

Ученые записки



Забайкальского государственного университета

Серия «Педагогика и психология»

ISSN 2308-8788

№ 5 (64)
2015

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Забайкальского
государственного
университета



Серия
«Педагогика и психология»

Научный журнал
Основан в 1957 г.
Выходит шесть раз в год

Учредитель
ФГБОУ ВПО
«Забайкальский государственный университет»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77–54257 от 24.05.2013

Журнал входит
в Перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание учёных степеней
доктора и кандидата наук

Авторы несут полную ответственность
за подбор и изложение фактов, содержащихся
в статьях; высказываемые взгляды
могут не отражать точку зрения редакции

Перепечатка материалов журнала
допускается только
по согласованию с редакцией

Рукописи, присланные в журнал,
не возвращаются

Адрес редакции:
672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Телефон: 8 (3022) 35-24-79,
факс: 8 (3022) 41-64-44
E-mail: zab-nauka@mail.ru

Сайт журнала в Интернете
<http://www.uchzap.com>

Подписной индекс журнала
в «Пресса России» **42408**

Электронная версия журнала
размещена на платформе
Российской универсальной
научной электронной библиотеки:
www.elibrary.ru

© Забайкальский государственный
университет, 2015

SCHOLARLY NOTES Of Transbaikal State University

Series
Pedagogy, Psychology

◆
UCHENYE ZAPISKI
Zabaikal'skogo
Gosudarstvennogo Universiteta
Seriya
Pedagogika, Psikhologiya

Scientific Journal
Founded in 1957 г.
Published six times per year

Founder
FSBEI HPE
“Transbaikal State University”

The journal is registered
by the Federal Supervision Service in the Field
of Communications, Information Technology
and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate
ПИ № ФС77–54257 от 24.05.2013

The journal
is in the List of the leading refereed
scientific journals
and editions which publish the main results
of dissertations for academic degrees
of doctors and candidates of sciences

The authors are fully responsible for the selection
and presentation of the facts contained in their arti-
cles; the views expressed by them do not necessari-
ly reflect the views of the editorial board

Reproduction of any materials from the journal
is allowed only in coordination
with the editorial board

The manuscripts submitted to the journal
are not returned

Address:
672007, Chita, 129 Babushkin St.
Phone: 8 (3022) 35-24-79,
Fax: 8 (3022) 41-64-44
E-mail: zab-nauka@mail.ru

Journal web site
<http://www.uchzap.com>

Subscription index
of the journal in “Press of Russia” is **42408**

The electronic version of the journal
is placed on the platform
of the Russian Universal
Scientific Electronic Library:
www.elibrary.ru

© Transbaikal State
University, 2015

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Забайкальского
государственного
университета



Серия
«Педагогика и психология»

Редакционный совет

Борис Ванданович Базаров, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАН, Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН (Улан-Удэ, Россия); **Андре Буржо**, доктор социальных наук, академик, Национальный центр научных исследований Франции (Париж, Франция); **Дэн Цзюнь**, профессор, Институт русского языка Хэйлуцзянского университета (Хэйлуцзян, КНР); **Кейдзи Идэ**, заместитель главы миссии, министр Посольства Японии в Российской Федерации (Япония); **Чжен Шупу**, доктор филологических наук, профессор (Харбин, КНР); **Михаил Иванович Эпов**, доктор технических наук, профессор, академик РАН, Институт нефтегазовой геологии и геофизики СО РАН (Новосибирск, Россия)

Редакционная коллегия

Выпускающий редактор:

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор (Чита, Россия);
Н. М. Сараева, доктор психологических наук, профессор (Чита, Россия)

Члены редколлегии:

Н. И. Виноградова, доктор психологических наук, профессор (Чита, Россия);
А. С. Косогова, доктор педагогических наук, профессор (Иркутск, Россия);
В. И. Панов, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия);
А. В. Рогова, доктор педагогических наук, профессор (Чита, Россия);
А. И. Улзытуева, доктор педагогических наук, доцент (Чита, Россия);
К. Г. Эрдынеева, доктор педагогических наук, профессор (Чита, Россия)

Главный редактор

И. В. Ерофеева, доктор филологических наук, доцент
Ответственный секретарь
Э. А. Арутюнян

Журнал представляет собой сборник оригинальных и обзорных научных статей по педагогике и психологии. В центре интереса исследователей вопросы теоретической и практической педагогики, прикладные исследования по педагогике, вопросы общей и социальной психологии, экологической психологии, педагогической психологии.

Материалы журнала будут интересны широкой научной общественности, преподавателям вузов, аспирантам, студентам, деятелям культуры и образования.

SCHOLARLY NOTES Of Transbaikal State University

Series
Pedagogy, Psychology

◆
UCHENYE ZAPISKI
Zabaikal'skogo
Gosudarstvennogo Universiteta
Seriya
Pedagogika, Psikhologiya

Editors

Boris Vandanovich Bazarov, Doctor of History, Professor, Corresponding Member of the RAS, The Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies SB of the RAS (Ulan-Ude, Russia); **Andre Bourget**, Doctor of Sociology, Academician, French National Center for Scientific Research (Paris, France); **Den Tszun**, Professor, the Institute of the Russian language at Heilongjiang University (Heilongjiang, China); **Keidzy Ide**, Mission Deputy Head, Ministry of Embassy of Japan in the Russian Federation (Japan); **Zhen Chupu**, Doctor of Philology, Professor (Harbin, China); **Mikhail Ivanovich Epov**, Doctor of Engineering Science, Professor, Academician of the RAS, Institute of Petroleum-Gas Geology and Geophysics of the Siberian Branch of the RAS (Novosibirsk, Russia)

Editorial Board

Main Handling Editors:

T. K. Klimenko, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);
N. M. Saraeva, Doctor of Psychology, Professor (Chita, Russia)

Editorial board members:

N. I. Vinogradova, Doctor of Psychology, Professor (Chita, Russia);
A. S. Kosogova, Doctor of Pedagogy, Professor (Irkutsk, Russia);
V. I. Panov, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding-member of RAE (Moscow, Russia);
A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);
A. I. Ulzytueva, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);
K. G. Erdyneeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia)

Editor-in-chief

I. V. Erofeeva, Doctor of Philology, Associate Professor
Executive Secretary
E. A. Arutyunyan

The journal is a collection of original and review scientific papers on pedagogy and psychology. In the center of researchers' interest there are both theoretical and practical issues of pedagogy, applied research on pedagogy, questions of general and social psychology, environmental psychology, educational psychology.

Materials will be interesting to the wide scientific community, university professors, postgraduate students, students, workers in culture and education.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

<i>Денисова Р. Р.</i> Региональные аспекты инклюзивного образования (на примере Амурской области)	6
<i>Иванов С. А.</i> Об обеспечении согласованных требований к квалификации работников регионального рынка труда и подготовки высококвалифицированных кадров в вузе	12
<i>Клименко Т. К.</i> Методологические подходы к созданию систем оценки качества образования в образовательной организации	23
<i>Пронина Л. Н.</i> Система менеджмента качества в образовательной организации в условиях реализации ФГОС нового поколения	29

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ

<i>Гармаева И. С.</i> Культурологический подход к исследованию процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в организации культурных практик детей дошкольного возраста	35
<i>Дондокова Ж. Ц.</i> Этнокультурное воспитание студентов при изучении терминов родства (на материале диалектной лексики терминов родства бурятского языка)	41
<i>Храмцова Н. В.</i> Ценностно-целевые основы метапредметного компонента содержания начального общего образования	44
<i>Шестёркина Л. П., Хлызова А. А.</i> Университетская телерадиокомпания «ЮУрГУ-ТВ» как площадка для создания творческих выпускных квалификационных работ студентов-журналистов	51
<i>Якимов О. В.</i> Организация инновационной среды в управлении научно-методической работой техникума	59

АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

<i>Боровицкий А. М.</i> Обогащение образовательного процесса военного института внутренних войск МВД России диалогическим взаимодействием преподавателей и курсантов как условие развития коммуникативной культуры курсантов	64
<i>Гомбоева Д. О.</i> Характеристика реализации академической мобильности во взаимодействии российского и китайского профессионального образования	71
<i>Гусевская Н. Ю.</i> Проблемы профессиональной языковой подготовки кадров для развития международного сотрудничества	76
<i>Лежнева Н. В.</i> Психологическая готовность к инновационной деятельности: экспериментальное исследование инновативности молодёжи малых городов России	81

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

<i>Забелина Т. В.</i> Создание и развитие современной инфраструктуры общего образования как основное условие повышения качества образования в первом десятилетии XXI века	89
--	----

ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

<i>Лю Чжиянь</i> О вопросах интернационализации профессионального образования в некоторых регионах Китая	95
<i>Цзун Чэнцзюй</i> Тенденции развития современного дошкольного воспитания в Китае	100

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Леснянская Ж. А.</i> Временная компетентность и временная перспектива студентов вуза, будущих социальных работников	104
<i>Лотова И. П., Орехова Е. Я.</i> Борьба с насилием и жестокостью в отношении женщин: опыт Франции	110
<i>Сараева Н. М.</i> Учебная мотивация и субъектность студентов	116
<i>Толстых Л. Р.</i> Исследование ценностно-мотивационной сферы студентов с различным уровнем развития ответственности	124

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Лёвочкина А. М.</i> Психологические проблемы формирования экологической культуры студенческой молодёжи	129
--	-----

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

<i>Ермакова Е. С., Ольховая И. В.</i> Психологическое содержание витаукта как процесса антистарения	137
<i>Калашников А. И.</i> О проблеме диагностики профессиональной приверженности	145

СОДЕРЖАНИЕ

METHODOLOGY OF PEDAGOGY

Denisova R. R. Regional Aspects of Inclusive Education (the Case of Amur Oblast)	6
Ivanov S. A. On Providing the Coordinated Requirements to Qualification of Workers of Regional Labor Market and Training of Highly Qualified Personnel in Higher Educational Institutions	12
Klimenko T. K. Methodological Approaches to the Creation of a System for Evaluating the Quality of Education in the Educational Organization	23
Pronina L. N. Quality Management System in Educational Organizations in the Conditions of the Implementation of New Generation FSES	29

THEORETICAL ISSUES OF PEDAGOGY

Garmaeva I. S. Cultural Approach to the Study of the Formation of Future Teachers' Professional Competence Process in Preschool Education in the Organization of Cultural Practices of Preschool Children	35
Dondokova Zh. Ts. Ethnic and Cultural Education of Students in the Study of Kinship Terms (Based on the Dialect Vocabulary of Kinship Terms of the Buryat Language)	41
Khrantsova N. V. Valuable and Target Bases of a Metasubject Component of the Maintenance of Primary General Education	44
Shesterkina L. P., Khlyzova A. A. Radio and Television University Company "SUSU-TV" as a Platform for Making Creative Research Works of Journalism Students	51
Yakimov O. V. Organization of Innovative Environment in the Management of Scientific Research at College	59

ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING

Borovitskiy A. M. Enrichment of the Educational Process of the Military Institute of Interior Troops of the MIA of Russia by Dialogic Interaction Between Teachers and Students as a Condition for the Development of Communicative Culture of Cadets	65
Gomboeva D. O. Characteristics of the Implementation of Academic Mobility in the Interaction of Russian and Chinese Professional Education	71
Gusevskaya N. Yu. Professional Language Training Issues of Specialists in International Relations	76
Lezhneva N. V. Psychological Readiness for Innovative Activity: Experimental Study of Youth's Innovativeness in Russia's Small Cities	81

SCHOOL PEDAGOGY

Zabelina T. V. Creation and Development of Modern Infrastructure of General Education as a Basic Requirement for Improving the Quality of Education in the First Decade of the Twenty-First Century	90
--	----

PEDAGOGY ABROAD

Liu Zhiyan Internationalization of Vocational Education in Some Regions of China	96
Zong Chengju Contemporary Trends in the Development of Pre-school Education in China	100

TOPICAL ISSUES OF GENERAL PSYCHOLOGY

Lesnyanskaya Zh. A. Time Competence and Time Perspective of University Students, Future Social Workers	105
Lotova I. P., Orekhova E. Ya. The Struggle for the Elimination of Cruelty and Violence Against Women: the Case of France	110
Saraeva N. M. Academic Motivation and Students' Subjectivity	116
Tolstych L. R. The Study of Values and Motivations of Students with Different Levels of Responsibility	124

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Levochkina A. M. Psychological Problems of Formation of Students' Ecological Culture	129
---	-----

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, ACMEOLOGY

Ermakova E. S., Ol'khovaya I. V. Psychological Content of Vitauct as an Anti-Ageing Process	138
Kalashnikov A. I. On the Problem of Diagnosis of Occupation Commitment	145

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ METHODOLOGY OF PEDAGOGY

УДК 378(571.61)
ББК Ч 48

*Рутения Робертовна Денисова,
доктор педагогических наук, доцент,
Благовещенский государственный педагогический университет
(675000, Россия, г. Благовещенск, ул. Ленина, 104),
e-mail: ruta-denisova@yandex.ru*

Региональные аспекты инклюзивного образования (на примере Амурской области)

В статье рассмотрены вопросы становления инклюзивного образования в Амурской области. Проведён анализ имеющегося опыта реализации коррекционного процесса в системе специального образования, начиная с момента освоения территории. Проанализирован историко-педагогический опыт в сфере обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в Амурской области. Рассмотрена динамика становления системы специальных учреждений Амурской области, связь с развитием просвещения, здравоохранения и социального обеспечения в регионе.

Представлены нормативно-правовые материалы, обеспечивающие стабильное и качественное функционирование и развитие региональной системы инклюзивного образования, принятые на местном уровне. Охарактеризованы проблемы в пространстве образовательной инклюзии для обучающихся в системе общего и среднего образования, определены возможности учреждений дополнительного образования в успешной реализации инклюзивного образования для разных категорий детей, в том числе в организации дистанционного обучения детей-инвалидов. Обозначены проблемные вопросы в подготовке педагогов-дефектологов. Определены перспективы развития системы инклюзивного образования в Амурской области. Таким образом, в статье представлен опыт перехода к инклюзивному образованию, построение моделей инклюзивной образовательной среды в условиях разных образовательных учреждений Амурской области.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальное образование, дистанционное образование, образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, региональные нормативно-правовые документы, подготовка дефектологов, Амурская область.

*Ruteniya Robertovna Denisova,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Blagoveshchensk State Pedagogical University
(104 Lenin St., Blagoveshchensk, Russia, 675000),
e-mail: ruta-denisova@yandex.ru*

Regional Aspects of Inclusive Education (the Case of Amur Oblast)

The article considers the issues of development of inclusive education in Amur oblast. The analysis of the experience of correctional process in special education system from the territory development to nowadays has been carried out. The article describes from the historical point of view the pedagogical experience of education of children with abnormalities in Amur oblast. The dynamics of special education institutions formation and its connection with the progress in health care and social service have been discussed.

Local laws that provide stable and quality functioning and development of regional inclusive education system have been presented. Problems of the general and secondary inclusive education have been characterized; possibilities of the successful realization of inclusive education for different categories of children (including distant education for children with disabilities) by the supplementary educational institutions have been indicated. Difficulties in preparation of teachers – speech pathologists have been marked. The perspective development of the system of inclusive education in Amur oblast has been indicated. Thus, we present the experience of transition to inclusive education, constructing a model of inclusive educational environment in the conditions of different educational institutions on the example of Amur oblast.

Keywords: inclusive education, special education, distance education, educational institutions, institutions of further education, regional regulatory-legal documents, Amur oblast.

Перед современным образованием стоят сложные задачи по созданию условий для успешной социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), осуществлению инклюзивного образования. Равный доступ к образовательным услугам детских садов, школ и других общеобразовательных учреждений является показателем гуманного отношения общества к лицам данной категории. Многие регионы Российской Федерации имеют значительный опыт работы по организации инклюзивного образования, некоторые – делают первые шаги. В рамках статьи проанализированы особенности системы инклюзивного образования на территории Амурской области.

Как показывает практика, организация инклюзивного образования во многом опирается на опыт коррекционной поддержки, накопленный в системе специальных учреждений. Поэтому рассмотрение вопросов инклюзивного образования в Амурской области невозможно без учёта историко-педагогического опыта в сфере обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Это будет полезно в целях адекватного определения характера проблем в пространстве образовательной инклюзии на местном уровне, поиска неиспользованных путей, неучтённых условий успешной реализации инклюзивного образования для разных категорий детей.

С момента освоения Амурской области заботу о детях-сиротах и инвалидах взяли на себя общественные организации («Благовещенская община сестёр милосердия», «Благовещенское отделение Красного Креста», «Лечебно-благотворительное общество», «Общество попечения о подкинутых детях» и др.), деятельность которых направлялась на общественное призрение малолетних. Благотворительные общества и попечительства открывали сиротские

дома, приюты, больницы и богадельни, где среди прочих находились дети с физическими и умственными недостатками.

Новая власть придала государственный статус коррекционному образованию, и дальнейшее становление системы специальных учреждений Амурской области было тесно связано с развитием просвещения, здравоохранения и социального обеспечения в регионе.

В первые годы советской власти для детей с отклонениями в развитии начали открывать детские дома, в том числе специальные. Так, в 1924 г. создали 5, в 1934 г. – 7, в 1941 г. – 10. Проблемы сводились к плохой материально-технической базе, отсутствию подготовленных кадров и типовых помещений для школ. Количество воспитанников увеличивалось, что вело к организации интернатов. Так, в 1948–1949 учебном году при Свободненской школе для слепых и Благовещенской школе глухонемых создали интернаты на 250 мест.

В начале 50-х гг. в специализированных учреждениях открылись столярные и швейные, обувные мастерские, что позволило проводить трудовое обучение детей с отклонениями, прививать профессиональные навыки, столь необходимые для дальнейшего трудоустройства.

Увеличение учеников, не успевающих по школьной программе, привело к организации в середине 50-х гг. медико-педагогической комиссии, которая выявляла и обследовала школьников с отклонениями в умственном развитии.

Частично снять существующую проблему обучения детей с нарушениями умственного развития помогали как открываемые специальные школы, так и вспомогательные классы при обычных школах. В 1952 г. в общеобразовательных школах Благовещенска № 10, 14, 22 открыли 3 вспомогательных класса. Однако большое количе-

ство детей и нехватка мест в специальных классах для умственно отсталых приводила к тому, что воспитанники обучались в обычных классах массовых школ.

Дифференцированно обучать детей с отклонениями умственного развития в специальных школах начали в Амурской области только в 70-е гг. Так, в 1978 г. в Свободненской специальной школе-интернате заработал вспомогательный класс для умственно отсталых слабовидящих детей, в 1989 г. – в Благовещенской школе глухонемых.

