростков к алкоголизации: варианты совладания со стрессом и переживаний положительных эмоций. У подростков 13-летнего возраста в большинстве прошли первые пробы алкоголя, и их отношение к алкоголизации определяется их решением, формирование которого взаимосвязано с личностными особенностями подростков. В рамках реагирования на стресс в качестве факторов, связанных с употреблением алкоголя подростками, было выявлено преобладание эмоциональных вариантов при относительном снижении распространенности когнитивных ответов и деятельностных вариантов

реагирования у девочек. Также была прослежена взаимосвязь формирующегося у подростков решения об алкоголизации с выраженностью аутоагрессивных и агрессивных тенденций, а также депрессивных проявлений в рамках совладания со стрессом. Следовательно, навыки когнитивного и деятельностного подходов к выработке личностных стратегий совладания со стрессом необходимо развивать у ребенка в доподростковом возрасте, что позволит снизить риск принятия подростком решения об алкоголизации.

Источники:

1. *Лисецкий К.С.* Психологические основы предупреждения наркотической зависимости личности. Самара: Универс - группа, 2007. 308 с. [Lisetsky K.S. Psychological bases of the prevention of drug addiction of the personality. Samara: U – group, 2007. 308 p. (In Russ.)]
2. *Ляхович А.В., Маркова, А.И.* Здоровый образ жизни – альтернатива наркомании: Учебное пособие для врачей, педагогов образовательных учреждений. Москва-Воронеж. 2004. 292с. [Lyakhovich A.V., Markova, A.I. A healthy lifestyle – alternative of drug addiction: Manual for doctors, teachers of educational institutions. Moscow-Voronezh. 2004. 292p. (In Russ.)]
3. *Максимова Н.Ю.* Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. 100с. [Maximova, N. Yu. Psikhologicheskaya prevention of alcoholism and drug addiction of minors. Rostov-on-Don: «Phoenix», 2000. (In Russ.)]
4. *Васина В.В.* Особенности и ценностно-смысловые ориентации аддиктивной личности как субъекта затрудненного взаимодействия / Васина В.В., Грязнов И.М.// Казанский педагогический журнал. 2013. № 2 (97). С. 152-159. [Vasina V.V. Features and valuable and semantic orientations of the addiktivny personality

as subject of the complicated interaction / Vasina V.V., Gryaznov I.M. // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal, 2013. № 2 (97). P. 152-159. (In Russ.)

5. *Давыдов А.В.* Роль микросоциального окружения подростков в формировании их отношения к употреблению алкоголя // Вестник Ярославского педагогического университета. № 2 (55) 2008. С. 51-54. [Davydov A.V. Rol of a microsocal environment of teenagers in formation of their relation to alcohol intake // Vestnik Yaroslavskego pedagogicheskogo universiteta. 2008. № 2 (55). P. 51.-54. (In Russ.)]

6. *Дружинина Н.А., Назарова А.И., А., Муталов А.Г., Ширяев Г.Г., Шагарова С.В., Боровски И.В.* Психологические особенности подростков, родители которых страдают алкогольной зависимостью // Медицинский вестник Башкортостана. 2009. № 1. С. 50-54. [Druzhinina N.A., Nazarova A.I., And., Mutalov A.G., Shiryaev G.G., Shagarova S.V., Borowski I.V. Psychological features of teenagers which parents suffer from alcoholic dependence // Meditsinskiy vestnik Bashkortostana. 2009. No. 1. P. 50-54. (In Russ.)]

7. *Калиниченко О.Ю.* Социальные факторы формирования зависимого поведения в подростковом и юношеском возрасте // Вестник новых медицинских технологий. 2006. Т. XIII. №2 С. 188-190. [Kalinichenko O. Yu. Social factors of formation of dependent behavior at teenage and youthful age // Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologiy. 2006. T. XIII. № 2. P. 188-190. (In Russ.)]

8. *Ждакаева Е.И.* Деструктивные детско-родительские отношения как фактор девиантного поведения подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 4 (43). С. 56–59. [Zhdakayeva E.I. The destructive child parental relations as a factor of deviant behavior teenagers // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. 2010 № 4 (43). P. 56-59. (In Russ.)]

9. *Рыбакова Л.Н.* Скрытые смыслы алкогольного поведения // Социальные аспекты здоровья. 2011. Т. XIX. № 3. С. 1-13. [Rybakova L.N. Hidden meanings of alcoholic behavior // Sotsial'nye aspekty zdorov'ya. 2011 T. XIX. № 3. P. 1-13. (In Russ.)]

10. *Блинова Л.Ф.* Зависимость как иллюзия независимости или причины обращения ребенка к наркотикам: Пособие для практического психолога. Казань, 2006. 30 с. [Blinova L.F.

Zavisimost as illusion of independence or the reason of the address of the child to drugs: A grant for the practical psychologist. Kazan, 2006. 30 p. (In Russ.)]

11. *Егоров А.Ю., Игумнов С.А.* Расстройство поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. СПб.: Речь, 2005. 436 с. [Egorov A.Yu., Igumnov S.A. Frustration of behavior at teenagers: kliniko-psychological aspects. SPb.: Speech, 2005. 436 p. (In Russ.)]

12. *Сирота Н.А., Ялтонский, В.М.* Профилактика наркомании и алкоголизма. Издательство: Академия, серия: Высшее профессиональное образование. 2008. 176 с. [Sirota N.A., Yaltonsky, V.M. Prevention of drug addiction and alcoholism. Publishing house: Academy, series: Higher education. 2008. 176 p. (In Russ.)]

13. *Слободская Е.Р.* Соотношение личностных моделей «Большой пятерки», Г. Айзенка и Дж. Грея / Слободская Е.Р., Ахметова О.А., Сафронова М.В. // Психологический журнал. 2007. №4. С. 75-81. [Slobodskaya E.R. Sootnosheniye of personal models «Big five», G. Ayzenk and J. Gray / Slobodskaya E.R., Akhmetova O.A., Safronova M.V // Psikhologicheskii zhurnal. 2007. № 4. P. 75-81. (In Russ.)]

14. *Косырев В.Н., Попова, Т.М.* Индивидуально-психологические предпосылки алкоголизации подростков // Вестник ТГУ. 2005. № 3. С. 110-116. [Kosyrev V.N., Popova T.M. Individual and psychological prerequisites of alcoholization of teenagers // Vestnik TGU. 2005. № 3. P. 110-116. (In Russ.)]

15. *Алехин А.Н.* Формирование личности подростка с донозологическими формами алкоголизации // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2013. № 11 (95) С. 7-11. [Alyokhin A.N. Formation of the identity of the teenager with donozologicheskyy forms of alcoholization // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. 2013. № 11 (95). P. 7-11. (In Russ.)]

16. *Палачева Т.И.* Психологическая профилактика алкоголизации подростков (личностно-ориентированный подход): методическое пособие // Жилыев А.Г, Палачева Т.И. Изд-во: Офсет-сервис, 2014. 228 с. [Palacheva T.I. Psikhologicheskaya prevention of alcoholization of teenagers (the personal focused approach): methodical Grant(s). A.G. Zhilyaev, T.I. Palacheva. Publishing house: Offset service, 2014. 228 p. (In Russ.)]

References

1. *Lisetskiy K.S.* Psikhologicheskie osnovy preduprezhdeniya narkoticheskoy zavisimosti lichnosti. Samara: Univers -gruppa, 2007. 308 s.
2. *Lyakhovich A.V., Markova, A.I.* Zdorovyy obraz zhizni – al'ternativa narkomanii: Uchebnoe posobie dlya vrachey, pedagogov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Moskva-Voronezh. 2004. 292s.
3. *Maksimova N.Yu.* Psikhologicheskaya profilaktika alkogolizma i narkomanii nesovershennoletnikh. Rostov-na-Donu: «Feniks», 2000. 100s.
4. *Vasina V.V.* Osobennosti i tsennostno-smyslovye orientatsii addiktivnoy lichnosti kak sub'tekta zatrudnennogo vzaimodeystviya / V.V.Vasina, I.M. Gryaznov // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal, 2013, № 2 (97). S. 152-159.
5. *Davydov A.V.* Rol' mikrosotsial'nogo okruzheniya podrostkov v formirovanii ikh otnosheniya k upotrebleniyu alkogolya // Vestnik Yaroslavskego pedagogicheskogo universiteta. 2008. № 2 (55). S. 51-54.
6. *Druzhinina N.A., Nazarova A.I., A., Mutalov A.G., Shiryayev G.G., Shagarova S.V., Borovski I.V.* Psikhologicheskie osobennosti podrostkov, roditeli kotorykh stradayut alkogol'noy zavisimost'yu/N.A.Druzhinina i dr. // Meditsinskiy vestnik Bashkortostana. 2009. № 1. S. 50–54.
7. *Kalinichenko O.Yu.* Sotsial'nye faktory formirovaniya zavisimogo povedeniya v podrostkovom i yunosheskom vozraste/O.Yu. Kalinichenko // Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologiy. 2006. T. XIII, №2 S. 188-190
8. *Zhdakaeva E.I.* Destruktivnye detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor deviantnogo povedeniya podrostkov // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. 2010 № 4 (43). S. 56–59.
9. *Rybakova L.N.* Skrytye smysly alkogol'nogo povedeniya // Sotsial'nye aspekty zdorov'ya. 2011. T. KhIX, № 3. S. 1-13.
10. *Blinova L.F.* Zavisimost' kak illyuziya nezavisimosti ili prichiny obrashcheniya rebenka k narkotikam // Posobie dlya prakticheskogo psikhologa. Kazan', 2006. 30 s.
11. *Egorov A.Yu., Igumnov S.A.* Rasstroystva povedeniyaupodrostkov: kliniko-psikhologicheskie aspekty. SPb.: Rech', 2005. 436 s.
12. *Sirota N.A., Yaltonskiy, V.M.* Profilaktika narkomanii i alkogolizma. Izdatel'stvo: Akademiya, seriya: Vysshee professional'noe obrazovanie. 2008. 176 s.
13. *Slobodskaya E.R.* Sootnoshenie lichnostnykh modeley «Bol'shoy pyaterki», G. Ayzenka i Dzh. Greya / Slobodskaya E.R., Akhmetova O.A., Safronova M.V. // Psikhologicheskiy zhurnal. 2007. № 4. S. 75-81.
14. *Kosyrev V.N., Popova T.M.* Individual'no-psikhologicheskie predposylki alkogolizatsii podrostkov / Kosyrev V.N., Popova T.M. // Vestnik TGU. 2005. №3. S. 110-116.
15. *Alekhin A.N.* Formirovanie lichnosti podrostka s donozologicheskimi formami alkogolizatsii // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. 2013. № 11 (95) S. 7-11.
16. *Palacheva T.I.* Psikhologicheskaya profilaktika alkogolizatsii podrostkov (lichnostno-orientirovannyy podkhod): metodicheskoe posobie // A.G. Zhilyaev, T.I. Palacheva. Izd-vo: Ofset-servis, 2014. 228 s.

Зарегистрирована: 29.11.2014

Палачева Татьяна Ивановна (г. Казань), Республиканский информационно-методический центр социальной помощи семье и детям «Гайлэ», старший методист, соискатель. Тел.: 8-917-29-74-360; E-mail: tpalacheva@mail.ru

Palacheva Tatyana Ivanovna (Kazan), Republican information and methodical center of the social help to a family and children of «Gaille», senior methodologist, competitor. Tel.: 8-917-29-74-360; E-mail: tpalacheva@mail.ru

УДК: 82-1

ОБРАЗ КОРАБЕЛЬНЫЙ В ПОЭМЕ С. ЕСЕНИНА «ПУГАЧЕВ»

М.А. Галиева

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва,
Российская Федерация*

В статье рассматривается поэма С.Есенина «Пугачев» в контексте фольклорной традиции и положений из трактата 1918 г. «Ключи Марии». Выявляется архетипический смысл текста, проводятся параллели к лирическим и лироэпическим песням. Большое внимание уделяется мотиву отрубленной головы, формуле «небесного ограждения», имплицитно выраженной в поэтике С.Есенина.