Значительное число категории лиц с нарушением умственного развития привело к открытию нескольких вспомогательных школ, к 1990 г. таких школ было 10. Возрастающая потребность в обучении слабослышащих и слабовидящих детей способствовала в 1989 г. открытию специальных классов в общеобразовательных школах.

Следующим шагом в обучении особенных детей явилось открытие в 90-е гг. классов выравнивания и компенсирующего обучения при массовых школах. Число классов и численность учащихся быстро росла. Уже в 1995–1996 учебном году на территории области работало 174 класса компенсирующего обучения, где занимались более 2 тысяч детей. Только в одной общеобразовательной школе № 4 г. Благовещенска открыли 10 классов (с первого по десятый), в которых обучалось 118 учеников. Коррекционную помощь получали не только ученики начальной, но и средней школы. Одна из главных проблем классов компенсирующего обучения, в том числе и работы коррекционных школ, – отсутствие квалифицированных кадров.

Следует отметить, что коррекционно-педагогическую помощь детям дошкольного возраста Амурской области начали оказывать позднее, чем школьникам. С 1976 г. стали заниматься воспитанием детей с нарушением зрения, с 1980 г. – детей с речевыми нарушениями, а с 1988 г. специальную педагогическую помощь получали дошкольники с недостатками в интеллектуальной сфере.

Несмотря на то, что в 60-е гг. при массовых общеобразовательных школах, в детском доме, вспомогательной школе, а также детской поликлинике и детском отделении психоневрологического диспансера открылись первые логопедические кабинеты, начало логопедической помощи дошколь-

никам было положено только в 1980 г., когда распахнули двери две специализированные группы в дошкольном учреждении № 59 г. Благовещенска. С появлением детей с речевыми дефектами возникла необходимость открытия дополнительных логопедических групп и специальных детских садов. Так, в 1995 г. работали два речевых дошкольных учреждения с 12 группами, которые посещало 173 ребёнка. В настоящее время в Амурской области работает три специальных учреждения для детей с нарушениями речи, в том числе два в Благовещенске.

Долгое время в Амурской области не осуществляли подготовку педагогов-дефектологов. Многие, работающие в коррекционных учреждениях, не имели специального образования, ограничивались переподготовкой, прохождением краткосрочных курсов и семинаров. Остроту проблемы удалось снизить благодаря открытию дефектологических специальностей в Амурском педагогическом колледже и Благовещенском государственном педагогическом университете. К примеру, в 1998 г. в БГПУ началась подготовка по логопедии, в 2003 г. – по олигофренопедагогике и в 2004 г. – по специальной психологии.

С 2010 г. стали дистанционно обучать детей-инвалидов. Был создан Центр дистанционного образования детей-инвалидов как структурное подразделение государственного образовательного автономного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов Амурской области «Института развития образования Амурской области». Для дистанционного обучения детей-инвалидов на дому в школах установили 66 комплектов специализированного оборудования (программно-аппаратные комплексы, поступившие в рамках реализации федерального проекта «Дистанционное образование детей-инвалидов»), разработали индивидуальные учебные планы. Воспитанников обеспечили бесплатными учебниками и техническими средствами.

Таким образом, система специального образования Амурской области включает в себя дошкольные образовательные учреждения комбинированного вида и компенсирующей направленности и 11 государственных специальных (коррекционных) образовательных учреждений, подве-

домственных Министерству образования и науки Амурской области (с общей численностью 1436 чел., из них детей-инвалидов 785 чел.):

- 1 школа-интернат для детей с нарушениями слуха;
- 1 школа-интернат для детей с нарушениями зрения;
- 1 детский дом для детей с речевыми нарушениями;
- 8 школ-интернатов для детей с отклонениями в умственном развитии, из них 2 – для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Кроме этого, существует единственная санаторная школа-интернат для детей, нуждающихся в длительном лечении (с. Константиновка), а также специальная общеобразовательная школа закрытого типа (пос. Юхта). В целом в Амурской области делаются конкретные шаги по реализации прав детей с особенностями в развитии на образование, получение необходимой специализированной поддержки.

Включение детей с ОВЗ в образовательный процесс массовых школ по месту жительства – новый подход для российского образования. Однако он ещё не приобрёл полномасштабного характера. В настоящий момент инклюзивное образование на территории Амурской области осуществляется в 18 учреждениях, в том числе, в детских садах (специализированных и общего вида), общеобразовательных школах и учреждениях системы начального и среднего профессионального образования. Шесть общеобразовательных учреждений оборудованы пандусами для въезда в здание инвалидов колясок, разработаны планы по работе с детьми-инвалидами и их родителями, организован родительский всеобуч.

Однако остро стоят вопросы профессиональной подготовки лиц с ОВЗ в возрасте 14–25 лет. Одним из первых в 1995 г. её начал ГОАУ СПО «Амурский педагогический колледж» по направлениям «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», «Прикладная информатика», «Изобразительное искусство» по очной и заочной формам обучения. Учреждение начального профессионального образования «Профессиональный лицей сервиса и торговли» осуществляет подготовку по специальностям: «Обувное дело», «Мастер-парикмахер», «Закройщик-портной», «Маникюрное дело», «Кондитер».

Опыт по направлению «Распространение современных организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов», осуществляемый в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 г., реализуемый Министерством образования и науки Амурской области, в апреле 2013 г. признан лучшим.

В рамках этой работы государственное образовательное автономное учреждение среднего профессионального образования Амурской области «Амурский педагогический колледж» организовал стажировочную площадку, на базах общеобразовательной школы, школы-интерната и лицея начального профессионального образования стали работать опорные площадки. Уникальность предложенной модели социализации детей с ОВЗ и инвалидов заключается в том, что в ней представлены учреждения различных уровней образования: общеобразовательная школа (с классами коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями слуха), специализированная (коррекционная) школа-интернат для глухих и слабослышащих детей, лицей торговли и сервиса (учреждение начального профессионального образования, осуществляющее профессиональную подготовку по специальностям: «Обувное дело», «Мастер-парикмахер», «Закройщик-портной», «Маникюрное дело», «Кондитер») и педагогический колледж.

Колледж готовит специалистов по одиннадцати педагогическим и трём непедagogическим специальностям («Декоративно-прикладное искусство», «Социальная работа» и «Дизайн»). В настоящее время профессиональное образование получают 87 студентов с ОВЗ и инвалидностью. В том числе, обучаются по специальностям «Декоративно-прикладное искусство» – 30 чел.; «Прикладная информатика в экономике» – 24 чел.; «Информатика» – 18 чел.; «Музыкальное образование» – 5 чел. Студенты с ОВЗ осваивают и другие специальности колледжа.

Одним из показателей качественного развития системы инклюзивного образования являются нормативно-правовые материалы, принятые на местном уровне. За последние годы в Амурской области создана нормативно-правовая база, обеспечивающая стабильное функционирование и развитие региональной системы специального

и инклюзивного образования. В частности, проблемы развития и обучения детей с ОВЗ в образовательной среде общеобразовательных учреждений рассмотрены в наиболее значимых законах Амурской области, приказах Министерства образования и науки Амурской области.

В Законе Амурской области № 513-ОЗ от 29 августа 2011 г. «О финансовом обеспечении государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного, общего, дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях» (с изменениями от 9 ноября 2011 г.) установлен норматив финансирования общеобразовательных учреждений и определена методика формирования межбюджетных трансфертов муниципальным районам и городским округам по обеспечению государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, а также дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях. Статья 8 определяет стоимость услуг дистанционного образования детей-инвалидов при организации доступа к информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

Долгосрочная целевая программа «Развитие образования Амурской области на 2009–2015 гг.» включает подпрограмму «Развитие образования детей-инвалидов», которая направлена на обеспечение доступа детей-инвалидов к образовательным и иным информационным ресурсам, получение качественного образования, расширение возможности последующей профессиональной занятости и успешной социализации и интеграции в общество.

Приказ Министерства образования и науки Амурской области «О мерах по реализации мероприятий по развитию дистанционного образования детей-инвалидов» (№ 177 от 09.02.2010 г.) определяет, что участники проекта за счёт бюджета во временное пользование предоставляются:

- специализированная компьютерная и периферийная техника и доступ к образовательным ресурсам сети Интернет;
- авторизованный доступ к специализированным образовательным ресурсам посредством компьютерной системы (платформы) дистанционного образования с правами ученика и пр.

В постановлении Правительства Амурской области № 70 от 08.07.2010 г. «Об утверждении плана действий по модернизации общего образования, направленных на реализацию национальной образовательной инициативы “Наша новая школа”» подчеркнута необходимость создания в общеобразовательных учреждениях соответствующих условий для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, а также необходимость научно-методического сопровождения таких воспитанников в условиях инклюзивного образования.

Правительство Амурской области периодически реализует программы социальной поддержки для детей с ОВЗ и семей, имеющих таких детей. Так, в 2010–2012 гг. стартовала программа под названием «Мы вместе», способствующая преодолению изолированности семей, имеющих детей с ОВЗ, улучшению социальной интеграции детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников и т. д.

В рамках этой программы в Благовещенске на базе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей Центра внешкольной работы «Досуг» создали Центр инклюзивного образования «Досуг +», который координирует проведение семинаров, круглых столов по теме «Инклюзивное образование» с привлечением специалистов, социальных работников, социальных педагогов, медицинских работников, психологов, реабилитологов, организует курсовую подготовку педагогов по вопросам работы в инклюзивных группах.

Отмеченные тенденции свидетельствуют о наличии ресурсов для развития системы инклюзивного образования на территории Амурской области. Государственная политика в области инклюзивного образования связана с повышением доступности качественного образования. Поэтому важно, чтобы существующие нормативные документы, действующие на федеральном и региональном уровнях, не выступали своего рода барьерами для эффективного функционирования уже действующих на практике моделей инклюзивного образования.

Инклюзивное образование является одним из основных направлений реформирования системы образования, в том числе региональной. Инклюзивный подход предполагает реализацию развивающей, а не

адаптивной модели образования. Поэтому для Амурской области актуальными остаются вопросы организации службы ранней помощи детям с проблемами в развитии, достраивание дошкольного звена системы коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ для охвата всех нуждающихся, обеспечение нормативно-методического сопровождения различных моделей образовательной интеграции, а также подготовка и повышение квалификации психолого-педагогических кадров, осуществляющих коррекционно-педагогическую помощь детям с ОВЗ. Очень важным является аспект профессиональной подготовки педагогов

для работы в условиях образовательной инклюзии, проведение целенаправленной работы по профилактике личностного выгорания педагогов, которые в силу специфики работы и постоянного взаимодействия с таким трудным контингентом детей сильно подвержены данному явлению. Считаем, что необходима разработка спецкурсов на этапе бакалавриата и специалитета, специализированных программ на уровне магистратуры и т. д. Таким образом, инклюзивное образование – процесс многогранный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы каждого региона России.

Список литературы

1. Глазунова К. Е. Становление и развитие специальной (коррекционной) педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в Амурской области. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2007. 222 с.
2. Денисова Р. Р., Никифорова А. В. Профессиональная подготовка кадров для системы специального образования // Право и образование. 2011. № 8. С. 23–38.
3. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы международной конференции (19–20 июня 2008 г.). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 215 с.
4. Инклюзивное образование в России. М.: ЮНИСЕФ, 2011. 85 с.
5. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: сб. материалов / под общ. ред. Л. Е. Дмитриевой. Благовещенск: Амур. пед. колледж, 2012. 102 с.

References

1. Glazunova K. E. Stanovlenie i razvitie special'noj (korrekcionnoj) pedagogicheskoj pomoshhi detjam s otklonenijami v razvitii v Amurskoj oblasti. Blagoveshhensk: Izd-vo BGPU, 2007. 222 s.
2. Denisova R. R., Nikiforova A. V. Professional'naja podgotovka kadrov dlja sistemy special'nogo obrazovaniya // Pravo i obrazovanie. 2011. № 8. S. 23–38.
3. Inkljuzivnoe obrazovanie: problemy sovershenstvovanija obrazovatel'noj politiki i sistemy: materialy mezhdunarodnoj konferencii (19–20 ijunja 2008 g.). SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2008. 215 s.
4. Inkljuzivnoe obrazovanie v Rossii. M.: JuNISEF, 2011. 85 s.
5. Inkljuzivnoe obrazovanie: problemy, poiski, reshenija: sb. materialov / pod obshh. red. L. E. Dmitrievoj. Blagoveshhensk: Amur. ped. kolledzh, 2012. 102 s.

Статья поступила в редакцию 10.10.2015

Сергей Анатольевич Иванов,
доктор технических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: rektorat@zabgu.ru

**Об обеспечении согласованных требований
к квалификации работников регионального рынка труда
и подготовки высококвалифицированных кадров в вузе**

В статье рассматриваются новые содержательные интеграционные связи образования с требованиями рынка труда на основе рамочных документов (Профессиональные стандарты, Национальная рамка квалификаций, Федеральные государственные образовательные стандарты), которые предусматривают новую институциональную политику в сфере высшего образования страны, определение новой категории вузов – опорные региональные вузы. Обосновывается, что институциональному оформлению многофункционального университета в опорный вуз региона способствуют организационно-педагогические и управленческие условия деятельности университета, которые определяют конкретную модель опорного регионального вуза. В статье показано, что факторами позиционирования Забайкальского государственного университета как опорного регионального вуза выступают, при институциональном оформлении, параметры организационно-управленческой деятельности в университете за 2012–2015 годы. Описывается выявление университетом своих сильных и слабых сторон, возможностей роста, а также разработки и реализации стратегии, направленной на развитие и совершенствование деятельности, при добровольном участии ЗабГУ в рейтинговании (ранжировании) вузов России на основе процедур независимой объективной оценки университетов. Рассматривается форсайт-прогнозирование стратегических направлений деятельности многопрофильного университета как опорного вуза региона; актуализируется формирование востребованной в опорном вузе трансграничного Забайкальского региона (Россия, Монголия, Китай), независимой оценки качества образования и образовательных результатов; описывается выполнение научного исследования по государственному заданию (проектной части) по теме «Управление развитием модульных профессиональных образовательных программ для ведущих отраслей экономики Забайкальского края на основе государственно-частного партнёрства».

Ключевые слова: позиционирование, квалификация, опорный вуз, рейтингование, форсайт-прогнозирование, стратегическое сценарирование, образовательный кластер.

Sergey Anatolievich Ivanov,
Doctor of Engineering Science, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: rektorat@zabgu.ru

**On Providing the Coordinated Requirements to Qualification of Workers
of Regional Labor Market and Training of Highly Qualified Personnel
in Higher Educational Institutions**

The article considers new meaningful integration ties of education with the labor market requirements based on the framework documents (Professional standards, the National Qualifications Framework, Federal State Educational Standards) which provide new institutional policy in the sphere of higher education of the country, definition of a new category of higher education institutions – basic regional higher education institutions. The study provides evidence that institutional registration of a multifunctional university as a basic higher education institution of the region is promoted by organizational-pedagogical and administrative conditions of the University work which define a concrete model of a basic regional higher education institution. The author shows that parameters of organizational and administrative activity of the University in 2012–2015 are the factors of positioning of Transbaikal State University as a basic regional higher education institution. The present study provides identification of strengths and weaknesses by the University, growth opportunities, as well as development and realization of the strategy aimed at the development and improvement of the activity based on voluntary participation of

Transbaikal State University in rating of Russian higher education institutions on the basis of procedures of an independent objective assessment of the Universities; foresight prediction of strategic activities of multifunctional university as a basic higher education institution of the region is considered; the study actualizes formation of an independent assessment of the quality of education and educational results, which are high demand in basic higher education institution of the transboundary Transbaikal region (Russia, Mongolia, China); the paper presents results of the scientific research within the framework of the state assignment (project part) on the subject "Management of Development of Modular Professional Educational Programs for the Leading Branches of Economy of Trans-Baikal Territory on the Basis of Public-Private Partnership".

Keywords: positioning, qualification, basic higher education institution, rating, foresight, prediction, strategic scenario planning, educational cluster.

Тенденции социально-экономического развития страны характеризуются развитием высшего образования, которое как система формирования интеллектуального капитала и как одна из главных сфер производства инноваций создаёт базовые условия для роста инновационной экономики на основе быстрого обновления технологий и продуктов. Задача подъёма образования как императива инновационного развития России заключается в том, чтобы, поддерживая жизнеспособные традиции отечественного образования, осваивая всё лучшее, что сложилось в мировой практике, создать систему образовательных институтов, ориентированных на потребности постиндустриальной экономики и общества XXI века.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года [16] стратегическая цель в области образования определена как повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Достижение цели должно обеспечиваться решением задачи развития системы управления качеством образовательных услуг и формированием современной модели взаимодействия учреждения профессионального образования с работодателями. Механизмом достижения задачи выступают профессиональные стандарты, которые обеспечивают согласование требований к квалификациям рынка труда и сферы образования и создают условия для правового регулирования их взаимодействия. В указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [18] Правительству РФ поручено утвердить план разработки профессиональных стан-

дартов, а к 2015 году ввести в действие не менее 800 профессиональных стандартов, что определяет новые социально-трудовые отношения сферы труда и сферы образования и смену парадигмы управления вузом, согласно Федеральному закону от 3 декабря 2012 года № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона "О техническом регулировании"» [20].

Коренные изменения в социально-экономической сфере, произошедшие в России после 1992 года, изменили систему высшего и среднего профессионального образования. Проведена коренная реформа начального профессионального образования, из отдельных узких квалификаций (около 1200) по позициям тарифно-квалификационного справочника были сформированы менее 300 профессий широкого профиля, которые сгруппированы примерно в 60 направлений подготовки, единых с направлениями высшего и среднего профессионального образования. В результате чего созданы предпосылки для существенного сокращения образовательных стандартов среднего и начального профессионального образования до нескольких десятков. С 2011 года двухуровневая подготовка в высшей школе становится основной. В связи с Болонским процессом [10] и на основе соглашения между Минобрнауки и Российским союзом промышленников и предпринимателей (РСПП) была выполнена работа по созданию Национальной рамки квалификаций (НРК) [2] с учётом Европейского опыта и с участием представителей крупных объединений работодателей и корпораций.

Структура описания деятельности в профессиональных стандартах через требования к знаниям, умениям и компетенциям, профессиональному опыту является конструктом, позволяющим обеспечить

взаимосвязь профессиональных стандартов, Национальной рамки квалификаций с одной стороны и с другой стороны – Федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ среднего и высшего профессионального образования. Таким образом, формируется новая философия управления образованием. Профессиональные стандарты дают возможность выделить сертифицируемые виды профессиональной деятельности, на основе которых работодатели могут предусмотреть повышение квалификаций работников, а также сфокусировать задачи независимой оценки и сертификации квалификаций. Система дескрипторов, характеристик квалификационных и преемственных образовательных траекторий для каждого квалификационного уровня утверждены Приказом Минтруда от 12.05.2013 года № 148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» (зарегистрировано в Минюсте России 27.05.2013 г. № 28534) [14]. Данный документ показывает содержательную интеграцию сферы труда и сферы образования.