Ключевые слова: *Есенин, миф, фольклор, архетип, формула «небесного ограждения».*

THE IMAGE OF THE SHIP IN THE S. ESENIN'S POEM «PUGACHEV»

M.A. Galieva

*Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow,
Russian Federation*

The article discusses the S. Esenin's poem «Pugachev» in the context of the folk tradition and the provisions of the essay of 1918. «Keys to Mary». Reveals the archetypal meaning of the text, draw parallels to the lyrical and lyric epic songs. Much attention is paid to the motif of the severed head, the formula of the «heavenly fences», implicitly expressed in the poetry of S. Esenin.

Key words: *Yesenin, myth, folklore, archetype, the formula of the «heavenly fences».*

В трактате 1918 г. «Ключи Марии» С. Есенин теоретически обосновал свою концепцию корабельного заставочного образа, обращаясь к прикладному искусству, вышивке, резьбе, орнаменту, мысля его на срезе реальной и космической действительности. Однако интересно выявить такой образ непосредственно в поэтике С. Есенина, в его позднем творчестве.

Объектом исследования в данной статье выступает поэма «Пугачев».

Когда мы говорим о «корабельном» образе в поэтике С. Есенина, то подразумеваем под этим не просто корабль, вернее не всегда один корабль, а следуем за поэтической логикой «двойного зрения» – совмещение и быта, и бытия в образе. Сам С. Есенин отмечал его подвижность (та разница

между мифическим и корабельным образом), и нет ничего удивительно-го в совпадении терминологическом с непосредственно образной системой поэта, в которой, как покажет анализ, корабль, ладья, челн, месяц, луна отвечают за его теоретическое положение. Кроме того, С. Есенин в статье «Быт и искусство» приводит пример корабельного образа, связанного с луной: «*Взбрезжи, полночь, луны кувшин / Зачерпнуть молока берез*» [1, т.5, с. 218]. Луна, месяц, корабль, ладья часто становятся взаимозаменяемы: «*Потопленную лодку месяца / Чаган выплескивает на берег дня*» [1, т.3, с. 14].

Месяц представлен в виде лодки, то есть семантика «небесного ограждения» связана с космическими водами, по которым плывет *Месяц-корабль*. (В фольклоре реализует себя формула «космического ограждения», «железного тына», связанная с перениманием свойств небесных светил [2, с. 254]): «*Месяц, желтыми крыльями хлопая, / Раздирает, как ястреб, кусты*» [1, т.3, с.34.]. Но важно в поэме то, что не только месяц предстает в виде ладьи, но и тело человеческое: «*Не удалось им на осиновый шест / Водрузить головы моей парус*» [1, т.3, с.7]. Пугачев мыслит фигуру умершего Петра в виде паруса, корабля:

*Я ж хочу научить их под хохот сабль
Обтянуть тот зловецкий скелет парусами
И пустить его по безводным степям,
Как корабль* [1, т.3, с.26.]

Отсюда следует другая связь, а именно, *небесного ограждения* с мотивом отрубленной головы («башка Емельяна – как челн»), мотивом «ожившего покойника», смерти как космического

вознесения, и все это объединено *трагическим началом*: «*Знайте, в мертвое имя влезть – / То же, что в гроб смердящий*» [1, с.28. т.3].

Литературоведы отмечают конфликт, возникающий внутри героя, его alter ego и «душевные движения», связанные с определением своей новой сути, с перевоплощением в Петра [3]. Фольклористы указывают на «осмысление внутренних конфликтов человеческой личности («я» не равно самому себе)» как на существо фольклорной драмы [4, с.10], причем связано это, прежде всего, со столкновением, встречей с собственной Смертью. Итак, в онтологическом плане, в вопросах соотношения космических природных сил с человеческой натурой, С. Есенин своей поэмой «Пугачев» близок к фольклорному мировосприятию. Подробное описание ожившего покойника распространено в погребальной обрядности, но в контексте поэмы это осложняется и мотивом отрубленной головы, виселичным мотивом:

*Что какой-то жестокий поводырь
Мертвую тень императора
Ведет на российскую ширь.
Эта тень с веревкой на шее безмясой,
Отвалившуюся челюсть тебея,
Скрипящими ногами приплясывая,
Идет отомстить за себя* [1, т.3, с.24-25].

В этом случае продуктивно сопоставление этого отрывка поэмы «Пугачев» и сюжета «виселичной песни» из «Капитанской дочки» А. Пушкина. Интересен отрывок, в котором говорится о *значении* песни, услышанной героем: «Невозможно рассказать, какое действие произвела на меня эта простонародная песня про виселицу,

распеваемая людьми, обреченными виселице. Их грозные лица, стройные голоса, унылое выражение, которое придавали они словам и без того выразительным, – всё потрясло меня каким-то *пиитическим ужасом*» [5, с. 314]. Именно этот фрагмент показывает подлинный смысл песни как культурного явления, показывает эффект, произведенный на слушателя – «пиитический ужас». По замечанию этнографа и фольклориста П.Г. Богатырева, именно такие песни, наводящие «пиитический ужас», связанные с погребальной обрядностью, демонстрируют нам мотив *смерти-свадьбы*, распространенный в славянских лироэпических и лирических песнях [6, с.170]. Именно через это *пение*, как культурный процесс, герой приобщается к *прапамяти* и постигает мир. Если в «Капитанской дочке» воспроизведена песня, то в поэме С. Есенина воспроизведен непосредственно сюжет такой песни, то есть для Пугачева «воскрешение» Петра означает собственную смерть с последующим *рождением в новом качестве*. Этот мотив характерен не только для поэмы «Пугачев», но и для позднего творчества С. Есенина в целом. В стихотворении «Метель» возникает также «виселичный» мотив:

*Какой он клен?
Он просто столб позорный –
На нем бы вешать
Иль отдать на слом.
И первого
Меня повесить нужно,
Скрестив мне руки за спиной,
За то, что песней
Хриплой и недужной
Мешал я спать
Стране родной* [1, с.148-149].

Кроме того, мотив смерти, виселицы дополняет, как ни странно, мотив свадьбы и новой жизни (в стихотворении 1924 года «Письмо деду» об этом прямо сказано):

*А если я помру?
Ты слышишь, бабушка?
Помру я?
Ты сядешь или нет в вагон,
Чтобы присутствовать
На свадьбе похорон
И спеть в последнюю
Печаль мне «аллилуйя»? [1, с.141]*

Конечно, по воспоминаниям И.Н. Розанова, С. Есенин утверждал, что А. Пушкин «неверно» изобразил Пугачева. Однако разрешить этот непростой *поэтический диалог-спор* может эссе М. Цветаевой «Пушкин и Пугачев». М. Цветаева отмечает одну важную черту в пушкинском Пугачеве, которая, как нам кажется, присуща и есенинскому: «Круглая, как горох, самотканая окольная речь наливного яблочка по серебряному блюдечку – только покрупнее! Поговорки, в которых я ничего не понимала и понять не пыталась, кроме того, что он говорит – о другом: самом важном. Это была первая в моей жизни иносказательная речь <...>» [7, с.499]. Речь Пугачева особая, *окольная*, иносказательная. На сближение есенинского Пугачева и цветаевского видения этой фигуры исследователи уже указывали. Так, И.Б. Ничипоров обращает внимание на то, что перед М. Цветаевой Пугачев «предстает как речетворец и тайновидец, который способен пролить свет на сокровенные смыслы иносказательного народнопоэтического языка» [3]. Не кроется ли в речи Пугачева та

же семантика, присущая и *темному языку* в фольклоре, зауми, которую найдем, например, в космогонической загадке? Ответ на этот вопрос лежит в сфере фольклорной традиции, тесной связи Пугачева (и пушкинского, и есенинского) с глубинным народным сознанием, «звериной» мудростью, на которую указывает М. Цветаева относительно Вожатого в «Капитанской дочке» и С. Есенин в своей поэме. Ученые отмечают, что мир «навыворот», тайный мир выражался народом через загадку, приговор, «заумную» речь [8, с.280]. Более того, оба Пугачева по своей сути и разбойники, и *шуты*, приобщенные к народной стихии в космическом плане через ритуальную смерть. В методологическом отношении в этом случае важна статья И.П. Смирнова «От сказки к роману», в которой вольное поэтическое прочтение М. Цветаевой пушкинского романа важно для исследователя уже тем, что Цветаева угадала в образе Вожатого, Гринева фольклорных героев, сблизила роман со сказкой [9, с.306]. Кроме того, данная статья примечательна замечаниями И.П. Смирнова о «сонном, пьяном» состоянии молодого Гринева, в котором герой постигает другую реальность: «В «Капитанской дочке» на месте конвенциональной смерти подставлен не просто сон, но анекдотический – пьяный – сон Петруши» [9, с.307 – 308], а также важна своими параллелями к русскому фольклору, к шутовскому поведению, к травестийному началу, которым проникнуто пушкинское произведение. Итак, возвращаясь к выявлению мотива отрубленной головы, сюжета раз-

бойничьей песни, характерной своим мотивом виселицы-свадьбы, видим, что это выводит исследователя в поэтике С. Есенина на *мотив ожившего покойника*, который «хохочет», создает «веселый хаос»:

*И глядишь и не видишь –
то ли зыбится рожь,
То ли желтые полчища
пляшущих скелетов.
Нет, это не август,
когда осыпаются овсы,
Когда ветер по полям их колотит
дубинкой грубой.
Мертвые, мертвые, посмотрите,
кругом мертвецы,
Вон они хохочут, выплевывая
сгнившие зубы [1, т. 3, с. 39].*

Вероятно, здесь можно говорить об эстетике «веселого хаоса», устраиваемого мертвецами, а именно, о «хохочущем мертвеце», как о шуте, разыгрывающем смерть – *фарсовое умерщвление плоти*. Скоморохи связаны с погребальной обрядностью, с особым ритуальным смехом. «Смех за мертвеца» позволяет понять возникновение в фольклоре парадигмы *смерть – смех*. Как отмечает В.Я. Пропп, смех может сопровождать «момент символического нового рождения посвящаемого» [10, с. 164]. Однако о травестийном начале говорит не только перерождение Пугачева в Петра, мотив «ожившего покойника», но и осмысленные деревьев, изб через «древесную константу Духа» – так осуществляется приход духов-предков: «И кустов деревянный табун / Безлиственной ковкой звенит» [1, с.26].

Внимательно следя за разворачиванием ритуального орнамента поэмы «Пугачев», приходим к выводу о транс-

формации фольклорной традиции, проявившейся в обрядово-погребальном комплексе, связанном с явлением скоморошества в имплицитном виде, с приходом духов-предков. Таким образом, можно поставить вопрос о глубинном усвоении поэта народной культуры, фольклора, которое выразилось не только на теоретическом уровне, в статьях «Ключи Марии», «Быт и искусство», но и на уровне поэтики.

Источники:

1. *Есенин С.А.* Полн. собр. соч.: В 7 т. М.: Наука: Голос, 1997. [Yesenin S.A. Full. cit. Op. : in 7 volumes.: Science: Voice, 1997 (In Russ.)]

2. *Познанский Н.* Заговорные мотивы // Познанский Н. Заговоры. Опыт исследования происхождения и развития заговорных формул. М.: Индрик, 1995. [Poznan N. Zagovornye motives // Poznan N. Plots. The experience of the origin and development of zagovornyh formulas. M.: Indrik, 1995. (In Russ.)]

3. *Ничипоров И.Б.* Емельян Пугачев: два опыта творческой интерпретации (М. Цветаева, С. Есенин) // <http://www.km.ru/referats/333193-emelyan-pugachev-dva-opyta-tvorcheskoi-interpretatsii-mtsvenaeva-sesenin> [Nichiporov I.B. Yemelyan Pugachev: two experiences of creative interpretation (Marina Tsvetaeva, Esenin) // <http://www.km.ru/referats/333193-emelyan-pugachev-dva-opyta-tvorcheskoi-interpretatsii-mtsvenaeva-sesenin> (In Russ.)]