Методологические обоснования связей (интеграций), имеющих в системе образования, в педагогической науке рассматриваются на содержательном, организационно-технологическом, глобальном направлениях. Интеграционные процессы на идеях институциональности, охватывающие проблемы управленческого, нормативно-правового и экономического характера, широко представлены руководителями университетов и университетских комплексов [7; 12].

Новые содержательные интеграционные связи образования с требованиями рынка труда на основе рамочных документов (Профессиональные стандарты, Национальная рамка квалификаций, Федеральные государственные образовательные стандарты) предусматривают новую институциональную политику в сфере высшего образования страны, определение новой категории вузов – опорные региональные вузы [15].

Диверсификация моделей опорных вузов региона обусловлена социально-экономическими особенностями субъектов РФ, на основе которых выявляются и формируются проблемы, подлежащие решению. Особенности социально-экономического

развития Забайкальского края рассматриваются в соответствии с реализацией Государственной программы РФ «Социально-экономическое развитие Дальнего Востока и Байкальского региона» [12], в которой определены приоритеты государственной политики по развитию колоссального потенциала Сибири и Дальнего Востока, с задачей занять достойное место в Азиатско-Тихоокеанском регионе (АТР), создать новую географию экономического роста и рынка труда, новые отрасли и центры промышленности, науки и образования. В Указе Президента РФ от 07.05.12 г. № 605 [19] в состав приоритетов включено содействие ускоренному развитию регионов Восточной Сибири и Дальнего Востока путём наращивания масштабов международного сотрудничества в рамках АТР. Ожидаемым конечным результатом реализации Государственной программы определено обеспечение ускоренного наращивания экономического потенциала РФ в АТР, имеющее геостратегическое значение для страны.

Одним из главных ресурсов превращения социально-экономического аутсайдера, Забайкальского края, в базовый для Восточной Сибири и Дальнего Востока ареал технико-технологического прорыва в сфере рационального природопользования, горного дела, энергетики и т. д., является подготовка высококвалифицированных профессиональных кадров, развитие высшего и среднего профессионального образования, адаптированных к новому краевому рынку труда на основе взаимодействия с работодателями. Потенциал развития Забайкальского края (ЗК) представляют горнодобывающая промышленность и цветная металлургия. При этом возможности по наращиванию добычи этих и других полезных ископаемых в ЗК весьма велики. Здесь находится, входящее в тройку крупнейших в мире, Удоканское медное месторождение.

Анализ проблемы совершенствования содержания высшего образования в соответствии с социально-экономическим развитием Забайкальского края позволяет выявить следующие вопросы, требующие решения: слабый учёт новых локальных форматов государственно-частного партнёрства (ГЧП) образовательных организаций с предприятиями, бизнес-структурами; недостаточная разработанность научных подходов к проектированию и реализации модульных образовательных программ с

учётом современных тенденций краевого рынка труда; несоординированность эффективных способов трансляции требований рынка труда к количественному и качественному составу кадрового потенциала региона и способам его расширенного воспроизводства и др. Наряду с выделенными недостатками существует и ряд противоречий: между острой потребностью экономики края в усилении соответствия подготовки рабочих и специалистов требованиям рынка труда и качественной отдаче от использования бюджетных средств, направляемых в систему профессионального образования; между требованиями ФГОС и недостаточной разработанностью механизмов согласования образовательных и профессиональных стандартов. Перечисленные недостатки и выявленные противоречия позволили сформулировать проблему стратегического управления вузом: как и при каких условиях можно обеспечить согласованные требования к квалификации работников регионального рынка труда и подготовки высококвалифицированных кадров в опорном вузе региона.

В данной статье исследуется вопрос рассмотрения потенциала Забайкальского многопрофильного государственного университета для институционального оформления вуза в новую категорию – опорный вуз региона. Миссия региональных опорных вузов предусматривает обеспечение согласованных требований к квалификации рынка труда и сферы образования при подготовке высококвалифицированных кадров для социально-экономического развития региона, что актуализируется, во-первых, необходимостью создания условий в образовательной организации для правового регулирования взаимодействия сферы труда и сферы образования, во-вторых, потребностью разработки новых форм стратегического управления взаимодействием вуза с заинтересованными сторонами (стейкхолдерами) [9] на основе Профессиональных стандартов, Национальной рамки квалификаций и Федеральных государственных образовательных стандартов.

Институциональному оформлению многофункционального университета в опорный вуз региона способствуют организационно-педагогические и управленческие условия деятельности университета, которые определяют конкретную модель опорного регионального вуза. Факторами позициони-

рования Забайкальского государственного университета как опорного регионального вуза выступают, при институциональном оформлении, следующие параметры организационно-управленческой деятельности в университете за 2012–2015 годы:

1. Выявление сильных и слабых сторон, возможностей роста, а также разработки и реализации стратегии, направленной на развитие и совершенствование деятельности на основе добровольного участия университета в рейтинговании (ранжировании) вузов России на основе процедур независимой объективной оценки университетов.

2. Форсайт-прогнозирование стратегических направлений деятельности многопрофильного университета как опорного вуза региона.

3. Формирование востребованной в опорном вузе трансграничного региона (Россия, Монголия, Китай) независимой оценки качества образования и образовательных результатов.

4. Выполнение научного исследования по государственному заданию (проектной части) по теме «Управление развитием модульных профессиональных образовательных программ для ведущих отраслей экономики Забайкальского края на основе государственно-частного партнёрства».

Современное развитие университетов, как отмечают Бенневоорт Пауль и Сандерсон Алан [1], достигло такого состояния, когда в их традиционной преподавательской и исследовательской миссии усиливается третья роль университетов (взаимодействие университетов с регионом). Позиционирование деятельности вуза для реализации этой третьей роли предполагает целый комплекс организационно-педагогических, научно-технологических и управленческих условий, которые в своей совокупности определяют производительные и развивающие подходы в деятельности вузов. С этой целью стали использоваться различные элементы, ранее не традиционные для функционирования образовательного учреждения высшего образования (коммерциализация результатов научных исследований, трансфер знаний как капитала и основы экономической конкурентоспособности и роста производительности и др.). Однако эффективность такой деятельности российских вузов пока недостаточна, отмечается в прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 г. [13].

Позиционирование вуза на уровне региона – это формирование в сознании потребителей (абитуриентов и их родителей, предприятий-партнёров, региональной администрации) образа университета, отличного от других вузов: инновационные образовательные программы по заказам работодателей; система содействия трудоустройству выпускников; социальная, производственная и творческая инфраструктура и др. [5]. Развитие вуза как опорного представляет собой специальный проект институциональной интеграции, основанный на особенностях деятельности, закономерностях, свойствах, как образовательной организации, так и внешней среды вуза, который целенаправленно внедряется в сознание субъектов интеграции, соответствует их ожиданиям и направлен на достижение успеха:

– Становление вузов как центров инновационного развития и создание инновационной среды вуза, являющейся частью экономики и инфраструктуры региона.

– Создание условий для развития кооперации опорного регионального вуза и предприятий, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства. Это может включать формирование научно-образовательных центров, организацию новых направлений подготовки, создание новых внедренческих центров, научно-исследовательских лабораторий и др.

Для выявления своих сильных и слабых позиций Забайкальский государственный университет прошёл независимую оценку, добровольно приняв участие в апробации модельной методологии ранжирования российских вузов, проводимой Национальным фондом подготовки кадров в 2012 г. Участниками апробации стали 103 российских университета, из которых 1 – ведущий университет; 8 – федеральных; 29 – национальных исследовательских; 31 – университет, программы стратегического развития которых были поддержаны МОН РФ, и 35 других российских вузов. Данные, полученные в ходе апробации, прошли процедуру обработки и верификации. В ходе верификации значения базовых индикаторов прошли проверку на предмет пропущенных значений и значений с большим отклонением от среднего по выборке. Осуществлена процедура сверки результатов верификации с

участниками апробации. Ранжирование вузов осуществлялось с учётом результатов верификации [6].

По итогам апробации для ЗабГУ был сформирован профайл с результатами 6 типов ранжирований, в котором представлено краткое описание полученных распределений, отмечены сильные и слабые стороны вуза в соответствии с полученными результатами по каждому из 6 типов ранжирований, краткий вывод о конкурентных преимуществах учебного заведения внутри своей категории и в общей выборке. Забайкальский государственный университет, согласно профайлу университета, занимал средние позиции по таким направлениям деятельности, как «Трансфер знаний» и «Научно-исследовательская деятельность». Эти позиции обеспечиваются средними значениями индикаторов как в общем ранжировании 103 вузов, так и в ранжировании вузов группы «Другие», таких как: «Доля доходов из внебюджетных источников»; «Доля студентов очной формы обучения, участвовавших в НИР»; «Доля ППС с учёной степенью кандидата и доктора наук». По направлению «Взаимодействие с регионом» указывалось, что у вуза высокое значение показателя «Процент выпускников, работающих в регионе» как в ранжировании 103 вузов, так и в ранжировании группы университетов «Другие». Для повышения своих позиций по этому направлению деятельности университету рекомендовалось расширять связи с региональными организациями. В дальнейшем при планировании мероприятий по развитию ЗабГУ университетом учитывались позиции профайла по направлениям «Обучение и преподавание» и «Международная деятельность».

Россия вступила в ВТО в 2012 г., пограничные с Россией страны: Монголия в – 1997 г., Китай в – 2001 г. На практике это означает: в Забайкальском крае существует равенство возможностей образовательных услуг России, Китая и Монголии, в связи с этим есть необходимость независимой оценки качества профессиональных образовательных программ. Формирование востребованной системы независимой оценки качества образования определяется Руководящими принципами ЮНЕСКО и ОЭСР по обеспечению качества в трансграничном высшем образовании [8], обеспечивающими сопоставимость реализуемых образовательных программ в стране и за её пределами. В условиях обе-

спечения безопасности вуза в целом, защиты прав преподавателей и студентов, становится актуальным востребованным выбором моделей Международной независимой оценки качества высшего образования.

В 2012 и 2013 гг. Забайкальский государственный университет прошёл общественно-профессиональную независимую программную и институциональную аккредитацию в Агентстве по контролю качества образования и развития карьеры (АККОРК), которое является независимым Международным профессиональным агентством в сфере оценки и сертификации образовательных программ профессионального образования, образовательных учреждений, а также имеет членство в международных сетях гарантий качества образования. Методология АККОРК базируется на мультистандартном подходе, который учитывает модели независимой оценки качества образования Международных ассоциаций, агентств, организаций (EFQM, ENQA, EUA, EURASHE, EUS, FIBAA, ECA, CHEA), профессиональные стандарты и иные утверждённые требования работодателей к уровню подготовки выпускников, лучшие национальные и зарубежные практики (бенчмарки). При институциональной оценке и аккредитации учитываются подходы EFQM и стандарты ISO. В АККОРК прошли общественно-профессиональную независимую оценку образовательные программы гуманитарного и педагогического образования. Образовательные программы инженерного образования прошли профессионально-общественную экспертизу в 2015 году в Аккредитационном центре Ассоциации инженерного образования России, так же на основе мультистандартного подхода по критериям и процедурам аккредитации образовательных программ подготовки специалистов в области техники и технологий.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы в рамках мероприятия 5.3 [17] предусматривается реализация проекта «Распространение в российской системе оценки качества образования международных инструментов оценивания и исследования качества образования». На международной научно-практической конференции в г. Чите «Развитие систем оценки качества образования: методология и практика» в 2015 году Забайкальским государственным университетом представлены педагогическому сообществу ре-

гиональных образовательных организаций, а также представителям образовательных организаций Монголии и Китая пути повышения качества образования в ЗабГУ, например, содержание контрольных событий дорожной карты деятельности университета как опорного вуза региона. Было также принято соглашение о создании Международной ассоциации организаций в сфере образования по содействию независимой оценки качества предоставляемых услуг.

Принципиальные отличия высшего и среднего профессионального образования в новой инновационной экономике предусматривают методологию Форсайта, которая заключается в обобщении разрозненно существующих экспертных позиций, в активном познании будущего и создании среднесрочной и долгосрочной перспектив [3].

Прогнозирование и форсайт имеют общие черты суждения о возможных состояниях некоторого объекта в будущем, но также имеют существенные отличия. Традиционное прогнозирование осуществляется учёными, форматом обмена суждениями традиционно являются научные и научно-практические конференции. Форсайт привлекает бизнес, научно-техническую сферу, общественность, органы государственного управления, то есть всех ключевых участников развития, которые в формате форумов высказывают экспертные суждения. Форсайт применяет разнообразные методы: экстраполяции, морфологический анализ, метод сценариев, дорожное картирование, игровое моделирование и т. д.

В процессе международного образовательного форума «Модернизация профессионального образования в России, Китае, Монголии», проведённого Забайкальским государственным университетом в 2013 году при поддержке Бюро ЮНЕСКО в Москве и научного консультанта проекта форума, члена Управляющего совета Международного института планирования образования ЮНЕСКО, советника ректора НИУ ВШЭ Н. Е. Боровской, были определены стратегические направления деятельности ЗабГУ как опорного вуза региона. Сценарный подход на стажировочных площадках НИУ ВШЭ, ФГАУ «Федеральный институт развития образования», ФГБОУ «Российский государственный социальный университет», Национального фонда подготовки кадров, Межрегиональной ассоциа-

ции профессионального образования «Сибирское соглашение» позволил получить экспертные заключения по стратегическим направлениям развития вуза как опорного вуза региона.

Многопрофильные университеты в регионе, выполняя традиционные функции высших учебных заведений, должны ориентировать свои действия на управление разработкой и внедрением востребованных потребителями образовательных программ, разработанных и реализуемых на основе взаимодействия вуза с заинтересованными сторонами (стейкхолдерами).

В Забайкальском государственном университете разработан и утверждён Министерством образования и науки проект по государственному заданию (проектная часть) в сфере научной деятельности на 2014–2016 годы (№ 27.2479.2014/К), на тему «Управление развитием модульных профессиональных образовательных программ для ведущих отраслей экономики Забайкальского края на основе государственно-частного партнёрства». Одним из результатов научно-исследовательской работы по данному проекту в 2014 году является разработка диссеминационных механизмов по развитию модульных профессиональных образовательных программ:

1. Стратегическое сценарирование условий долгосрочного партнёрства ЗабГУ и корпораций в формировании горного и энергетического образовательных кластеров.

2. Форсайт-прогнозирование совместных проектов государственно-частного партнёрства по подготовке высококвалифицированных кадров для социально-экономического развития Забайкальского края.

Забайкальский государственный университет в той или иной форме сотрудничает с 25 предприятиями в Забайкальском крае. Многопрофильный вуз с гуманитарными, педагогическими, техническими профилями подготовки высококвалифицированных кадров для социально-экономического развития Забайкальского края также готовит кадры для трансграничных регионов Китая и Монголии.

Сессия стратегического сценарирования по теме «Условия долгосрочного партнёрства ЗабГУ и корпораций в формировании горного и энергетического образовательного кластеров» с участием АНО «Институт опережающих исследований им. Е. Л. Шиффера» прошла в 2014 г. на базе ЗабГУ [4].

В сессии приняли участие губернатор Забайкальского края К. К. Ильковский, представители краевого правительства работающих в крае корпораций и предприятий. В ходе сессии были решены следующие задачи:

1. Определены возможности направления развития региона в контексте международных и корпоративных проектов – создание инфраструктуры нового поколения (мультиинфраструктуры) как базы для развития высокотехнологичных производств конечных переделов в кооперации с отечественными и зарубежными корпорациями.

2. Определены стратегические типы занятости, возникающие в Забайкальском крае, к которым целесообразно готовить молодых специалистов, которые определяются, прежде всего, стратегией развития инженерного дела и педагогики на основе совместных проектов вуза, корпораций и краевой администрации.

3. Создан позитивный прецедент взаимодействия корпораций и университета (на основе ГЧП) – намечено дальнейшее взаимодействие по развитию образовательных кластеров, проведению конкурсов на право заключения контрактов, намечен порядок определения размера бюджетных гарантий субъектов ГЧП.

4. Определены основные параметры и условия формирования заказа от работающих в регионе корпораций на подготовку специалистов, необходимых для функционирования промышленных предприятий, и создание новых промышленных активов, а также функционирование и развитие инфраструктуры. Такими условиями и параметрами являются:

– формирование новой системы взаимодействия власти, работодателей и образования по поводу подготовки как предмета их совместной разработки;

– организация профориентации школьников, улучшение их предметной подготовки и организация индивидуальных трасс «школа – СПО/вуз – корпорация», содержательно и институционально обеспеченных и оформленных правовым образом;

– развитие форм «взаимоопыления» университета и корпораций;

– проекты взаимодействия бизнеса, власти и образования для решения актуальных практических проблем, предусматривающих, в том числе, целевую подготовку кадров;

– организация формирования инновационного пространства края;

– открытие новых специальностей в зоне стратегических типов занятости, актуальных для реализации программ развития края и корпоративных проектов.

Форсайт-прогнозирование совместных проектов государственно-частного партнерства по подготовке высококвалифицированных кадров для социально-экономического развития Забайкальского края показал, что создаваемые условия долгосрочного партнёрства ЗабГУ и корпораций обеспечат формирование образовательных кластеров. Целевой ориентир создания кластеров – выход региона на новый технопромышленный и социокультурный уклад. Основными механизмами складывания эффективных образовательных кластеров являются выявление актуальных проблем развития края, решение их в проектной форме, предусматривающее определённое взаимодействие образования, работодателей и власти по поводу реализации и легитимации этих решений. Исходя из геополитических особенностей Забайкальского региона, обоснована целесообразность формирования инженерно-педагогического, горного и энергетического кластеров.

Одним из обстоятельств, препятствующих достаточному набору на инженерные специальности, является падение качества подготовки школьников по естественным и точным наукам. Проверенным способом улучшения качества освоения учащимися этих предметов и одновременно способом привести образовательные результаты в соответствие с новыми ФГОС является освоение учителями метапредметного подхода. Для этого предложено совместно с Институтом Шифферса запустить в крае программу каскадной инновации – инженерно-педагогический кластер, предполагающий поэтапную переподготовку всех учителей, студентов и преподавателей педагогических факультетов. В рамках этого кластера может строиться и работа по более конкретным формам: созданию муниципальной проектной школы, школы генеральных конструкторов (ШГК), совместно с корпорациями классов будущих энергетиков, горных инженеров, строителей и др. Именно технология ШГК позволит разработать лидерскую программу в области инженерной подготовки молодежи края, начиная со школьной скамьи. Вто-

рое измерение инженерно-педагогического кластера заключается в изменении на основе метапредметного подхода содержания инженерного образования, с включением проектных методов, системной инженерии, гуманитарных и экономических составляющих. Таким образом, сам образовательный процесс в вузе становится предметом совместной работы инженеров и педагогов. Это означает, что ЗабГУ является центром развития метапредметного подхода в вузовском образовании, прежде всего – в инженерном образовании. В этом случае ЗабГУ сможет действительно занять лидирующее место в стране, т. к. данным вопросом в России пока никто не занимается. Для этого в ЗабГУ начинается разработка и создание метапредметных курсов с элементами использования мыслительных технологий при преподавании дисциплин естественнонаучного цикла. Именно эти технологии позволяют повысить качество освоения школьниками и студентами естественнонаучного знания. Наряду с новыми курсами должны быть разработаны учебные дисциплины нового типа – метапредметы для инженерных факультетов вуза, а также наддисциплинарные модули, обеспечивающие целостность, контекстность, профессиональную направленность образовательных программ.

Стратегическое сценирование условий долгосрочного партнёрства Забайкальского государственного университета и корпораций показало, что в университете присутствует хороший уровень фундаментальной подготовки. Корпорации даже считают его избыточным, хотя, с точки зрения корпораций, не хватает некоторых практических компетентностей. Недостатком существующих форм обучения является отсутствие проектной, управленческой и инвестиционно-финансовой подготовки инженеров, опыта успешного проектного действия.

Негативными моментами ситуации является отсутствие стратегии развития края, неопределённость с запуском крупных сырьевых проектов типа Удокана из-за неопределённости с финансированием развития инфраструктуры. Необходимость целевых горизонтов, как для подготовки кадров, так и для планирования инновационного развития края, очевидна. Позиционирование вуза как опорного может задаваться

государственными мегапроектами с задачей опережающего импортозамещения, для решения которой необходима коренная трансформация подготовки инженерных кадров. Соответственно, направление развития региона в контексте международных и корпоративных проектов – это создание инфраструктуры нового поколения (мульти-инфраструктуры) как базы для развития высокотехнологичных производств. Таким образом, стратегические типы занятости, возникающие в Забайкальском крае, к которым целесообразно готовить молодых специалистов, определяются, прежде всего, стратегией развития инженерного дела и педагогики на основе совместных проектов вуза, корпорации и Краевой администрации.

Список сокращений

EFQM (*англ.* European Foundation for Quality Management) – модель Европейского фонда по менеджменту качества.

ENQA (*англ.* European Association for Quality Assurance in Higher Education) – Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании.

EUA (*англ.* European University Association) – Ассоциация европейских университетов.

EURASHE (*англ.* European Association (of Institutions) in Higher Education (Polytechnics and Colleges)) – Европейская ассоциация институтов высшего образования (политехникумов и колледжей).

EUS (*англ.* European Students' Union) – Европейский союз студентов.

FIBAA (*англ.* Foundation for International Business Administration Accreditation) – Ассоциация по аккредитации международных программ бизнес-администрирования.

ECA (*англ.* European Consortium for Accreditation on Higher Education) – Европейский консорциум по аккредитации.

CHEA (*англ.* Council for Higher Education Accreditation) – Совет по признанию высшего образования США.

ISO 9000:2000 (*англ.* International Organization for Standardization) – Международная организация стандартизации. Стандарты по менеджменту качества серии 9000:2000.

Список литературы

1. Бенневорт П., Сандерсон А. Участие университетов в региональном развитии: создание потенциала в условиях малоинновационной среды // Вестн. междунар. организаций. 2012. № 1 (36). С. 172–189.
2. Блинов В. И. Национальная рамка квалификаций в Российской Федерации // Высш. образование в России. 2008. № 1. С. 44–50.
3. Бобиенко О. М. Региональное позиционирование вузов как закономерная тенденция развития высшей школы // Проблемы современной экономики. 2012. № 2 (42). С. 418–421.
4. Громыко Ю. В. Региональный университет как субъект стратегий развития: регионоформирование, научно-техническая, кадровая и инновационная политика, идентичность // Университетское управление. 2004. № 2 (30). С. 43–49.
5. Ладыкова Т. И., Васильева И. А., Завиша Е. Н. Форсайт-технологии в прогнозировании инновационного развития региона [Электронный ресурс] // Управление экономическими системами. 2015. № 4. Режим доступа: <http://uecs.ru/ru/regionalnaya-ekonomika> (дата обращения: 15.08.2015).
6. Ларионова М. В. Методология сравнительного анализа международных подходов к ранжированию высших учебных заведений // Вестн. междунар. организаций. 2012. № 1 (36). С. 34–70.
7. Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.
8. Руководящие принципы обеспечения качества в трансграничном высшем образовании [Электронный ресурс]. Париж: ЮНЕСКО, 2006. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349r.pdf> (дата обращения: 25.10.2015).
9. Саввинов В. М., Стрекаловский В. Н. Учёт интересов стейкхолдеров в управлении развитием образования // Вестн. междунар. организаций. 2013. № 1 (40). С. 87–99.

Источники

10. Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование (Левен/Лувен-ла-Нев, 28–29 апр. 2009 г.) // Высш. образование в России. 2009. № 7. С. 156–162.

11. Государственная программа РФ «Социально-экономическое развитие Дальнего Востока и Байкальского региона» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://programs.gov.ru/Portal/files/download?id> (дата обращения: 15.10.2015).
12. Корпоративное управление вузом: учеб. пособие / под ред. А. И. Чучалина. Томск: Изд-во Том. политехн. ун-та, 2008. 416 с.
13. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://economy.gov.ru/mines/activity> (дата обращения: 25.10.2015).
14. Приказ Минтруда РФ № 148н от 12 апр. 2013 г. «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs> (дата обращения: 19.10.2015).
15. Приказ Минобрнауки РФ от 16 окт. 2015 г. «Об утверждении положения о порядке проведения конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования и финансовое обеспечение программ развития Федеральных государственных образовательных организаций высшего образования за счёт средств федерального бюджета» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/Положение о конкурсном отборе. pdf](http://минобрнауки.рф/Положение%20о%20конкурсном%20отборе.pdf) (дата обращения: 20.10.2015).
16. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 1662-р от 17.11.2008 г. «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://economy.gov.ru/mines/activity> (дата обращения: 17.10.2015).
17. Распоряжение Правительства РФ от 29 дек. 2014 г. № 2765-р, утверждающее Концепцию Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/4952> (дата обращения: 15.03.2015).
18. Указ Президента РФ № 597 от 7 мая 2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs> (дата обращения: 09.10.2015).
19. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 605 «О мерах по реализации внешнеполитического курса Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета. 2012. № 5775. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/05/09/vn-polit-dok.html> (дата обращения: 10.10.2015).
20. Федеральный закон № 236-ФЗ от 3 дек. 2012 г. «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона “О техническом регулировании”» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/laws/106> (дата обращения: 09.10.2015).

References

1. Bennevort P., Sanderson A. Uchastie universitetov v regional'nom razvitii: sozdanie potenciala v uslovijah maloinnovacionnoj sredy // Vestn. mezhdunar. organizacij. 2012. № 1 (36). S. 172–189.
2. Blinov V. I. Nacional'naja ramka kvalifikacij v Rossijskoj Federacii // Vyssh. obrazovanie v Rossii. 2008. № 1. S. 44–50.
3. Bobienko O. M. Regional'noe pozicionirovanie vuzov kak zakonomernaja tendencija razvitiya vysshej shkoly // Problemy sovremennoj jekonomiki. 2012. № 2 (42). S. 418–421.
4. Gromyko Ju. V. Regional'nyj universitet kak sub#ekt strategij razvitiya: regionoformirovanie, nauchno-tehnicheskaja, kadrovaja i innovacionnaja politika, identichnost' // Universitetskoe upravlenie. 2004. № 2 (30). S. 43–49.
5. Ladykova T. I., Vasil'eva I. A., Zavisha E. N. Forsajt-tehnologii v prognozirovanii innovacionnogo razvitiya regiona [Jelektronnyj resurs] // Upravlenie jekonomicheskimi sistemami. 2015. № 4. Rezhim dostupa: <http://uecs.ru/ru/regionalnaya-ekonomika> (data obrashhenija: 15.08.2015).
6. Larionova M. V. Metodologija sravnitel'nogo analiza mezhdunarodnyh podhodov k ranzhirovaniju vysshih uchebnyh zavedenij // Vestn. mezhdunar. organizacij. 2012. № 1 (36). S. 34–70.
7. Romancev G. M. Teoreticheskie osnovy vysshego rabocheho obrazovanija. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 1997. 333 s.
8. Rukovodjashhie principy obespechenija kachestva v transgranichnom vysshem obrazovanii [Jelektronnyj resurs]. Parizh: JuNESKO, 2006. Rezhim dostupa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349r.pdf> (data obrashhenija: 25.10.2015).
9. Savvinov V. M., Strekalovskij V. N. Uchjot interesov stejholderov v upravlenii razvitiem obrazovanija // Vestn. mezhdunar. organizacij. 2013. № 1 (40). S. 87–99.

Istochniki

10. Bolonskij process 2020 – Evropejskoe prostranstvo vysshego obrazovanija v novom desjatiletii. Kommjunkte Konferencii evropejskih ministrov, otvetstvennyh za vysshee obrazovanie (Leven/Luven-la-Nev, 28–29 apr. 2009 g.) // Vyssh. obrazovanie v Rossii. 2009. № 7. S. 156–162.
11. Gosudarstvennaja programma RF «Social'no-jekonomicheskoe razvitie Dal'nego Vostoka i Bajkal'skogo regiona» [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://programs.gov.ru/Portal/files/download?id> (data obrashhenija: 15.10.2015).
12. Korporativnoe upravlenie vuzom: ucheb. posobie / pod red. A. I. Chuchalina. Tomsk: Izd-vo Tom. politehn. un-ta, 2008. 416 s.
13. Prognoz dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://economy.gov.ru/minec/activity> (data obrashhenija: 25.10.2015).
14. Prikaz Mintruda RF № 148n ot 12 apr. 2013 g. «Ob utverzhdenii urovnej kvalifikacii v celjah razrabotki proektov professional'nyh standartov» [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rosmintrud.ru/docs> (data obrashhenija: 19.10.2015).
15. Prikaz Minobrnauki RF ot 16 okt. 2015 g. «Ob utverzhdenii polozenija o porjadke provedenija konkursnogo otbora obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovanija i finansovoe obezpechenie programm razvitija Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovanija za schjot sredstv federal'nogo bjudzheta» [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://minobrnauki.rf/Polozhenie_o_konkursnom_otbore.pdf (data obrashhenija: 20.10.2015).
16. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii № 1662-r ot 17.11.2008 g. «O koncepcii dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda» [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://economy.gov.ru/minec/activity> (data obrashhenija: 17.10.2015).
17. Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 29 dek. 2014 g. № 2765-r, utverzhdajushhee koncepciju Federal'noj celevoj programmy razvitija obrazovanija na 2016–2020 gody [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/4952> (data obrashhenija: 15.03.2015).
18. Ukaz Prezidenta RF № 597 ot 7 maja 2012 g. «O meroprijatijah po realizacii gosudarstvennoj social'noj politiki» [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rosmintrud.ru/docs> (data obrashhenija: 09.10.2015).
19. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maja 2012 g. № 605 «O merah po realizacii vneshnepoliticheskogo kursa Rossijskoj Federacii» [Jelektronnyj resurs] // Rossijskaja gazeta. 2012. № 5775. Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2012/05/09/vn-polit-dok.html> (data obrashhenija: 10.10.2015).
20. Federal'nyj zakon № 236-FZ ot 3 dek. 2012 g. «O vnesenii izmenenij v Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii i stat'ju 1 Federal'nogo zakona “O tehničeskome regulirovanii”» [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rosmintrud.ru/docs/laws/106> (data obrashhenija: 09.10.2015).

Статья поступила в редакцию 22.10.2015

*Татьяна Константиновна Клименко,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: klimenko_tk@mail.ru*

Методологические подходы к созданию систем оценки качества образования в образовательной организации

В статье раскрываются наработанные на сегодняшний день методологические подходы к созданию систем оценки качества образования в образовательных организациях. Рассмотрены системно-деятельностный, процессный и компетентностный подходы. Раскрыты подходы к определению понятия качества образования. Определены наиболее значимые среди них. Приводится практика разработки системы оценки качества и управления этим процессом в конкретном образовательном учреждении – школе. Актуализирована значимость изданного пособия по обобщению практики создания системы менеджмента качества на уровне школы, а также исследования по обобщению опыта оценки СМК на уровне муниципалитета. В основу положен процессный подход в соответствии с ИСО 9001-2000. Описаны функциональные обязанности руководителей процессов. Сформулированы проблемы в процессе создания системы оценки качества образования на всех уровнях: региональном, муниципальном, образовательной организации. Среди наиболее важных проблем: отсутствие механизмов организации СМК, отбор критериев, поиск концептуального единства по вопросам выбора методов, подходов, процедур управления качеством в образовательной системе; отсутствие опыта проектирования систем оценки качества образования на всех уровнях, проблема обучения специалистов по качеству; разделение ответственности и полномочий между всеми участниками образовательной организации и создаваемой СМК; нет скоординированных усилий по освоению системы методов управления качеством. Поставлена проблема о проведении общественного контроля по качеству образовательных услуг образовательными организациями.

Ключевые слова: качество образования, система менеджмента качества, системно-деятельностный подход, процессный подход, компетентностный подход, практика реализации менеджмента качества, проблемы качества образования, общественный контроль в образовании.

*Tatiana Konstantinovna Klimenko,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: klimenko_tk@mail.ru*

Methodological Approaches to the Creation of a System for Evaluating the Quality of Education in the Educational Organization

The article reveals methodological approaches to the creation of evaluation systems of the quality of training in educational institutions, which have been developed lately. The article considers system-activity, process and competence-based approaches. The approaches to the definition of a concept of education quality are revealed. The most important ones are identified in this article. The paper considers evaluation in the system of quality assessment and management in a particular educational institution – a school. The importance of the manual, which summarizes practice of quality management system at the school level and the generalization of experience from assessment of QMS at the municipal level are actualized in this article. It is based on a process approach in accordance with the ISO 9001-2000. There are descriptions of the functional responsibilities of the managers of the processes and the problems in the process of establishing a system of assessing the quality of education at all levels: regional, municipal, educational organization. The study of management process is important because it helps to view the interrelationships between the development of theory, behavior in organizations and management practice. The most important issues are lack of mechanisms for the organization of QMS, selection of criteria, search for conceptual unity on the choice of methods, approaches, procedures, quality management in the educational system; lack of experience in designing systems for evaluating

the quality of education at all levels, the problem of training professionals in quality; division of responsibility and authority among all participants in the educational organization created by QMC; there is no coordinated effort to develop the system of quality management techniques. In conclusion, the article refers to the problem of social control on the quality of educational services by educational institutions.

Keywords: quality of education, quality management system, system-activity approach, process approach, implementation of quality management practices, problem of quality of education, social control in education.

Проблема методологии системы менеджмента качества образования на сегодняшний день является актуальной. Во многих педагогических источниках отмечается, что методология качества образования не разработана в России, а методология системы оценки качества не разработана тем более, или – имеются только наработки методологии. Однако работа по созданию СМК начинается с формулирования политики качества, а политика основывается на методологических основах.

В условиях глобализации современного образования, а в этот процесс вовлечены практически все образовательные системы мира, законом становится не просто развитие системы образования, а опережающее развитие качества образования человека, качество образовательных систем и качество общественного интеллекта. Соответственно, в связи с этим неизмеримо повышается роль качества образования: сегодня важна не массовость образования, о чём шла речь в XX веке, а его качество, особенно это актуально именно для нашей страны.

Обратимся к определению качества образования. По мнению В. А. Болотова, существует очень много разных точек зрения и определений качества образования: к примеру, определение С. Е. Шишова и В. А. Кальней, которые определяют качество как «степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» [5, с. 50], то есть, когда говорят о качестве деятельности образовательной системы, о качестве управления, то всё время говорят об удовлетворённости образовательными услугами, которые предоставляет данная система. Определение качества образования даёт известный учёный, методолог А. И. Субетто, который говорит о том, что «качество – это есть совокупность свойств» [4, с. 80]. Среди них такие свойства: качество структурно, качество динамично, ка-

чество это система, качество – это основа существования объекта или процесса. От определения понятий качества образования необходимо обратиться к тому, что концептуальный каркас теории и методологии качества образования был заложен трудами исследовательского центра проблем качества образования по подготовке специалистов (возглавляет Н. А. Селезнева), а также учёными В. И. Байденко, И. А. Зимней, А. И. Субетто и т. д. Это люди, которые на сегодняшний день нарабатывают основу данного процесса.

Обратимся к ещё одному очень важному моменту, который получил название «квалитативная революция в мире». Эволюция управления качеством образования в мире прошла через несколько этапов. Началось всё в 60-е годы, управление качеством образования при этом в большей степени было связано сначала с промышленными производствами и даже не в нашей стране, а как самоопределение качества товаров, выступающее главным фактором рыночной экономики; в 70-е гг. – это сдвиг от доминанты качества товаров к качеству технологий и производства. Даже в Советском Союзе был знак качества, мы все его знали, и сейчас часто говорят про 100 качественных товаров, причём, подчёркивают это. В 80-е гг. был осуществлён переход от качества технологий производства к качеству систем качества и систем управления качеством. Безусловно, это происходило очень активно в Японии, в США, и в теории это всё разрабатывалось. С начала 90-х гг. по настоящее время идёт расхождение понятий качества образования и качества интеллектуальных ресурсов. В основе квалитативной революции лежит понятие квалитологии – это наука о качестве и становление важнейшего его компонента – квалитрии, как науки об измерениях и оценке качества любых объектов и процессов, включая и образовательные. Многие педагоги, управленцы знакомы с понятием «квалитрия», но вот восхожде-

ние от квалиметрии к квалитологии и даже качественной революции, как сегодня принято говорить, – это постепенный этап, до которого дорастает сознание участников этого процесса, в том числе и нас всех, и наполняется нашим педагогическим содержанием [3, с. 45].

Какие основные методологические подходы выделяет современная наука в отношении качества образования? Сейчас говорят о полипарадигмальном развитии образования, то есть допускается существование нескольких методологических подходов при рассмотрении того или иного процесса, естественно, что развитие качества образования опирается на несколько подходов: системно-деятельностный, процессный, компетентностный. Сегодня учёные дополняют этот перечень методологических подходов синергетическим и качественным подходом, то есть идёт развитие методологии качества образования.