4. *Алпатов С.В.* Народная драма: поэтика коммуникативной неудачи // Традиционная культура. 2001. № 1 (3). [Alpatov S.V. Folk drama: the poetics of communication failures // Traditsionnaya kul'tura. 2001. № 1 (3). (In Russ.)]

5. *Пушкин А.С.* Полн. собр. соч.: В 10 т. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1977-1979. Т. 6. [Pushkin A.S. Complete collection. Op. : 10 volumes. L.: Science. Leningrad. fin-tion, 1977-1979. T. 6. (In Russ.)]

6. *Богатырев П.Г.* К вопросу изучения словацких разбойничьих песен. Мотив «Виселица-свадьба» // Богатырев П.Г. Функционально-структуральное изучение фольклора (Малоизвестные и неопубликованные работы).

М.: ИМЛИ РАН, 2006. [Bogatirev P.G. On the question of studying Slovak robber songs. The motif of «Hangman-wedding» // Bogatirev P.G. Functional-structuralist study of folklore (Little-known and unpublished work). M.: RAS Institute of World Literature, 2006. (In Russ.)]

7. *Цветаева М.И.* Собр. соч.: В 7 тт. М.: Эллис Лак, 1994. С. 499. Т. 5. [Tsvetaeva M.I. Coll. Vol. : In 7 T. M. : Ellis Lak, 1994, pp 499. T. 5. (In Russ.)]

8. *Левкиевская Е.Е.* Заумь // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: в 5 т. М.: Международные отношения, 1999. Т. 2. [Levkievskaya E.E. Nonsense // Slavic Antiquities: Ethnolinguistic Dictionary: 5 volumes. M.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1999. Volume 2. (In Russ.)]

9. *Смирнов И.П.* От сказки к роману // Труды Отдела древнерусской литературы. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1972. Т. XXVII. [Smirnov I.P. From fairy tales to the novel // Proceedings of the Department of Old Russian literature. L.: Nauka. Leningrad. fin-tion, 1972 T. XXVII. (In Russ.)]

10. *Пропп В.Я.* Обрядовый смех // Пропп В.Я. Собрание трудов: проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре. М.: Лабиринт, 1999. [Propp V.Y. Ritual laughter // Propp V.Y. Collected Works: Problems of comedy and laughter. Ritual laughter in folklore. M.: Labirint, 1999. (In Russ.)]

References:

1. *Esenin S.A.* Poln. sobr. soch.: V 7 t. M.: Nauka: Golos, 1997.

2. *Poznanskiy N.* Zagovornye motivy // Poznanskiy N. Zagovory. Opyt issledovaniya proiskhozhdeniya i razvitiya zagovornykh formul. M.: Indrik, 1995.

3. *Nichiporov I.B.* Emel'yan Pugachev: dva opyta tvorcheskoy interpretatsii (M. Tsvetaeva, S. Esenin) // <http://www.km.ru/referats/333193-emelyan-pugachev-dva-opyta-tvorcheskoi-interpretatsii-mtsvenaeva-sesenin>

4. *Alpatov S.V.* Narodnaya drama: poetika kommunikativnoy neudachi // Traditsionnaya kul'tura. 2001. № 1 (3).

5. *Pushkin A.S.* Poln. sobr. soch.: V 10 t. L.: Nauka. Leningr. otd-nie, 1977-1979. T. 6.

6. *Bogatirev P.G.* K voprosu izucheniya slovatskikh razboynich'ikh pesen. Motiv «Viselitsa-

svad'ba» // Bogatyrev P.G. Funktsional'no-struktural'noe izuchenie fol'klora (Maloizvestnye i neopublikovannye raboty). M.: IMLI RAN, 2006.

7. *Tsvetaeva M.I.* Sobr. Soch.: v 7 tt. M.: Ellis Lak, 1994. S. 499. T. 5.

8. *Levkievskaya E.E.* Zaum' // Slavyanskije drevnosti: Etnolingvisticheskiy slovar': v 5 t. M.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1999. T. 2.

9. *Smirnov I.P.* Ot skazki k romanu // Trudy Otdela drevnerusskoy literatury. L.: Nauka. Leningr. otd-nie, 1972. T. XXVII.

10. *Propp V.Ya.* Obryadovyy smekh // Propp V.Ya. Sobranie trudov: problemy komizma i smekha. Ritual'nyy smekh v fol'klore. M.: Labirint, 1999.

Зарегистрирована: 15.09.2014

Галиева Марианна Андреевна (г. Москва), Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, филологический факультет, кафедра Истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, аспирант. Тел.: 8-919-777-21-86. E-mail: marianna.galieva@yandex.ru

Galieva Marianna Andreevna (Moscow), Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Faculty of Philology, Department of the history of modern Russian literature and modern literary process, graduate. Tel.: 8-919-777-21-86. E-mail: marianna.galieva@yandex.ru

УДК 37.025

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ: ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ АСПЕКТ

И.А. Плохова

*Ульяновский государственный технический университет имени И.Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Российская Федерация*

***Статья написана при поддержке гранта РГНФ «На пути к новой России: духовно-
нравственный потенциал социально-экологического образования молодёжи»
(№ 14-16-73006а)***

В статье раскрывается понятие «социальное проектирование», рассматривается вопрос наличия духовно-нравственного аспекта в современном социальном проектировании общественного развития, определяется характеристика «духовного» и «нравственного», представляется опыт работы в области социального проектирования с опорой на духовно-нравственный аспект

Ключевые слова: социальное проектирование, духовно-нравственный аспект

THE SOCIAL PROJECTING: THE SPIRITUAL AND MORAL ASPECT

I.A. Plokhova

*Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russian
Federation*

***This article was written with the support of a grant RHF «Towards a New Russia: spiritual
and moral potential social and environmental education of youth» (№ 14-16-73006a)***

Abstract. *In the article revealed the concept of «social projecting», considering the problem of spiritual and moral aspect of modern social projecting of social development, defining characteristic of the spiritual and moral aspect to experience in the field of social projecting basing on the spiritual and moral aspect.*

Keywords: *social projecting, spiritual and moral aspect.*

Одним из главных показателей современного общества является ускорение темпов развития самого общества [1]. По инерции данное ускорения переносится и на процессы разработки социального проектирова-

ния и реализацию самого социального проекта. Проведем небольшой экскурс в понятие социального проектирования. Впервые термин «социальное проектирование» в виде социального конструирования рассматривался

современными учеными П. Бергером, Т. Лукманом, М. Пэйном [2] посредством индивидуального представления о реальности, воплощенного личным поведением через определенные правила с целью переконструирования социального окружения. Российские авторы обращали внимание на объективность воспринимаемого мира индивидом, с одной стороны, и, с другой стороны, на объективность существования окружающей реальности вне зависимости от того, как мы ее воспринимаем. В.А. Луков определяет социальное проектирование, как вид деятельности, который имеет непосредственное отношение к развитию социальной сферы, преодолению разнообразных социальных проблем. С другой стороны, социальное проектирование определяется как действие, которое конструируется индивидом, группой или организацией для достижения социально значимой цели и локализованного по месту, времени и ресурсам. Таким образом, социальное проектирование рассматривается как одна из технологий достижения ожидаемого результата в социальной сфере и как конструирование желаемого будущего [3].

В.М. Сафронова определяет проектирование как «форму отображения объективной действительности, процесс создания прообраза ... объекта, явления или процесса» с целью преобразования социального окружения, которое отвечало бы желаемым требованиям [4].

Социальное проектирование также рассматривают как одну из форм опережающего отражения социаль-

ной действительности [5]. Социальное проектирование используется и в виде одного из компонентов целенаправленной деятельности, когда разрабатываются различные варианты решения новых социальных проблем и содержатся предложения относительно данного решения на практике с систематическим описанием социального эксперимента. Из выше названных определений можно выделить три точки соприкосновения – это: 1) вид определенной деятельности; 2) деятельность (или процесс) преобразования; 3) деятельность (или процесс) создания «нового». Таким образом, можно определить, что социальное проектирование – это процесс конструирования социальной деятельности, которая направлена на преодоление проблем, изменение и/или развитие социальной ситуации.

Мир социального проектирования достаточно широк и разнообразен. Его нельзя загнать в рамки определенных правил поведения, написания, преобразования и пр. Конечно, при конструировании социального будущего необходимо учитывать определенные условия. Во-первых, необходимо предусматривать общие тенденции изменения общества и основываться на возможных тенденциях развития. Во-вторых, уметь прогнозировать и предвидеть изменения, деформации общественных структур и социальных явлений. В-третьих, использовать внутренние ресурсы, при этом экономя внешние ресурсы и повышая значимость и актуальность проекта.

Тем не менее, нельзя забывать, что социальное проектирование – это

воплощение реальности через индивидуальное видение окружающего явления; это социальное действие, которое конструируется индивидом; это отображение того, что нас окружает. И поэтому социальное проектирование можно рассматривать как творческий процесс.

В вышеперечисленных определениях в основном делается акцент на действие и преобразование социального окружения, но не указывается на то, что это процесс, реализуемый человеком. Разработчики проекта «На пути к новой России: духовно-нравственный потенциал социально-экологического образования молодёжи» считают, что при социальном проектировании необходимо учитывать не только условия, которые направлены на социальные изменения общественных явлений, внутренние и внешние ресурсы, а также внутреннюю составляющую духовно-нравственного потенциала, этического начала самого социального проекта и его автора как организатора и вдохновителя. Автор, не исключая законов общественного развития, через проектирование проявляет свое знание окружающей действительности, знание мира, интеллектуальные способности, профессионализм в области создания проекта, творческую активность.

При обучении студентов высшей школы созданию социальных проектов в рамках дисциплины «Прогнозирование, моделирование, проектирование» необходимо учитывать нравственно-духовный аспект. В.М. Сафронова обращает внимание на прогностические мировые прогнозы, в которых одним

из основных лозунгов является следующее: «этические и человеческие ценности являются препятствием на пути развития внедрения новейших технологий». Обращаясь к Э. Мамфорд, Дж. Гелбрейту, М. Коэну, она считает, что необходимо ориентироваться на земные и человеческие нужды с опорой на гуманные традиции, экологический баланс, духовные ценности. Создание нового общества и регулирование отношений внутри него (по П. Мэйсону, М. Мэйсону, Дж. Калнэну) возможно только через возникновение социального контракта, который должен отражать социальную деятельность и учитывать различные социальные проблемы, социальную напряженность через призму этических проблем, моральных и духовных ценностей в рамках нового современного информационного общества [4].

Обязательное наличие духовно-нравственного аспекта в социальном проектировании вызвано тем, что при быстром процессе компьютеризации, информатизации и глобализации современного общества стали появляться негативные социальные последствия в виде дегуманизации, отчуждения, разрушения межличностных отношений, антинравственных и антигуманистических настроений, безжалостного отношения к окружающей среде. При любых прогнозных явлениях будущего нельзя забывать основу субъективности, социальной целенаправленной деятельности с учетом человеческих ценностей.

Духовность и нравственность являются важнейшими, базисными характеристиками общества. Духов-

ность определяется как стремление к выбранной цели, ценностная характеристика сознания. Нравственность представляет собой совокупность общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и обществу. В сочетании они составляют основу общественного развития. Духовное и нравственное рассматриваются как некое «возвышенное», мир идей и чувств, через которые проявляется творческое проектное начало; а также это определенная иерархия ценностей, смыслов, с помощью которых можно самоопределиться и самореализоваться в рамках социального проектирования [6]. Нами значение «духовное» и «нравственное» рассматриваются как высшее благо человека, жизни, добра через сотрудничество и человеческую деятельность.

Сегодня можно наблюдать массовое и в то же время стихийное внимание к вопросам создания и реализации социальных проектов. Огромное количество проектов (личного, местного, регионального значений) направлены на разрешение социально-экономических, социально-политических, социально-культурных и пр. проблем общества, в которых можно заметить, что приставка «социально-» используется шаблонно [7]. Целью всех этих проектов является изменение окружающей реальности, не затрагивающие внутренние, духовные потребности человека.