В системно-деятельностном подходе, как говорит философский словарь, анализируемый объект рассматривается как определённое множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Естественно, существуют некоторые принципы – а как построить этот системный подход? То есть рассмотрение объекта деятельности в теоретической и практической системе осуществляется как ограниченное множество взаимосвязанных элементов. Это включает определение состава, структуры, организации элементов и частей системы, обнаружение ведущих взаимодействий между ними, выявление внешних связей системы, выделение в них главных, определение функций систем и её роли среди других систем, анализ диалектики структуры и функций системы и обнаружение на этой основе закономерностей и тенденций развития системы.

Каждое образовательное учреждение или образовательная организация, должны прежде всего выстроить политику качества как систему, а система будет состоять – из формулировки миссии, стратегии действий, основных задач, назначений и выделений процессов и уполномоченных по качеству в ОУ, созданию отдела качества образования, и наконец, будет включать мониторинг учебного процесса. В этой связи выстраивание системы – это, пожалуй, главная забота руководителя ОУ, чтобы всё то, что делалось в ОУ, не представляло

хаос или беспорядочное шествие по этим процессам, а чтобы оно носило качественный системный характер. На сегодняшний день в Забайкальском крае издана работа Р. В. Никонова «Практика внутришкольной системы оценки качества образования», в которой автор раскрывает практику освоения СМК на примере образовательного учреждения [2]. В его работе приводится логика системных действий руководителя образовательного учреждения, которая состоит, во-первых, в принятии решения руководством образовательного учреждения о создании и внедрении СМК (термин общепринятый), хотя понятия «менеджмент» и «управление качеством» – не совсем идентичные, чаще говорят о понятии менеджмента качества, управление – это элемент менеджмента.

Что ещё включает в себя алгоритм действий? Это проведение начальной самооценки имеющихся элементов СМК в образовательном учреждении; разработка плана создания и внедрения; назначение руководством учреждения образования представителя по качеству; формирование организационной структуры СМК; распределение обязанностей и полномочий в рамках СМК образовательного учреждения; проведение SWOT-анализа деятельности образовательного учреждения; разработка миссии видения и формулировка основных ценностей; это разработка и документальное оформление заявления о политике и целях в области качества; разработка стратегического плана развития образовательного учреждения; разработка многоуровневой и взаимосвязанной системы планирования и контроля деятельности, включающей стратегический план развития; план методических объединений и отдельных процессов и объектов. Алгоритм действий также включает создание многоуровневой системы подготовки и обучения персонала по вопросам СМК; разработку и внедрение системы регулярного анализа СМК со стороны руководства; разработку системы регулярного обмена информацией с персоналом образовательного учреждения по вопросам; требования потребителей рынка образовательных и научно-исследовательских услуг; требования ГОС; доведение до сведения персонала его ответственности и полномочий, актуальности и важности его деятельности; вклад персонала в достижение целей в области качества функцио-

нирования и результативности; изменение требований к предоставляемым услугам и создаваемой учреждением продукции. Другими словами, это очень большая, системная, пошаговая работа, осознанием которой должен руководствоваться каждый директор образовательного учреждения для того, чтобы провести эту работу. Если мы рассматриваем качество образования как систему, то с другой стороны, естественно, качество образования будет являться подсистемой метасистемы образования, а как подсистема этой большой метасистемы качество образования имеет также свои подсистемы, т. е. включает в себя и качество субъекта, и качество объекта, и качество процесса, и качество нормы и требований. Системообразующим фактором является качество норм, требований, которые входят в состав системы целей образования.

Почти 10 лет назад Минобрнауки РФ сформулировало программу действий, в которой заложены такие понятия, как «качество условий», «качество процесса» и «качество результатов». По выражению В. А. Болотова, которому принадлежит роль начинателя в этой области [1, с. 17], если обратиться к качеству условий, то в отношении качества процесса идёт очень активная и большая работа, но по качеству результатов предстоит ещё многое сделать. Так, получили мы место в рейтинге или в мониторинге, а дальше что с этим делать? На что повлияло полученное место? На разработку какой программы совершенствования деятельности образовательного учреждения это скажется? Что повлияло? Что вызвало к жизни? Источником какой точки развития стал этот полученный нами результат?

Внедрение новых ФГОСов основывается также на системно-деятельностном подходе. В этом плане деятельностный подход связан с конкретными видами деятельности субъектов образовательного процесса, обучаемых, обучающихся, управленцев и т. д. Соответственно, предполагается, если это касается обучающегося, то его главный вид деятельности – познание объектов окружающего мира и имеющихся знаний о нём, создание учеником личностного продукта образования как эквивалента собственного образовательного приращения, важно не просто запомнить что-то и узнать, а важно прирастить себе знание, необходима самоорганизация предыдущих видов познания. Соответственно, всё перечисленное выли-

вается в личностные качества, об этом говорят наши сегодняшние стандарты. Речь идёт о когнитивных, креативных и методологических качествах личности, что очень важно, т. е. мы говорим об оргдеятельностных качествах человека (способность осознания целей; умение их понять; стремление к нормотворчеству; рефлексивное мышление; коммуникативные качества, это системно-деятельностный подход, который может быть реализован в процессе создания системы менеджмента качества любой образовательной организации).

Вторым методологическим подходом, который выделяют современные исследователи, является процессный подход. Этот подход научно обоснован и относится к высшим учебным заведениям. В средней школе он только разрабатывается, но мы понимаем под процессным подходом организованную деятельность. Согласно ГОСТ Р ИСО 9000-2001 процесс определён как «совокупность взаимосвязанных или взаимодействующих видов деятельности, преобразующих входы и выходы». То есть фактически задача руководителя СМК или, как правило, директора образовательной организации, заключается в том, чтобы создать процесс. В ЗабГУ (до 2012 г. – ЗабГГПУ) активно использовался процессный подход, он реализовывался детально, были назначены руководители процессов, каждый из которых знал свою функцию, определялись цели, актуальные из них реализовывались руководителями процессов. Подобная схема должна быть характерна для любой образовательной организации, для реализации в ней процессного подхода.

Процессный подход подразумевает последовательность исполнения функций, операций, направленных на создание результата, имеющего ценность для потребителя, одним словом, процессный подход требует издания работы с более подробным изложением на основе того, что есть в высшей школе, для средней школы – это очень интересная исследовательская деятельность, которая ждёт на сегодняшний день своего автора в условиях нашего Забайкальского края.

Ещё одним методологическим подходом является компетентностный подход, который исходит из формулировки термина. Компетентность – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по от-

ношению к определённым кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Известно, что ФГОСы построены на основе компетентного подхода, разработчиками которого является целая группа учёных. Компетентный подход в настоящее время занимает лидирующее место в теории и практике высшего образования. Руководитель образовательного учреждения должен быть компетентен в том, чтобы создать СМК для образовательного учреждения, а соответственно, это включает в себя и создание сети процессов как компетенций, и документирование в соответствии с требованиями ИСО 9000-2001, и объединение всех информационных подсистем для обеспечения эффективности деятельности.

Проанализировав всю эту работу, можно выявить некоторые проблемы.

Одной из важных проблем является поиск концептуального единства по вопросам выбора методов, подходов, процедур управления качеством в образовательной системе. К примеру, понятие «регистр» используется в Забайкальском крае для анализа с начала 2000-х годов в отношении качества образования. Мы изучали опыт работы Московской области, Челябинской области, Омской области и многих других. В каком-то из опытов обнаружили, что есть такое понятие «регистр», через которое можно будет создать базу данных и в соответствии с этим вести аналитику. Подхватив идею применения понятия «регистр», которое ранее не было развито, расширено, а только обозначено, мы разработали огромное количество составляющих регистра. Нина Фёдоровна Рюхова – исследователь проблем качества образования в Забайкальском крае – новизну своего исследования о муниципальной системе оценки качества доказывала как раз через это понятие «регистр». Всё это входит в поиск концептуального единства для общего среднего образования Забайкальского края. Один учёный отметил, что существует круг качества для образовательного процесса, который начинается от маркетинга исследования потребностей в качественном образовании и заканчивается выпуском, трудоустройством, вузовским обучением, послевузовским обучением, то есть образуется такой круг, и это есть представление о том, что эта система менеджмента качества, управления качеством формируется сверху и

снизу. Тогда, когда сверху что-то выстраивается, наступает момент, когда нужно идти от формирования снизу. И когда поиск сверху и снизу сойдётся, тогда можно будет говорить о том, что у нас есть концептуальное единство по вопросам формирования методологии качества образования.

Следующая проблема – нет координации усилий отдельных образовательных организаций по освоению системных методов управления качеством образования. Этому процессу надо учиться, чтобы управлять качеством, чтобы создать СМК, надо быть, конечно, человеком компетентным, а для этого всем надо учиться, как когда-то управленцы системы образования выучились в середине прошлого десятилетия на примере судоверфи, по созданию системы управления качеством образования.

Следующая проблема – отсутствует достаточное количество специалистов, которые способны проектировать исследования СМК применительно к особенностям конкретной образовательной организации. Действительно, очень большая проблема найти таких людей. К примеру, для эффективной работы системы менеджмента качества директор школы будет опираться на своих заместителей, это должна быть команда.

Нет механизмов организации СМК, когда мы начали проводить конкурс СМК образовательного учреждения, то очень большая работа была проведена по отбору критериев. На сегодняшний день эти критерии уже апробированы нами в течение 10 лет и, возможно, нуждаются в определённой корректировке. Наблюдая за представлением документов на конкурс, отметим, что если первые конкурсы проводились очень подробно, включая аналитику по каждому критерию, то сейчас это сведено к некоторым формальным признакам. Безусловно, когда мы говорим о системном подходе, то встаёт очень важный вопрос о критериях – сложно создать систему образования, которая отвечает всем запросам качественной работы, но гораздо сложнее выбрать качественные критерии для оценки степени соответствия образования современным запросам и современным требованиям, над которыми необходимо работать. Наконец, существует проблема разделения ответственности и полномочий между всеми участниками образовательной организации и создаваемой СМК образовательного учреждения. К примеру, если директор школы берёт на

себя ответственность обеспечивать концептуальное теоретическое обоснование развития школы и является руководителем группы по разработке и внедрению программ развития, он регулирует научно-экспериментальную инструментальную инновационных процессов в школе, то эти школы обозначены экспериментальными площадками, разрабатывают концепцию качества образования школы, обеспечивают психолого-педагогический, социологический аспекты экспертизы качества образования.

Проблемой является и то, как нам организовать и провести общественный контроль на уровне региона, где взять организацию, которая бы выступила проводником нашей политики и которая бы осуществила и социологическое исследование, и анализ, которая помогла бы в организации самой процедуры контроля – это всё очень сложно. Но время требует это делать, это большой пласт интересной работы.

Какую важнейшую функцию выполняет руководитель школы? Руководит аттестацией педагогов, создаёт более совершенную систему мотивации преподавателей и учащихся в достижении высоких результатов, разрабатывает положение о материальном

стимулировании учителей за инициативное, качественное выполнение деятельности, организует работу по совершенствованию документированного обеспечения управления образованием. Его заместители по начальной, основной, средней школе выполняют свой круг ответственности и полномочий: и заместитель по воспитательной работе, и по научно-методической работе, и методические объединения, – у каждого свой круг, который подробнейшим образом расписан в работе директора, о которой говорилось ранее. Эта работа, как отправная точка, как обобщённый опыт, популяризированный в изданном сборнике, он мог бы сослужить хорошую службу для директоров и завучей многих общеобразовательных школ, кто работает над этим вопросом и у кого уже есть какой-то опыт, но они не уверены в том, правильно ли он осуществлён, и в этом им предстоит разобраться.

Таким образом, мы работаем над тем, что наполняем конкретным практическим содержанием важнейшую функцию – достижение такого уровня качества образования, в любой образовательной организации критерием которого является в конечном счёте удовлетворённость потребителей.

Список литературы

1. Болотов В. А. Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. 2013. Вып. 1. 37 с.
2. Никонов Р. В. Практика внутришкольной системы оценки качества образования. Чита: ЗабГУ, 2011. 200 с.
3. Панасюк В. П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 1998. 49 с.
4. Субетто А. И. Введение в квалиметрию высшей школы: в 4 кн. Кн. 2. Концепция квалиметрии «Система категорий и понятий». М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 1991. 122 с.
5. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Рос. пед. агентство, 1998. 354 с.

References

1. Bolotov V. A. Rossijskaja sistema ocenki kachestva obrazovanija: glavnye uroki // Kachestvo obrazovanija v Evrazii. 2013. Vyp. 1. 37 s.
2. Nikonov R. V. Praktika vnutrishkol'noj sistemy ocenki kachestva obrazovanija. Chita: ZabGU, 2011. 200 s.
3. Panasjuk V. P. Pedagogicheskaja sistema vnutrishkol'nogo upravlenija kachestvom obrazovatel'nogo processa: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. SPb., 1998. 49 s.
4. Subetto A. I. Vvedenie v kvalimetriju vysshej shkoly: v 4 kn. Kn. 2. Konceptcija kvalimetrii «Sistema kategorij i ponjatij». M.: Izd-vo Issled. centra problem kachestva podgotovki specialistov, 1991. 122 s.
5. Shishov S. E., Kal'nej V. A. Monitoring kachestva obrazovanija v shkole. M.: Ros. ped. agentstvo, 1998. 354 s.

Статья поступила в редакцию 25.09.2015

Лариса Николаевна Пронина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
работников образования Тульской области
(301248, Россия, г. Щекино, ул. Л. Шамшиковой, 17а),
e-mail: larisa.pronina.55@mail.ru

Система менеджмента качества в образовательной организации в условиях реализации ФГОС нового поколения

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, реализуемые сегодня в образовательных организациях, являются важнейшим механизмом укрепления российской государственности, социокультурной и экономической модернизации страны. ФГОС общего образования определяет современные требования к его качеству. Основным результатом образования выступает овладение выпускниками совокупностью компетенций, позволяющих ставить и решать важнейшие жизненные и профессиональные задачи.

Управление качеством – приоритетное направление деятельности руководителя образовательной организации. Менеджмент конкурентоспособной образовательной организации предполагает создание и реализацию на практике системы менеджмента качества, разработки модели СМК и соответствующих ей нормативных документов. В основе системы менеджмента качества образования лежит международный стандарт качества ИСО 9001:2000. Модель СМК в образовательной организации представляет собой теоретически обоснованную и выстроенную совокупность представлений о том, как должна выглядеть система управления качеством, как она воздействует на объекты управления, как адаптируется к изменениям во внешней среде, чтобы управляемая образовательная организация могла добиваться поставленных целей, адекватно реагировать на вызовы и возникающие проблемы, устойчиво развиваться и обеспечивать свою жизнеспособность. Она включает в себя принципы менеджмента, стратегическое видение, целевые установки и задачи, структуру и порядок взаимодействия её элементов, аналитический мониторинг и контроль за ходом образовательного процесса.

Теоретико-методологическое осмысление концепции системы менеджмента качества в образовательной организации – одно из условий успешности управленческой деятельности.

Ключевые слова: Федеральные государственные образовательные стандарты, управление качеством образования, система менеджмента качества, показатели качества, объекты внутришкольного контроля.

Larisa Nikolaevna Pronina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Institute of Professional Development
and Professional Retraining of Educators of Tula Oblast
(17A. Shamshikova St., Shchekino, Russia, 301248),
e-mail: larisa.pronina.55@mail.ru

Quality Management System in Educational Organizations in the Conditions of the Implementation of New Generation FSSES

The federal state educational standards of new generation currently implemented in the educational organizations are the most important mechanism of strengthening of the Russian statehood, sociocultural and economic modernization of the country. FSSES of secondary education defines modern requirements to its quality. Mastering a set of the competences allowing graduates to raise and solve the major vital and professional problem is supposed to be the main result of education.

Quality management is the priority activity of the head of the educational organization. Management of the competitive educational organization assumes creation and practical realization of quality management system, development of the QMS model and the corresponding legal acts. The international quality standard of the ISO 9001:2000 is the cornerstone of quality management system of education. The QMS model in the educational organization represents theoretically

based and logically constructed set of ideas about the essence of the quality management system, how it influences the objects of management, adapts to changes in the environment in such a way that the operated educational organization could achieve its goals, react sufficiently to calls and the arising problems, develop steadily and provide its viability. It includes the principles of management, strategic views, purposes and tasks, structure and the order of interaction of its elements, analytical monitoring and the control of the process of education.

Theoretical-methodological judgment of the concept of quality management system in the educational organization is one of the conditions of success of management activity.

Keywords: Federal state educational standards, education quality management, quality management system, quality indicators, objects of internal school control.

Анализируя основные направления государственной политики в области образования, отражённые в законе Российской Федерации № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2021 года, Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, можно проследить приоритеты его инновационного развития. Взят курс на обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики; повышение эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного социально ориентированного развития страны. Ставка в образовании была сделана на формирование и развитие компетенций личности, что легло в основу компетентностного подхода в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения (ФГОС). Концептуальная идея стандартов – требование от выпускника качества образованности в соответствии с выполнением образовательной организацией взятых на себя обязательств по предоставлению образовательных услуг, которые регламентируются стандартами. В связи с этим ФГОС является важнейшим механизмом реализации основной миссии образования – формирования российской идентичности как важнейшего условия развития гражданского общества, укрепления российской государственности, социокультурной модернизации страны [4–7].

Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью является не предметный, а личностный результат. Важна, прежде всего, личность самого ребёнка и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе.

Федеральный государственный образовательный стандарт – это совокупность трёх систем требований: к *результатам образования*; к *структуре основных образовательных программ* (то, как школа выстраивает свою образовательную деятельность), к *условиям* реализации стандарта (кадры, финансы, материально-техническая база, информационное сопровождение и пр.). В качестве основного результата образования выступает овладение набором универсальных учебных действий, позволяющих ставить и решать важнейшие жизненные и профессиональные задачи [7].

Поставленные задачи предполагают целенаправленное и комплексное изменение в системе управления образовательными организациями (ОО). Перед руководителями стоят задачи своевременного решения проблем и минимизации рисков при внедрении и реализации ФГОС. В трудах отечественных педагогов В. С. Лазарева, А. М. Моисеева, М. М. Поташника и других отмечается, что в современных условиях от руководителей ОО требуется умение пересматривать (в соответствии с целями и задачами конкретных этапов развития) содержание управленческой деятельности, корректировать набор реализуемых управленческих функций, моделировать и видоизменять необходимую организационную структуру управляющей системы, осваивать новые управленческие технологии [1; 2].

Менеджмент конкурентоспособной образовательной организации немислим без создания и реализации на практике *системы менеджмента качества (СМК)*, разработки *модели СМК* и соответствующих ей нормативных документов менеджмента качества определяется нами как *система управления образовательной организацией, основанная на профессиональной компетентности руководителей ОО, ценностно-ориентационном единстве и сотрудничестве всех её*

участников, ориентированных на достижение стандартов качества, и обеспечивающая реализацию идей и целей ФГОС нового поколения.

В основе системы менеджмента качества образования лежит международный стандарт качества ИСО 9001:2000, где понятие качества определяется как «совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности».

Понятие качества образования соотносится с такими характеристиками, как:

- соответствие целей и результатов образования современным социальным требованиям, связанным с переходом к открытому демократическому обществу с рыночной экономикой, что требует от людей принятия самостоятельных и сознательных решений на основе освоения социального опыта, умения жить в условиях трудовой и социальной мобильности, повышения уровня толерантности;

- соответствие содержания образования его целям и познавательным возможностям всех учащихся; повышение уровня доступности и востребованности школьного образования; развитие компетенций, необходимых для приобретения знаний в течение всей жизни, и информационной грамотности;

- соответствие условий образовательной деятельности требованиям сохранения здоровья учащихся и обеспечения психологического комфорта всех участников образовательного процесса [3].

Каждая образовательная организация, исходя из своей специфики и возможностей, выстраивает собственную модель СМК, под которой мы понимаем теоретически обоснованную и выстроенную совокупность представлений о том, как должна выглядеть система управления качеством в ОО, как она воздействует на объекты управления, как адаптируется к изменениям во внешней среде, чтобы управляемая образовательная организация могла добиваться поставленных целей, адекватно реагировать на вызовы и возникающие проблемы, устойчиво развиваться и обеспечивать свою жизнеспособность. Она включает в себя принципы менеджмента, стратегическое видение, целевые установки и задачи, структуру и порядок взаимодействия её элементов, аналитический мониторинг и контроль за ситуацией.

Обобщённая модель СМК в ОО включает:

- миссию, видение и основные ценности образовательной организации, перспективы её развития, отражённые в Программе развития, комплексно-целевых программах;

- документально оформленные заявления о политике и целях в области качества, заложенные в Образовательной программе ОО;

- ФГОС (ДОО, НОО, ООО), информационные карты основных и обеспечивающих процессов, методические инструкции о порядке выполнения различных видов деятельности.

Использование этих документов позволяет эффективно управлять ОО как единым целым и добиваться улучшения качества образования на всех уровнях обучения.

Главные задачи внедрения системы менеджмента качества в ОО включают в себя:

- создание механизма непрерывного повышения качества образовательных услуг, предоставляемых ОО;

- обеспечение системных гарантий формирования компетенций обучающихся, соответствующих требованиям ФГОС нового поколения;

- повышение рейтинга и совершенствование имиджа ОО в районе, регионе;

- оптимизацию и совершенствование системы управления в целом.

Концепция СМК на основе системно-деятельностного подхода позволяет определить основные объекты и направления управленческого воздействия в системе управления школой. В этом плане можно выделить универсальные для всех типов и видов образовательных организаций показатели качества:

- качество образованности выпускников (предметные результаты);

- качество управления:

- целями, задачами функционирования и развития;

- содержанием образования (включая вариативный компонент);

- кадровым обеспечением и профессиональным развитием педагогов;

- научно-методическим обеспечением;
- условиями осуществления образовательного процесса (санитарными, экономическими, материально-техническими, информационными, психологическими, эстетическими и др.);

- качество реализации образовательного процесса (в соответствии в ФГОС);
- качество внутришкольного контроля и мониторинга как основы для принятия управленческих решений;
- качество соответствия запросам учащихся и их родителей;
- качество соответствия потребностям общественных институтов, потенциальных работодателей;
- имидж образовательного учреждения, гарантирующий конкурентоспособность ОО.

ФГОС нового поколения ставит новые задачи перед системой управления школой, предъявляя современные требования к традиционным управленческим функциям, конкретизируя и наполняя новым содержанием такие классические функции, как анализ, планирование, организация, руководство и контроль. На последнем остановимся подробнее.

Под внутришкольным контролем (ВШК) принято считать проведение членами администрации и служб школы в пределах своей компетенции обследований и наблюдений, отслеживание соблюдения работниками ОО законодательных и иных нормативно-правовых актов Российской Федерации, субъекта РФ, муниципалитета, ОО в области образования. Основной целью этой функции становится совершенствование образовательного процесса на основе системно-деятельностного подхода с учётом индивидуальных особенностей и возможностей участников образовательного процесса. Система ВШК в условиях реализации ФГОС нового поколения должна быть направлена на решение таких задач, как:

- исполнение педагогическим коллективом законодательства в области образования; анализ причин, лежащих в основе нарушений, и неисполнения законодательных и иных нормативно-правовых актов, принятие мер по их предупреждению;
- анализ результатов образовательного процесса; выявление положительных и отрицательных тенденций и разработка на этой основе предложений по распространению педагогического опыта и устранению негативных тенденций;
- оказание методической помощи педагогическим работникам в процессе контроля;

- выявление наиболее эффективных технологий организации учебной деятельности школьников, которые определяют развитие их личности;

- разработка системы диагностик, отслеживающих динамику развития учащихся; изучающих состояние межличностных отношений; фиксирующих уровень образованности на каждом этапе школьного обучения;

- совершенствование системы внеурочной деятельности через разработку и реализацию совокупности программ досуговой и внеучебной деятельности по предметам;

- выявление и реализация профессионального потенциала педагогического коллектива и администрации в процессе их деятельности.

Администрация школы – субъекты управления, осуществляющие ВШК, – помимо традиционных объектов контроля (реализация утверждённых образовательных программ и учебных планов, соблюдение утверждённых учебных графиков, соблюдение устава, правил внутреннего трудового распорядка и иных локальных актов ОО, соблюдение порядка текущего контроля успеваемости, проведения итоговой аттестации обучающихся и т. д.) сегодня должны определить для себя приоритетными такие объекты контроля, как:

- реализация современного методического обеспечения в образовательном процессе;
- организация психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса;
- валеологизация образовательного процесса, деятельность школы по здоровьесбережению (соответствие требованиям СанПиН, организация питания, медицинское сопровождение в целях охраны и укрепления здоровья обучающихся и работников ОУ);
- система работы педагогов по формированию универсальных учебных действий обучающихся;
- организация проектной деятельности учащихся;
- владение обучающимися общеучебными навыками, интеллектуальными умениями, включая самоконтроль, самоанализ, саморефлексию;
- дифференцированный подход к обучающимся в процессе обучения;

- планирование целей урока на языке наблюдаемых действий учащихся;
- совместная деятельность учителя и обучающегося;
- наличие позитивного эмоционального микроклимата;
- умение учителя отбирать содержание учебного материала;
- способность учителя к анализу педагогических ситуаций, рефлексии, самостоятельному контролю за результатами педагогической деятельности;
- умение педагогов корректировать свою деятельность, обобщать и транслировать свой опыт, составлять и реализовывать план своего развития;
- использование финансовых и материальных средств, учебного оборудования в соответствии с требованиями и нормативами.

Эти объекты, отражающие концептуальные основы новых стандартов, должны быть постоянно в поле зрения руководителей школы, сопровождающих служб, в связи с чем и возникает необходимость новых подходов к организации и планированию ВШК, его структуре.

Таким образом, достижение нового качества образования определяется сегодня такими характеристиками, как:

- наличие системы менеджмента качества;

- наличие организационных структур управления качеством;
- выполнение в полном объеме ведущих управленческих функций (планирование, проектирование, корректировка, контроль) и административных процедур управления качеством;
- обеспеченность основными ресурсами (кадры, финансы, материально-техническая база и др.);
- системность мониторинга результатов образовательного процесса, степени их соответствия нормам и стандартам (обученность, воспитанность, и компетентность выпускников, личные достижения педагогов и руководителей, выполнение планов и программ).

Управление качеством образования невозможно осуществлять на сугубо административной основе. Оно требует широкого участия всех участников образовательного процесса. А для этого необходимо, чтобы были понятны цели этого управления и позитивный результат для каждого участника процесса реализации новых образовательных стандартов. В этом залог инновационного развития образования, являющегося условием формирования инновационной экономики, динамичного экономического роста и социального развития общества, условием благополучия и безопасности страны.

Список литературы

1. Лазарев В. С. Системное развитие школы. М.: Пед. о-во России, 2002. 304 с.
2. Моисеев А. М., Моисеева О. М. Заместитель директора школы по научно-методической работе. (Функции, полномочия, технология деятельности) / под ред. М. М. Поташника. М.: Пед. о-во России, 2001. 256 с.
3. Поташник М. М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления. М., 1996.

Источники

4. Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы: постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 12.07.2015).
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 04.10. 2000 г. № 751 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 12.07.2015).
6. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 21.06.2015).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 21.06.2015).

References

1. Lazarev V. S. Sistemnoe razvitie shkoly. M.: Ped. o-vo Rossii, 2002. 304 s.
2. Moiseev A. M., Moiseeva O. M. Zamestitel' direktora shkoly po nauchno-metodicheskoi rabote. (Funktsii, polnomochiya, tekhnologiya deyatel'nosti) / pod red. M. M. Potashnika. M.: Ped. o-vo Rossii, 2001. 256 s.
3. Potashnik M. M. Innovatsionnye shkoly Rossii: stanovlenie i razvitie. Opyt programmno-tselevogo upravleniya. M., 1996.

Istochniki

4. Gosudarstvennaya programma «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gody: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.04.2014 g. № 295 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 12.07.2015).
5. Natsional'naya doktrina obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 04.10. 2000 g. № 751 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 12.07.2015).
6. Federal'nyi zakon RF ot 29.12.2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (data obrashcheniya: 21.06.2015).
7. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.12.2010 g. № 1897 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://standart.edu.ru> (data obrashcheniya: 21.06.2015).

Статья поступила в редакцию 14.10.2015

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ THEORETICAL ISSUES OF PEDAGOGY

УДК 378.1
ББК 448

*Инна Сергеевна Гармаева,
старший преподаватель,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: garmainna@yandex.ru*

Культурологический подход к исследованию процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в организации культурных практик детей дошкольного возраста

В статье даётся обоснование необходимости целенаправленного формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в организации культурных практик как обязательной вариативной формы организации образовательной деятельности детей в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. По утверждению автора, методологической основой формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в организации культурных практик дошкольников является культурологический подход, позволяющий изучать и организовывать образовательный процесс в вузе как процесс осознанного и мотивированного освоения и присвоения студентом ценностей культуры, обеспечивающих гуманистический, лично ориентированный взгляд на цели, задачи, содержание профессиональной деятельности в системе дошкольного образования. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования рассматривается как организованный, содержательно насыщенный процесс целенаправленного содействия становлению у студентов в образовательном процессе вуза профессиональной компетентности в совокупности её основных компонентов – мотивационно-ценностного, когнитивного, технологического.

Результаты данного исследования позволили сформировать авторский взгляд на процесс формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в организации культурных практик дошкольников с позиций культурологического подхода.

Ключевые слова: дошкольное образование, культурные практики, профессиональная компетентность, педагог дошкольного образования, культурологический подход.

*Inna Sergeevna Garmayeva,
Senior Lecturer,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: garmainna@yandex.ru*

Cultural Approach to the Study of the Formation of Future Teachers Professional Competence Process in Preschool Education in the Organization of Cultural Practices of Preschool Children

The article substantiates the necessity of purposeful formation of professional competence of future pre-school teachers in the organization of cultural practices as a mandatory variable form of organization of children's educational activities in accordance with the preschool education requirements of the Federal state educational standard. According to the author, the

methodological position of future pre-school teachers' professional competence formation in the organization of cultural practices of preschool children is cultural approach, which allows us to study and organize educational process in higher education institution as a process of conscious and motivated student's development and assignment of cultural values providing a humanistic, student-oriented view on aims, tasks, content of professional activities in preschool education. Formation of professional competence of future preschool teachers is considered as an organized, content rich process of purposeful assistance to formation of students' professional competence in educational process of higher education institution in total of its main components – motivational and valuable, cognitive, and technological.

The results of this study allowed the author to form a view on the process of formation of future pre-school teachers' professional competence in the organization of cultural practices of preschool children from the standpoint of cultural approach.

Keywords: preschool education, cultural practices, professional competence, preschool teacher, culturological approach.

Современные тенденции развития дошкольного образования связаны с вступлением в силу 1 января 2014 года Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155) (далее по тексту – ФГОС ДО), определяющего необходимость создания полноценного пространства развития ребёнка, событийность, вариативность образовательной среды [8]. Особое значение приобретают стратегии поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста.

Новизна стандарта определяется выделением культурных практик как обязательной вариативной формы организации образовательной деятельности детей, обеспечивающей последовательное становление ребёнка субъектом культуры и накопление им опыта культуросообразного поведения, деятельности, мышления.

Понятие «культурные практики» в педагогической литературе является одним из новых понятий, исследованием которого в различных аспектах занимались такие учёные, как Н. Б. Крылова, В. А. Зебзеева, А. Е. Александрова и др. По мнению Н. Б. Крыловой, практика ребёнка становится культурной (а не социальной или учебной, или иной), когда она открывает возможности для его личной инициативы, осмысления его повседневного опыта и создания собственных артефактов, образцов и творческих продуктов деятельности на основе осваиваемых культурных норм (где культура – сущностное качество любой формы деятельности) [4].

Н. Б. Крылова, рассматривая культурные практики в контексте методологических позиций культурологического подхода к образованию, отмечает: «...если мы стремимся повысить качество, мы должны сделать систему образования культуросообразной. Такое понимание качества выдвигает на первый план задачу углубления культурологического подхода в педагогике и расширения практики культуросообразного образования [4].

В связи с этим особую роль играет профессиональная компетентность педагога дошкольного образования в организации культурных практик детей, которая предполагает наличие комплекса знаний и умений, определяющих способность педагога: разрабатывать и реализовывать программы культурных практик в соответствии с требованиями ФГОС ДО, основной образовательной программой дошкольного образования, содержанием образовательных областей.

Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в организации культурных практик детей является одним из содержательных направлений подготовки будущего педагога в вузе.

Наше исследование свидетельствует о том, что в структуре общекультурных и профессиональных компетенций, определяемых в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 *Педагогическое образование* (квалификация (степень) «бакалавр») (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46) (далее по тексту – ФГОС ВПО), не выделены компетенции в организации культурных практик детей дошкольного возраста, т. к. они относятся к специальным компе-

тенциям в области профессионально-педагогической деятельности педагога дошкольного образования [9]. Вместе с тем в составе общекультурных и профессиональных компетенций, определяемых в ФГОС ВПО, выделяются компетенции, формирование которых является основой компетентности будущего педагога дошкольного образования в организации культурных практик детей дошкольного возраста.

Опираясь на сложившиеся в науке определения и авторское понимание, в рамках исследования формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования мы будем рассматривать как организованный, содержательно насыщенный процесс целенаправленного содействия становлению у студентов в образовательном процессе вуза профессиональной компетентности в совокупности её основных компонентов – мотивационно-ценностного, когнитивного, технологического.

Становление профессиональной компетентности в организации культурных практик детей дошкольного возраста – это детерминированный процесс, динамика которого определяется социокультурной ситуацией развития студента и профессионально-ориентированной образовательной средой, основанной в первую очередь на культурологической методологии образовательного процесса в вузе.

Культурологический подход к исследованию процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования и его организации позволяет с учётом «культурного поля» развития общества изучить вопросы профессионального образования.

В работах философов, культурологов М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, В. С. Библиера, Э. Ю. Соловьёва и других культурологический подход раскрывается как методологическая основа научного познания гуманитарной сферы. Н. Б. Крылова рассматривает культурологический подход как «совокупность методологических приёмов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные образцы, нормы, ценности, уклад и образ жизни и т. д.» [3].

В большинстве исследований утверждается многоаспектность понимания сущ-

ности образования как социокультурного явления и как фактора развития личности. Учёными подчёркивается многофункциональность образования, которая определяется его особой ролью для развития человека и общества. Образование является каналом вхождения человека в культуру, способом её обогащения, обеспечения преемственности между поколениями и условием ускоренного индивидуального развития человека [1].

Справедливо утверждение о том, что сам процесс образования есть не только путь овладения педагогической профессией, но и способ приобщения личности студента к современной культуре. Подготовка будущих педагогов дошкольного образования в образовательном процессе вуза может быть рассмотрена как процесс нравственного совершенствования, одухотворения личности, в том числе и на основе приобщения к ценностям мировой и отечественной культуры (М. С. Каган, Б. С. Гершунский, В. Г. Воронцова, Ю. В. Сенько и др.).

Основу современной образовательной парадигмы составляет «гуманитарно-ориентированная» культура (М. С. Каган), которая, по мнению исследователей, выступает как «система позитивных культурных смыслов, гуманистических ориентаций, способов действий и их результатов, связанных с пониманием человека как высшего критерия общественного развития» [2]. С этой точки зрения, в основу исследования могут быть положены идеи, состоящие в понимании обучающегося как носителя особого мира культуры; построении образовательного процесса как модели социокультурного пространства, где совершается становление личности, познание и присвоение ценностей культуры; определении содержания, исходя из воссоздания целостной картины мира и человека в нём; осознании роли педагога как самоценного источника и трансформатора гуманитарно-ориентированных ценностей культуры.

Профессиональное образование педагога в современных условиях, по мнению И. Ю. Степановой, перестаёт быть способом усвоения готовых и общепризнанных профессиональных знаний, а превращается в способ информационного обмена с партнёрами по непрерывному образовательному процессу, с коллегами по профессиональной педагогической деятельности, с окружающими людьми, такого обмена, в

ходе которого осуществляется собственное профессиональное становление, профессиональное развитие [7].

В исследованиях Е. П. Белозерцева, А. Д. Гонеева, А. Г. Пашкова, В. А. Слестёнина и других рассмотрены ведущие функции профессионального образования, к числу которых относятся: функция профессионализации и социализации личности, регулятивная, аксиологическая, интегративная, образовательная, воспитательная, развивающая, мировоззренческая, инновационная, экономическая, статусная и политическая [5]. Каждая из перечисленных функций имеет своё значение и для функционирования системы профессионально-педагогического образования как сферы духовного воспроизводства общества и трансляции социокультурных ценностей (Н. В. Бордовская, А. А. Реан).

Считаем важным отметить, что метафункцией по отношению к перечисленным является культурологическая функция, т. к. выпускник системы профессионально-педагогического образования – будущий педагог дошкольного образования – должен быть субъектом культуры, т. е. быть готовым к культуротворчеству, строительству собственной жизни и сферы профессиональной и общественной деятельности, организации культуросообразной образовательной деятельности детей дошкольного возраста. В данном аспекте авторская позиция совпадает с мнением Е. В. Бондаревской, которая выделяет культуросозидательную функцию образования, обеспечивающую сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования; функцию социализации (обеспечение, усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта) [1]. При этом Е. В. Бондаревская считает, что «особая функция образования состоит в том, что своим содержанием оно закладывает базовые, фундаментальные основы культуры личности: умственной, нравственной, экологической, эстетической, правовой и других её сторон» [1].