С целью реализации вышеупомянутого проекта разработчиками проводится ряд мероприятий по обучению студентов социальному проектированию в рамках экологического образо-

вания с опорой на духовно-нравственные ценности. Через приобщение к данному процессу можно решить важные социально-экологические задачи: понимание прошлого нашей страны для построения современного российского государства; формирование духовно-экологического мировоззрения и ответственности за судьбу своей страны и родного края; положительное отношение к общечеловеческим ценностям, определяющим единство человека и природы; становление активной жизненной позиции по отношению к природному и духовному наследию своего края; профилактика девиантного поведения, в том числе алкоголизма, наркомании, токсикомании, табакокурения, асоциального образа жизни.

При сотрудничестве детского православного лагеря и Областного детского экологического центра г. Ульяновска для молодёжи в рамках деятельностного подхода вышеуказанного проекта студентами отделения направления подготовки «Социальная работа» Ульяновского государственного педагогического университета были разработаны и апробированы ряд социальных проектов экологического воспитания, направленных на развитие социально-экологической деятельности молодежи. Все проекты были посвящены познанию, освоению, преобразованию и сохранению природной среды; адаптации личности в окружающей социоприродной среде; формированию социальной активности личности по отношению к природе, к естественной среде жизни; экологическим потребностям и способностям

людей в создании благоприятной естественной среды обитания и пр. Основной целью создания студенческих социальных проектов была опора на духовно-нравственный аспект в решении преобразования или создания нового образа жизнедеятельности. При реализации данных социальных проектов были достигнуты цели изменения внутреннего состояния, духовного и нравственного потенциала, личностных мировоззренческих установок на окружающую социоприродную среду.

Источники:

1. *Вохменцева Е.А.* Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетенций // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. научн. конф. Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2011. С. 58-65. [Vokhmentseva E.A. Project activities of students as a means to formation of crucial competencies // Actual problems of pedagogy: materials of the international science conference. Chita: Publishing Center: Young Scientist, 2011. 58-65 p. (In Russ)]
2. *Пэйи М.* Социальная работа: современная теория: учебное пособие / под ред. Дж. Камплинга; пер. с англ. О.В. Бойко, Б.Н. Мотенко. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 400 с. [Payne M. Social work: the modern theory: a tutorial / edited by J. Kamplinga; Translated from English O.V. Boyko, B.N. Motenko. M.: Publishing Center «Academy», 2007. 400 p. (In Russ)]
3. *Луков В.А.* Социальное проектирование: учеб. пособие. 9-е изд. М.: Изд-во Моск. Гуманитарного университета: Флинта, 2010. 240 с. [Lukov V.A. Social projecting: a tutorial. 9th ed. M.: Flint, 2010. 240 p. (In Russ)]
4. *Сафронова В.М.* Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе: учебн. пособие. 4 изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2011. 240 с. [Safronova V.M. Forecasting, designing and modeling in social work: a tutorial. 4th ed., Sr. M.: Publishing Center «Academy», 2011. 240 p. (In Russ)]
5. Социальное проектирование. [Электронный ресурс]. URL: <http://soc-work.ru/article/284>. Дата обращения 14.10.2014. [Social projecting. [Electronic resource]. URL: <http://soc-work.ru/article/284>. Date of application 14.10.2014. (In Russ)]
6. *Гринёва Е.А., Давлетишина Л.Х.* К вопросу о сущности понятий «духовность», «нравственность», «духовно-нравственный потенциал» // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/107-8458>. Дата обращения 26.05.2014. [Grinyova E.A., Davletshina L.Kh. The question about the nature of the concepts of «spirituality», «morality», «spiritual and moral potential» // The modern problems of science and education. 2013. № 1. [Electronic resource]. URL: <http://www.science-education.ru/107-8458>. Date of application 26.05.2014. (In Russ)]
7. *Плохова И.А.* Роль волонтерского движения в патриотическом воспитании молодежи // Электронный журнал «Общество. Культура. Наука. Образование». 2013. Вып. 2. [Электронный ресурс]. URL: http://cipv.ru/static.php?mode=page_129. Москва. 2013, октябрь. [Plokhova I.A. The role of the volunteer movement in the patriotic upbringing of youth. // Electronic Journal «Society. Culture. Science. Education». 2013. Vol. 2 [Electronic resource]. URL: http://cipv.ru/static.php?mode=page_129. Moskva. 2013, October. (In Russ)]
8. *Шведова З.В.* Проектная деятельность как средство формирования гражданской ответственности // Молодой ученый. 2013. №3. С. 509-511. [Shvedova Z.V. The project activity as a means of formation of civil liability // Molodoy uchenyj. 2013. № 3. Pp. 509-511. (In Russ)]
9. *Гринева Е.А., Давлетишина Л.Х.* Формирование экологической культуры младших школьников: учебно-методическое пособие. М.: МПГУ, 2012. 110 с. [Grinyova E.A., Davletshina L.Kh. The formation of ecological culture of younger students: a teaching aid. M.: MPGU, 2012. 110 p. (In Russ)]
10. *Гринева Е.А., Давлетишина Л.Х., Зотова О.А.* Духовно-нравственные основы экологического образования младших школьников: учебно-методическое пособие. М.: Прометей, 2013. 77 с. [Grinyova E.A.,

Davletshina L.Kh., Zotova O.A. Spiritual and moral foundations of environmental education of younger schoolchildren: a teaching aid. M.: Prometej, 2013. 77 p. (In Russ)]

References:

1. *Vokhmentseva E.A.* Proektnaya deyatel'nost' uchashchikhsya kak sredstvo formirovaniya klyuchevykh kompetentsiy // Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy mezhdunar. nauchn. konf. Chita: Izd-vo «Molodoy uchenyy», 2011. S. 58-65.
2. *Peyn M.* Sotsial'naya rabota: sovremennaya teoriya: uchebnoe posobie / pod red. Dzh. Kamplinga; per. s angl. O.V. Boyko, B.N. Motenko. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2007. 400 s.
3. *Lukov V.A.* Sotsial'noe proektirovanie: ucheb. posobie. 9-e izd. M.: Izd-vo Mosk. Gumanitarnogo universiteta: Flinta, 2010. 240 s.
4. *Safronova V.M.* Prognozirovanie, proektirovanie i modelirovanie v sotsial'noy rabote: uchebn. posobie. 4 izd., ster. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2011. 240 s.
5. Sotsial'noe proektirovanie. [Elektronnyy resurs]. URL: <http://soc-work.ru/article/284>. Data obrashcheniya 14.10.2014.
6. *Grineva E.A., Davletshina L.Kh.* K voprosu o sushchnosti ponyatiy «dukhovnost'», «nравstvennost'», «dukhovno-nравstvennyy potentsial» // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2013. № 1. [Elektronnyy resurs]. URL: <http://www.science-education.ru/107-8458>. Data obrashcheniya 26.05.2014.
7. *Plokhova I.A.* Rol' volonterskogo dvizheniya v patrioticheskom vospitanii molodezhi // Elektronnyy zhurnal «Obshchestvo. Kul'tura. Nauka. Obrazovanie». 2013. Vyp. 2. [Elektronnyy resurs]. URL: http://cipv.ru/static.php?mode=page_129. Moskva. 2013. Oktyabr'.
8. *Shvedova Z.V.* Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya grazhdanskoj otvetstvennosti // Molodoy uchenyy. 2013. №3. S. 509-511.
9. *Grineva E.A., Davletshina L.Kh.* Formirovanie ekologicheskoy kul'tury mladshikh shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: MPGU, 2012. 110 s.
10. *Grineva E.A., Davletshina L.Kh., Zotova O.A.* Dukhovno-nравstvennyye osnovy ekologicheskogo obrazovaniya mladshikh shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Prometej, 2013. 77 s.

Зарегистрирована: 17.10.2014

Плохова Ирина Анатольевна (г. Ульяновск), ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный технический университет имени И.Н. Ульянова», кафедра социальной работы, и.о. заведующего кафедрой социальной работы, кандидат социологических наук. Тел.: 8-8422-44-15-97. E-mail: soc.rabota2077@mail.ru

Plokhova Irina Anatolievna (Ulyanovsk), Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, department of social work, Acting head of Department, Candidate of sociology sciences. Tel.: 8-8422-44-15-97. E-mail: soc.rabota2077@mail.ru

ОБЪЯВЛЕНИЯ

1. Выписка из протокола заседания Ученого совета ИПППО РАО № 11 от 25 декабря 2014 г.

Согласно **Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г.** «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, где в п. 3 отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, – Ученый совет ИПППО РАО своим решением постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей и групп специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

Отрасли наук

- 13.00.00 Педагогические науки
- 19.00.00 Психологические науки
- 12.00.00 Юридические науки

Группы специальностей

- 07.00.02 Отечественная история
- 08.00.05 Экономика и управление народным хозяйством (экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами; управление инновациями; региональная экономика; логистика; экономика труда; экономика народонаселения и демография; экономика природопользования; экономика предпринимательства; маркетинг; менеджмент; ценообразование; экономическая безопасность; стандартизация и управление качеством продукции; землеустройство; рекреация и туризм)
- 10.02.00 Языкознание
- 22.00.04 Социальная структура, социальные институты и процессы
- 24.00.01 Теория и история культуры

Основное содержание журнала – статьи по педагогическим наукам и общей психологии (не менее 80%) – условие учредителей (ИПППО РАО и АСО)

Остальные 20%: отечественная история, экономика и управление народным хозяйством, социальные структуры, языкознание, теория и история культуры – дополнительные условия учредителей.

Статьи по отечественной истории и языкознанию имеют наибольший воспитательный потенциал, данные статьи будут публиковаться при наличии в них:

- педагогической составляющей
- общественной значимости
- регионального аспекта

2. На 2 и 3 страницах обложки журнала размещены фотокопии гравюр Э.Турнерелли (XIX в.) с видами Семьярусной башни и мечети в городе Казани.

ANNOUNCEMENTS

Extract from the minutes of the Board of Academics meeting of IPPPE RAE № 11 on December 25, 2014

According to the Ministry of Education and Science of the Russian Federation the Order № 793 of July 25, 2014 «Approval of rules for the formation of a notification procedure list of peer-reviewed scientific publications, where basic scientific results of theses for the degree of Candidate of Sciences, for the degree of doctor Science should be published and requirements for peer-reviewed publications for inclusion in the list of peer-reviewed scientific publications, where basic scientific results of theses for the degree of Candidate of Sciences, for the degree of Doctor of Science should be published» and Annex No. 1, approved by this Order, where item 3 notes that the peer-reviewed scientific publication may include in the list of one or more (up to three) departments and/or (up to five) scientists specialty groups – the Board of Academics of IPPPE RAE resolved: to approve the following range of departments and scientists specialty groups for the «Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal» («Kazan pedagogical journal»):

Departments

13.00.00 Pedagogical Science

19.00.00 Psychologic Science

12.00.00 Legal Science

Scientists specialty groups

07.00.02 National history

08.00.05 Economics and national economy management (economics, organization and management of enterprises, branches, complexes; innovation management, regional economics, logistics, labor economics, economics of population and demography; economics of natural resource use, economics of entrepreneurship, marketing, management; pricing; economic security, standardization and product quality control; planning; recreation and tourism)

10.02.00 Science of language

22.00.04 Social Structure, Social Institutions and Processes

24.00.01 Culture theory and history

The main content of the journal – articles on Pedagogical Sciences and general psychology (at least 80%) – the founders (IPPPE RAE and ASE) condition

The remaining 20%: national history, economics and national economy management, social structure, Science of language, culture theory and history – a condition of founder ASE

Articles on the national history and Science of language have the greatest educational potential; these articles will be published in the presence of them:

- the pedagogical component
- the social significance
- the regional dimension

2. 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 10 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), заголовок, фамилия и инициалы автора (авторов – через запятую, в скобках – учреждение, 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, должность, ученое звание, степень, контактные телефоны, электронный адрес, почтовый адрес (в журнале не указывается).

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). Аннотация на английском языке должна содержать не менее 200 слов. Общее количество источников должно быть не менее 9. Желательны ссылки на непереводную 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: krj07@mail.ru

REQUIREMENT LIST FOR PUBLICATIONS

“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; indention – 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 “Kazan Pedagogical Journal” is obligatory.

More detailed information can be obtained by contacting to the email address: 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». 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.