Актуально высказывание Ю. В. Сенько о том, что процесс профессионально-педагогического образования – это процесс профессионального становления педагога в культуре [6]. Данная позиция представляется значимой в контексте нашего исследования, т. к. утверждает основную идею исследования о том, что только достаточ-

ный уровень культурного развития педагога дошкольного образования может выступать основой и предпосылкой формирования его профессиональной компетентности в организации культурных практик детей дошкольного возраста.

Осуществление культурологической, культуросозидательной функции образования предполагает «его ориентацию на воспитание человека культуры, формирование культуросообразного содержания образования и воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм жизни, опережающих современное состояние общества, проектирующих элементы его культуросообразного устройства» [1]. Данная позиция применима как к практике подготовки будущего педагога в вузе, так и к процессу воспитания и развития ребёнка в условиях дошкольной образовательной организации. Несомненно, что это должно целенаправленно обеспечиваться посредством создания условий в образовательном процессе вуза.

В русле современных тенденций развития профессионально-педагогического образования важна мысль о том, что «общая подготовка будущего специалиста к профессиональному труду должна предусматривать существенное усиление ценностно-нравственных аспектов профессионального образования» [5]. При этом необходимо более глубокое осмысление будущим педагогом:

- смысла профессиональной деятельности, её роли в цивилизационном и культурном развитии общества в целом и отдельного ребёнка в частности;

- современных тенденций ценностно-целевых изменений в образовании и профессиональной деятельности;

- гуманистических и аксиологических составляющих профессиональной деятельности, утверждающих ценность человеческого достоинства, свободы и независимости, служения Отечеству и людям, самореализации человека в духовно-нравственной и творческой сферах;

- необходимости повышения своей конкурентоспособности на рынке труда, связанной с высоким профессионализмом, владением широким спектром трудовых функций, инициативностью, общей культурой.

Таким образом, культурологический подход выступает методологической основой процесса подготовки будущих педаго-

гов дошкольного образования в вузе, т. к. утверждает представление о профессионально-педагогическом образовании как культуросообразном процессе, отражающем уровень культуры, духовности, ценностные ориентиры всего общества. В контексте нашего исследования данный подход позволяет:

– изучать сущность формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования как процесс осознанного и мотивированного освоения и присвоения студентом ценностей культуры, обеспечивающих гуманистический, личностно ориентированный взгляд на цели, задачи, содержание профессиональной деятельности. И здесь справедливо мнение М. С. Кагана о том, что история культуры есть процесс развития, «лежащего в её основе ценностного сознания», что приводит к «смене ценностных доминант и соответственно к постоянной реконструкции аксиосферы» [2];

– рассматривать модели культурных практик детей дошкольного возраста как особые виды деятельности, направленные

на познание, присвоение и воспроизводство культуры. При этом и педагог, и ребёнок выступают не только как носители культуры, но и как субъекты исторического творчества (К. А. Абульханова-Славская). Освоение культуры есть процесс изменения самого человека, а расширение культурного пространства – предназначение человека (Н. Е. Веракса).

Отличительной стороной педагогического образования в вузе в современных условиях является его модернизация, основными направлениями которой выступают обновление его ценностно-целевых оснований, требований к результатам – компетентности выпускника и подходов к выбору технологий организации учебно-познавательной деятельности студентов и освоения содержания профессионального образования. Культурологический подход является основой понимания и дальнейшего моделирования процесса формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в организации культурных практик детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д.: Учитель, 1999.
2. Каган М. С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 414 с.
3. Крылова Н. Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
4. Крылова Н. Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике // Личность в социокультурном измерении: история и современность. М.: Индрик, 2007.
5. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. вузов / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под ред. В. А. Сластёнина. М.: Академия, 2004. 368 с.
6. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 240 с.
7. Степанова И. Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. 399 с.

Источники

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10. 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/#ixzz3d2hx23um> (дата обращения: 24.09.2015).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 г. № 46) [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070903/#ixzz3ak2Jvx> Gg (дата обращения: 24.09.2015).

References

1. Bondarevskaya E. V., Kul'nevich S. V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya. Rostov n/D.: Uchitel', 1999.
2. Kagan M. S. Filosofiya kul'tury. SPb.: Petropolis, 1996. 414 s.
3. Krylova N. B. Kul'turologiya obrazovaniya. M.: Narodnoe obrazovanie, 2000. 272 s.
4. Krylova N. B. Razvitie kul'turologicheskogo podkhoda v sovremennoi pedagogike // Lichnost' v sotsiokul'turnom izmerenii: istoriya i sovremennost'. M.: Indrik, 2007.
5. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vuzov / E. P. Belozertsev, A. D. Goneev, A. G. Pashkov i dr.; pod red. V. A. Slasterina. M.: Akademiya, 2004. 368 s.
6. Sen'ko Yu. V. Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii. M.: Akademiya, 2000. 240 s.
7. Stepanova I. Yu. Stanovlenie professional'nogo potentsiala pedagoga v protsesse podgotovki. Krasnoyarsk: Sib. feder. un-t, 2012. 399 s.

Istochniki

8. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.10. 2013 g. № 1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» [Elektronnyi resurs] // GARANT.RU. Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70512244/#ixzz3d2hx23um> (data obrashcheniya: 24.09.2015).
9. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.01.2011 g. № 46) [Elektronnyi resurs] // GARANT.RU. Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070903/#ixzz3ak2Jvx Gg> (data obrashcheniya: 24.09.2015).

Статья поступила в редакцию 10.10.2015

УДК 378.016: 811.512.31
ББК Ч 48 : Ш 164

Жаргалма Цыбандоржиевна Дондокова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Бурятский государственный университет
(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ранжурова, 6),
e-mail: dzhc@mail.ru

Этнокультурное воспитание студентов при изучении терминов родства (на материале диалектной лексики терминов родства бурятского языка)

Статья посвящена функции диалектной лексики терминов родства в этнокультурном воспитании студенческой молодёжи. Язык и культура народа являются духовной составляющей человечества. В языке и письменности лежит процесс передачи последующему поколению накопленного филогенетического опыта. Автор в статье замечает, что западнобурятская молодёжь в разговорной речи редко употребляет термины родства. Данная лексика западнобурятского наречия давно перешла в пассивный лексический запас. В связи с этим, в статье автор делает попытку дать классификацию терминов родства западнобурятского наречия: 1) термины кровного родства: по линии матери, по линии отца; 2) термины родства по возрастному признаку: термины родства старше ego (Я), термины родства младше ego (Я).

В результате исследования выявлено, что диалектная лексика терминов родства западнобурятского наречия в большинстве совпадает с литературной терминологией. В конце автор даёт примеры упражнений для усвоения данного лексического пласта. Также автором отмечено, что в семантике слова содержится богатая информация о системе ценностей народа. В бурят-монгольской культуре *нагаса* (родственники по линии матери) являются наиболее почитаемыми, в культуре западных бурят существует обряд *нагасаа хүндэлэлгэ* (почитание дяди по линии матери). Таким образом, автор приходит к выводу, что на основе изучения данного пласта лексики с его семантическими значениями можно приобщить студентов к этнокультурным национальным ценностям.

Ключевые слова: диалектология, термины родства, бурятский язык, западная Бурятия, этнокультура, воспитание, национальные ценности.

Zhargalma Tsibandorzhiyevna Dondokova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Buryat State University
(6 Ranzhurov St., Ulan-Ude, Russia, 670000),
e-mail: dzhc@mail.ru

Ethnic and Cultural Education of Students in the Study of Kinship Terms (Based on the Dialect Vocabulary of Kinship Terms of the Buryat Language)

The article is devoted to the function of dialect vocabulary of kinship terms in ethnocultural education of students. Language and culture of people are the spiritual components of humanity. Language and writing include the process of transferring accumulated phylogenetic experience to the next generation. The author notes that western Buryat youth rarely use kinship terms. This vocabulary of western Buryat dialect passed into the passive vocabulary long ago. Therefore, in this article the author attempts to classify kinship terms of western Buryat dialect: 1) maternal and paternal kinship terms; 2) the terms of kinship based on age: kinship terms older than ego (I), kinship terms younger than ego (I).

The study has revealed that the dialect vocabulary of kinship terms of western Buryat dialect mostly coincides with literature terminology. At the end the author gives examples of exercises for the assimilation of lexical formation. The author has also noted that the semantics of the word contains a wealth of information about the system of people's values. In the Buryat-Mongolian culture Nagasa relatives by the mother line are considered the most respected, in the culture of the western Buryats there is a rite called nagasaa hyndelege (veneration of uncle by the mother line). Thus, the author concludes that based on the study of the given lexicon formation with its semantic values, we can instill into our students ethno-cultural national values.

Keywords: dialectology, kinship terms, the Buryat language, western Buryatia, ethnic culture, education, national values.

Известно, что именно родной язык является важнейшим фактором формирования этнокультурной личности. Язык тесно связан с культурой народа. Эти два компонента являются основой духовной культуры человечества. В связи с этим в языке и письменности лежит процесс передачи предшествующему поколению накопленного филогенетического опыта. В силу того что Прибайкалье в большей степени подверглось влиянию православной культуры, бурятская западная молодёжь забывает язык, обычаи и традиции своего народа. Задача высшей школы состоит в том, чтобы через родной язык формировать этнокультурные ценности у молодёжи. Поэтому на протяжении нескольких лет в Боханском филиале БГУ ведётся преподавание бурятского языка как государственного на всех направлениях подготовки.

К вопросу классификации бурятских диалектов прибегали многие учёные-монголоведы, которые предлагали свои варианты классификаций диалектов бурятского языка (Н. Н. Поппе, Д. А. Алексеев, Г. Д. Санжеев, Ц. Б. Цыдендамбаев, Э. Р. Раднаев, И. Д. Бураев, Ц. Б. Будаев). Бурятский язык многодиалектный, включает три основных диалекта: восточнобурятский, западнобурятский, южнобурятский, которые в свою очередь делятся на говоры и подговоры [2, с. 23]. Приангарье относится к западнобурятскому диалекту бурятского языка, куда входит эхирит-булагатский, боханский, нижнеудинский, качугский, аларо-унгинский говоры. Подавляющее большинство молодежи не владеет диалектной лексикой в быту. Поэтому, при организации учебного процесса мы посчитали целесообразным подробно остановиться на родственной диалектной лексике, которую мы употребляем в быту чаще всего. Термины родства западнобурятского диалекта бурятского языка мы изучаем в следующей классификации: 1) термины кровного родства: по линии матери, по линии отца; 2) термины родства по возрастному признаку: термины родства старше его (Я), термины родства младше его (Я).

Термины родства по линии матери: **эхэ** (мама), **холти иибии** (бабушка по матери), **холти баабай** (дедушка по матери), **нагаса** (дядя по матери), **нагаса эзы** (тётя по матери), **бүлэ** (двоюродные по линии матери), **бүлэ эгэшэ** (двоюродная старшая сестра по линии матери), **бүлэ дүү басаган** (двоюродная младшая сестра по линии матери), **зээ** (внук по женской линии).

Термины родства по линии отца: **баабай** (отец, папа), **үбгэн баабай, өтөө баабай** (*зап. диал.*) (дедушка по линии отца), **төөдэй** (бабушка по линии отца), **абга** (дядя по линии отца), **абга эзы** (тётя по линии отца), **үеэлэ** (двоюродные по линии отца), **үеэлэ эгэшэ** (двоюродная старшая сестра по линии отца), **үеэлэ ахай** (двоюродный старший брат по линии отца), **аша** (внук по мужской линии).

Термины родства по возрастному признаку: термины родства старше его (Я): **ахай** (старший брат), **эгэшэ** (*лит.*), **шаастай** (*ал-унг. гов.*), **абгай** (*вост. гов.*), **аадя** (*осин. гов.*) (старшая сестра), **хуряхай** (муж старшей сестры), **абгайхан** (жена старшего брата).

Термины родства младше его (Я): **дүү хүбүүн** (младший брат), **дүү басаган** (младшая сестра), **хүрьгэн** (муж младшей сестры), **бэри** (жена младшего брата, невестка), **одхон** (самый младший в семье).

Термины приобретённого родства: **хадам эжы** (тёща, свекровь), **хадам баабай** (тесть, свёкор), **хадам эгэшэ** (старшая сестра мужа, жены), **хадам ахай** (старший брат мужа, жены).

Также термины родства в бурятском языке можно классифицировать по нисходящей и восходящей линии. Так, например, по восходящей линии – **хүбүүн** (сын) – **аба, эсэгэ** (отец) – **өтөө баабай** (дед по линии отца), **нагаса баабай** (дед по линии матери) – **буурал баабай** (прадед по линии отца), **уг нагаса** (прадед по линии матери) – **үндэр баабай** (прапрадед) – **хулинсаг** (прапрапрадед) – **элинсэг** (прапрапрапрадед).

Термины родства по нисходящей линии: **аба, эсэгэ** (отец) – **хүбүүн** (сын) – **аша** (внук по мужской линии), **зээ** (внук по женской линии) – **гуша** (правнук по мужской линии), **зээнсэр** (правнук по женской линии), **дүшэ** (праправнук).

В преобладающем большинстве термины родства западного диалекта совпадают с литературной терминологией.

Немаловажное значение имеет владение диалектной лексикой пассивного запаса. На наш взгляд, в первую очередь это термины родства, т. к. в западной Бурятии достаточно редко употребляют вышеприведённую диалектную лексику терминов родства.

Ниже мы привели примеры заданий для успешного усвоения лексического материала по данной теме для студентов, изучающих бурятский язык как государственный.

1. Прочитайте слова, перечислите родственников:

- по линии отца;
- по линии матери;
- младших родственников;
- старших родственников.

2. Найдите лишнее слово:

- Нагаса, бүлэ, ахай, абга;
- хүгшэн баабай, холти ийбии, үеэлэ;
- үеэлэ эгэшэ, аба, төөдэй;
- зээ, нагаса баабай, зээнсэр, хүгшэн эжы;
- абга эзы, аша, гуша, нагаса;
- үеэлэ эгэшэ, нагаса эжы, бүлэ эгэшэ.

3. Составьте схему родственников по линии отца, по линии матери.

4. Прочитайте текст, к выделенным словам подберите синонимы.

*Би Сандан гэжэ нэрэтэйб. Минии **аба** Тимур, **эжы** Арюна. Манай **төөдэй** Маруся, **наятай**. **Өтөө баабай** Архинчей, **наян хоёртой**. **Эгэшэмни** Эржэн, оюутан. Би, өөрөө баһа оюутанби.*

5. Напишите родословную по линии матери, по линии отца.

6. Напишите родословную по нисходящей линии, восходящей линии.

7. Прочитайте пословицу, переведите.
*Нарангүйгөөр ногоон ургахагүй,
Нагасагүйгөөр түрэ үнгэрхээгүй.*
(Без солнечного света не вырастет трава,
Без дяди по линии матери не состоится свадьба).

Нагасаа хүндэлһэн хүн, наһаа утадхаха.
(Кто почитает дядю по линии матери, тот проживёт долго).

Известно, что в семантике слова содержится богатая информация о системе ценностей народа. В бурят-монгольской культуре *нагаса* (родственники по линии матери) являются наиболее почитаемыми, в культуре западных бурят существует обряд *нагасаа хүндэлэлгэ* (почитание дяди по линии матери).

Такого плана информация способствует эффективному обучению бурятскому языку, воспитывает этнокультурные национальные ценности студенческой молодёжи.

Таким образом, студенты, изучая теоретический материал и выполняя определённые упражнения, восстанавливают и сохраняют диалектную лексику бурятского языка, повышают интерес к этнокультурным национальным ценностям, что на сегодняшний день является актуальной задачей.

Список литературы

1. Боташева Х. Ю. Духовно-нравственные ценности студента университета в зеркале социологического анализа [Электронный ресурс] / Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена: электрон. журн. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 22.10.2015).
2. Будаев Ц. Б. Буряад диалектологи. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2000. 83 с.

References

1. Botasheva Kh. Yu. Dukhovno-nravstvennye tsennosti studenta universiteta v zerkale sotsiologicheskogo analiza [Elektronnyi resurs] / Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena: elektron. zhurn. Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/> (data obrashcheniya: 22.10.2015).
2. Budaev Ts. B. Buryaad dialektologi. Ulan-Ude: Izd-vo BGU, 2000. 83 s.

Статья поступила в редакцию 03.11.2015

УДК372.4
ББК 74.202.4

Наталья Викторовна Храмцова,
декан факультета дошкольного и начального общего образования,
Институт развития образования Забайкальского края
(672007, Россия, г. Чита, ул. Фрунзе, 1),
e-mail: natahram14@mail.ru

Ценностно-целевые основы метапредметного компонента содержания начального общего образования

В статье для осмысления метапредметного компонента содержания начального общего образования рассмотрены и проанализированы ценностно-целевые основы развития начальной школы за последние десятилетия. Аксиологический аспект позволил рассмотреть развитие целей современного начального общего образования через призму самого понятия «ценности». В соответствии с заявленными сегодня ценностями современного общества определена стратегическая цель образования – развитие личности человека, что нашло отражение в положениях и концепциях и зафиксировано в нормативных документах, которыми являются Федеральный государственный стандарт начального общего образования и Закон «Об образовании в Российской Федерации». Анализ документов, касающихся модернизации образования в целом и начального общего образования в частности, позволил увидеть динамику развития ценностно-целевых ориентиров в начальной школе и сделать вывод, что за последние двадцать лет чётко сформулирована цель начального общего образования, в основе которой заложен переход от усвоения знаний к овладению ключевыми компетенциями, названными в новом стандарте универсальными учебными действиями. Таким образом, рассмотренные в статье аксиологические основы современного образования становятся одними из приоритетных при введении и реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Это нашло подтверждение в целевых ориентирах начальной школы, а соответственно, в содержании образования, в выделении метапредметного компонента.

Ключевые слова: ценности, цели начального общего образования, развитие личности, нормативные документы, метапредметный компонент содержания.

Natalia Viktorovna Khramtsova,
Dean of Pre-School and Primary General Education Faculty,
Institute for Educational Development of Transbaikal Territory
(1 Frunze St., Chita, Russia, 672007),
e-mail: natahram14@mail.ru

Valuable and Target Bases of a Metasubject Component of the Maintenance of Primary General Education

In this, article valuable and target basics of development of primary school for the last decades are covered and analyzed for judgment of a metasubject component of the maintenance of primary general education. The axiological aspect allowed us to consider development of the purposes of the modern primary general education through the concept of 'values'. According to the values of modern society declared today, the strategic objective of education is development of person's identity that has found reflection in regulations and concepts and is recorded in normative documents such as the Federal state standard of primary general education and the law "On Education in the Russian Federation". The analysis of the documents concerning modernization of education in general and primary general education in particular allowed us to see the dynamics in development of valuable and target reference points at primary school and to draw a conclusion that the purpose of primary general education has been accurately formulated for the past twenty years, it is based on transition from assimilation of knowledge to mastering the key competences that are called universal educational actions in the new standard. Thus, the axiological basics of modern education covered in the article are becoming the priority ones while introducing and implementing the Federal state educational standard of primary general education. They have found confirmation in target reference points of primary school, and respectively in the content of education, in emphasizing a metasubject component.

Keywords: values, purposes of primary general education, development of the personality, normative documents, metasubject component of the content.

Государство определяет политику в области образования в соответствии с заявленными ценностями и соответственно определяет современную цель образования – развитие личности человека. Известно, что теоретические педагогические концепции и практика опираются на реальные потребности человека и общества. В основе взаимодействия между ними лежат общечеловеческие ценности. Понятие ценность – одно из часто употребляемых категорий как в современной социальной философии, так и педагогике. В науке существует достаточно публикаций, посвящённых общей теории ценностей, ценностным отношениям в духовной жизни и социальной практике (В. Г. Алексеев, С. Ф. Анисимов, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин, В. П. Тугаринов и др.). Аксиологический подход впервые был использован в педагогической науке в конце XIX века и положил начало изучению ценностного феномена человека. Весомый вклад в развитие аксиологического подхода в педагогике внесли такие учёные, как К. Д. Ушинский, М. М. Рубинштейн, С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев, А. П. Нечаев, П. П. Блонский, И. А. Сикорский, Ю. В. Артюхович, В. А. Сластёнин и др. Аксиологический подход рассматривается учёными как философско-педагогическая стратегия, позволяющая реализовать профессиональные аксиологические ориентации в системе образования; формировать знания о личностных, общечеловеческих, педагогических и профессиональных ценностях.

Понятие ценности в философском словаре толкуется как «специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества» [14]. По мнению Т. П. Гавриловой, «ценности – это значения объектов, которые в результате их усвоения человеком приобретают для него положительный смысл» [3, с. 7].

Д. А. Леонтьев относит понятие «ценности» к междисциплинарным, которые понимаются по-разному в философии, социологии, психологии, педагогике, поэтому в систематизации ценностей учёный закладывает междисциплинарную основу [5]. По Д. А. Леонтьеву в построении понятие «ценности» рассматривается следующим образом:

1. Ценность может выступать как объект или как атрибут объекта, соответственно, объект может быть ценностью или иметь ценность.

2. Ценностью могут быть любые объекты, обладающие какой-либо полезностью (экономический или утилитаристский взгляд) или объекты особого рода, обладающие особым статусом.

3. Ценности являются индивидуальными или надындивидуальными образованиями (эти две трактовки не обязательно должны исключать друг друга).

4. Признание надындивидуальной природы ценностей ставит вопрос о том, онтологизируются ли они как трансцендентные сущности или социологизируются как порождение социальных общностей.

5. Признание индивидуальной формы существования ценностей ставит вопрос о том, являются ли они лишь структурами сознания (представлений) или личности и мотивации.

6. Социальная трактовка ценностей ставит вопрос об их понимании как эталонов (конкретных норм и стандартов) или идеалов (векторов, задающих направление, но не конкретные цели действий).

Это определение не противоречит предыдущему, но подчёркивает социальный характер ценностей. В. П. Тугаринов даёт такое определение: «Ценности – суть предмета, явления природы и их свойства, которые нужны (наблюдаемы, полезны, приятны и пр.) людям определённого общества или класса и определённой личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала» [7, с. 11].

С. Ф. Анисимов выделяет следующие группы ценностей:

– высшие ценности бытия – человечество и человек, так как из всех известных образований космической эволюции самым высшим образованием остаются люди, человечество как форма коллективной цивилизации. Все прочие являются таковыми лишь постольку, поскольку обеспечивают существование и прогрессивное развитие человечества;

– ценности материальной жизни: природные ресурсы, труд, орудия и продукты, необходимые для существования человечества и его воспроизводства;

– ценности социальной жизни: различные общественные образования, возникающие в ходе прогрессивного развития человечества, общественные институты, необходимые для жизнедеятельности общества (семья, нация, класс, государство);

– ценности духовной жизни и культуры: научные знания, философские, нравственные, эстетические и другие представления, идеи, нормы и идеалы, призванные удовлетворять духовные потребности людей [1].

Таким образом, можно считать, что ценность – это положительное значение объектов материального и духовного мира с точки зрения удовлетворения материальных или духовных потребностей личности и общества. При этом известно, что педагогика опирается на существующие в обществе системы ценностей.

Надо отметить, что с конца XX века в обществе России началось формирование новых ценностных ориентиров, которые только сегодня стали реализовываться в образовании. Современные ценностные ориентиры описаны в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков), которая провозглашает наряду с национальными, религиозными, государственно-общественными и духовными ценностями значимость таких качеств современного человека, как высокая степень самостоятельности, ответственности за свои решения и действия [4]. Таким образом, ценностные ориентиры становятся для системы образования целями-идеалами, к которым необходимо стремиться, но при этом, как любой идеал, они довольно абстрактны и обобщены. Поэтому совместно с целями-идеалами существуют и реализовываются конкретные педагогические цели. Н. Ф. Виноградова отмечает, что неразделение идеальных (общественных) целей и педагогических целей создаёт три болевые точки в системе образования: педагогические цели становятся такими же абстрактными, не учитывают конкретного субъекта образовательного процесса, не могут быть представлены в конкретных требованиях, а значит, не проверяемы [2, с. 6].

Так, ещё в 1994 году исследователями в области начального общего образования Л. Е. Журовой и А. М. Пышкало указывалось, что «как не парадоксально, но в сложившейся психолого-педагогической теории начального образования проблема целеполагания в своей сущности является ещё недостаточно разработанной. Цели начального образования, по существу, унаследованы от старой, дореволюционной школы» [6, с. 7]. Обучение в конце XX века

в начальной школе в основном было ориентировано на знаниевую парадигму, несмотря на разработанные теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и др. В этот период возникла необходимость разработки целей начального общего образования для более чёткого определения содержания, выбора технологий, форм и средств обучения младших школьников. Именно тогда впервые приоритетными стали цели развития личности ребёнка на основе формирования учебной деятельности. Это послужило основой для формирования будущих приоритетных целей начального общего образования, но на данном этапе цель была сформулирована как ориентир, т. е. обобщённо, но она задала предпосылки к дальнейшему описанию конкретных результатов в виде изменений личности младшего школьника, (указание уровней овладения им учебной деятельностью).

Принятие в 1992 году Закона Российской Федерации № 3266-1 «Об образовании» стало важным этапом для системы образования. В статье 2 закона говорилось: «Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье» [8].

Таким образом, в Законе «Об образовании» 1992 года были сформулированы цели, выступающие ориентирами: формирование человека и гражданина, интегрированного в современное общество; обеспечение самоопределения личности, адаптация человека к жизни в обществе; воспитание гражданственности, трудолюбия, любви к Родине, природе, семье; формирование общей культуры, а также духовно-нравственной личности. При этом в законе цели не детализировались и не описывались в соответствии со ступенями общего образования.

В 1998 году Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации был принят приказ от 19 мая № 1235 «Об утверждении обязательного минимума содержания начального общего образования», который со-

здал предпосылки для формулирования целей начального образования в последующих документах. Важным документом стала принятая в 2001 году «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», в которой было прямое указание на цели образования. Так, в пункте 2.2 написано, что «Базовое звено образования – общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определённой суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [11, с. 88]. Итак, впервые в документах было заявлено, что основная цель – формирование системы универсальных знаний, умений, навыков и овладение учащимися ключевыми компетенциями в виде опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. Сформулированные в Концепции цели образования стали сигналом для дальнейшего выделения целей начального общего образования, хотя в документе градации их по ступеням общего образования с учётом психолого-педагогических особенностей учащихся не описывалось.

5 марта 2004 года приказом Министерства образования России был утверждён Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования (приказ № 1089 «Об утверждении Федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования»). Данный документ стал первым, в котором цели начального общего образования сформулированы более конкретно, направлены на реализацию качественно новой личностно ориентированной развивающей модели массовой начальной школы и призваны обеспечить выполнение следующих основных целей:

– развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться;

– воспитание нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающему миру;

– освоение системы знаний, умений и навыков, опыта осуществления разнообразных видов деятельности;

– охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;

– сохранение и поддержка индивидуальности ребёнка [10, с. 12].

Приоритетом начального общего образования стало формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Впервые в государственном документе были выделены межпредметные связи, ориентированные на интеграцию предметного содержания, а соответственно, отбора тех организационных форм и методов работы с детьми, которые помогут избавиться от предметной разобщённости.

В документе утверждалась стратегия развития личностных качеств и способностей младших школьников с опорой на приобретение ими опыта разнообразной деятельности: учебно-познавательной, практической, социальной. Поэтому в стандарте особое место отводилось деятельности, практическому содержанию образования, конкретным способам деятельности, применению приобретённых знаний и умений в реальных жизненных ситуациях [10, с. 12–13].

Анализируя данный документ, можно прийти к выводу, что цели начального общего образования были ориентированы как на педагога, в какой-то мере регламентируя профессиональную деятельность, так и на ученика в виде перечня результатов по каждому предмету («ученик должен знать/понимать», «ученик должен уметь», «ученик должен использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для...»). Особо хочется отметить последнюю группу результатов, констатирующих, что стандарт нацелен не только на усвоение младшими школьниками знаний, умений и навыков, но и на приобретение ими опыта осуществления разнообразных видов деятельности.

Интересным для нашего исследования также стал раздел Федерального компонента государственного стандарта начального общего образования 2004 года

«Общие учебные умения, навыки и способы деятельности». Он в первую очередь ориентирует на реализацию цели в данном документе – развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желаний и умения учиться. В данном разделе указывается, что ученик, осваивая предметное содержание, получает возможность приобрести общеучебные умения и навыки, называемые сегодня универсальными, а также усвоить определённые способы деятельности. Таким образом, в документе впервые была обозначена цель – развитие интереса к обучению, формирование умения учиться.

В последующие годы вышли ряд документов («Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», проект государственной программы «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 годы»), которые задали основания для перехода от знаниевой к компетентностной парадигме образования. Важным компонентом школьной системы образования становятся развитие практических навыков, формирования умения применять знания, овладение учащимися умениями коммуникации, анализа, рефлексии, критического мышления. Стратегической целью государственной политики в области образования становится повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Одной из важнейших задач по достижению цели становится «обеспечение компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений» [9].

В свете произошедших изменений важным для конкретизации целей начального общего образования стало принятие Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), утверждённого приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 6 октября 2009 года (№ 373). В соответствии с ФГОС на ступени начального общего образования осуществляется: становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся; формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятель-

ности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять её контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе; духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей; укрепление физического и духовного здоровья обучающихся. Стандарт устанавливает три группы требований к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. *Личностные*, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности. *Метапредметные*, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями. *Предметные*, включающие освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.

Таким образом, можно сделать вывод, что ФГОС начального общего образования в значительной степени расширяет цели начальной школы, чётко описывая результаты, и в качестве приоритетов определяет развитие личности обучающегося на основе усвоения им универсальных способов действий, овладения ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться и формирования способности к организации своей деятельности.

С 1 сентября 2013 года вступил в силу Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с которым «Начальное общее образование направлено на формирование личности об-

учающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности (овладение чтением, письмом, счётом, основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни)» [13]. Итак, видно, что актуальной целью для начального общего образования остаётся развитие личности младшего школьника, при этом одним из важных аспектов в законе является формирование учебной деятельности.

Проанализировав нормативные документы на уровне ценностно-целевых установок начального общего образования за последние годы, можно сделать следующие выводы:

– в основе формулирования целей современного начального общего образования лежит аксиологический подход;

– в последнее двадцатилетие, с учётом ценностных ориентаций общества, приоритетной целью российского образования является развитие личности ребёнка;

– одной из основных целей современного образования, в том числе и начального общего, является переход от освоения знаний к формированию ключевых компетенций;

– в Федеральном законе «Об образовании» цель ориентирует на развитие индивидуальных способностей, на необходимость овладения навыками учебной деятельности, в ФГОС эта цель формулируется как необходимость усвоения универсальных учебных действий как основы умения учиться.

Всё это предъявляет принципиально новые требования к системе начального общего образования, появлению новых компонентов этой системы, направленных на метапредметное содержание.

Список литературы

1. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М.: Мысль, 1998. 253 с.
2. Виноградова Н. Ф. Концептуальные основы построения учебно-методического комплекта «Начальная школа 21 века». М.: Вентана-Граф, 2003. 48 с.
3. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств. М.: Знание, 1984. 80 с.
4. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2013. 42 с.
5. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие – опыт многомерной реконструкции // Вопр. философии. 1997. № 4. С. 75–82.
6. Перспективы развития общего начального образования в России / ред.-сост. Н. Ф. Виноградова, Л. Е. Журова, А. М. Пышкало. М., 1994. 107 с.
7. Тугаринов В. П. Природа, цивилизация, человек. Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. 128 с.

Источники

8. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 года № 3266-1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/edu/43_1.html#p64 (дата обращения: 17.08.2015).
9. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (дата обращения: 23.08.2015).
10. Сборник нормативных документов. Начальная школа / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2004. 64 с.
11. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. М.: Мир книги, 2001. 104 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // М-во образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
13. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 24.08.2015).
14. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 1991. С. 512–513.

References

1. Anisimov S. F. Dukhovnye tsennosti: proizvodstvo i potreblenie. M.: Mysl', 1998. 253 s.
2. Vinogradova N. F. Kontseptual'nye osnovy postroeniya uchebno-metodicheskogo kompleksa «Nachal'naya shkola 21 veka». M.: Ventana-Graf, 2003. 48 s.
3. Gavrilova T. P. O vospitanii npravstvennykh chuvstv. M.: Znanie, 1984. 80 s.
4. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Kontseptsiya dukhovno-npravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M.: Prosveshchenie, 2013. 42 s.
5. Leont'ev D. A. Tsennost' kak mezhdistsiplinarnoe ponyatie – opyt mnogomernoi rekonstruktsii // Vopr. filosofii. 1997. № 4. S. 75–82.
6. Perspektivy razvitiya obshchego nachal'nogo obrazovaniya v Rossii / red.-sost. N. F. Vinogradova, L. E. Zhurova, A. M. Pyshkalo. M., 1994. 107 s.
7. Tugarinov V. P. Priroda, tsivilizatsiya, chelovek. L.: Izd-vo LGU, 1978. 128 s.

Istochniki

8. Zakon RF «Ob obrazovanii» ot 10 iyulya 1992 goda № 3266-1 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/popular/edu/43_1.html#p64 (data obrashcheniya: 17.08.2015).
9. Kontseptsiya dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (data obrashcheniya: 23.08.2015).
10. Sbornik normativnykh dokumentov. Nachal'naya shkola / sost. E. D. Dneprov, A. G. Arkad'ev. M.: Drofa, 2004. 64 s.
11. Strategiya modernizatsii soderzhaniya obshchego obrazovaniya: materialy dlya razrabotchikov dokumentov po modernizatsii obshchego obrazovaniya. M.: Mir knigi, 2001. 104 s.
12. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya // M-vo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. M.: Prosveshchenie, 2010. 31 s.
13. Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf> (data obrashcheniya: 24.08.2015).
14. Filosofskii slovar' / pod red. I. T. Frolova. M., 1991. S. 512–513.

Статья поступила в редакцию 18.09.2015

УДК 378.016:070 + 070.4 + 454.17:070.4
ББК Ч603.249.2 + Ч448.026

*Людмила Петровна Шестёркина¹,
доктор филологических наук, профессор,
Южно-Уральский государственный университет
(454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 76),
e-mail: 250852@mail.ru*

*Александра Александровна Хлызова,
кандидат филологических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный университет
(454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 76),
e-mail: klyzova_a.a@mail.ru*

Университетская телерадиокомпания «ЮУрГУ-ТВ» как площадка для создания творческих выпускных квалификационных работ студентов-журналистов

В данной статье рассматривается необходимость организации практической деятельности студентов-журналистов в системе высшего образования. Отмечается, что профессионально-трудовая социализация обеспечивает результативность профессиональной подготовки, особенно подготовки будущих журналистов, так как позволяет им усвоить традиции, нормы и правила поведения, базовые ценности профессии. Об этом свидетельствует организация практической деятельности студентов-журналистов в университетской телерадиокомпании «ЮУрГУ-ТВ», которая в полной мере соответствует требованиям современного медиапространства. Особое внимание уделяется изучению опыта создания творческой части выпускных квалификационных работ студентов-журналистов на базе университетского телевидения и радиовещания, благодаря чему студенты получают возможность научно осмыслить свою журналистскую практику. В статье представлены общие характеристики творческих выпускных квалификационных работ и требования к ним. Стабильный интерес студентов-журналистов к работе над творческим выпускным квалификационным проектом в ТРК «ЮУрГУ-ТВ» подтверждён статистическими данными. В результате исследования сделан вывод об эффективности, практической и образовательной ценности защит студентами-журналистами творческих выпускных квалификационных работ.

Ключевые слова: университетская телерадиокомпания, творческая выпускная квалификационная работа, студент-журналист, образование, практическая деятельность, профессиональная подготовка.

*Ludmila Petrovna Shesterkina²,
Doctor of Philology, Professor,
South Ural State University
(76 Lenin Ave., Chelyabinsk, Russia, 454080),
e-mail: 250852@mail.ru*

*Aleksandra Aleksandrovna Khlyzova,
Candidate of Philology, Associate Professor,
South Ural State University
(76 Lenin Ave., Chelyabinsk, Russia, 454080),
e-mail: klyzova_a.a@mail.ru*

Radio and Television University Company “SUSU-TV” as a Platform for Making Creative Research Works of Journalism Students

In this research paper, the authors consider the necessity of organization of students' practical journalistic work in the system of higher education. They note that professional and labour socialization results in professional training, particularly young journalists' training, as it allows them to assimilate the traditions, norms and rules of behavior and basic values of profession. The organization of journalism students' practical work in the radio and television university company

¹ Л. П. Шестёркина – основной автор, разработала и внедрила концепцию телерадиокомпании «ЮУрГУ-ТВ» в образовательный процесс, осуществляла научное руководство изучаемых творческих работ студентов-журналистов, участвовала в создании и редактировании текста данного исследования.

² L. P. Shesterkina is the main author, she has worked out and implemented the concept of radio and television company “SUSU-TV” in the process of education; she has supervised creative research works of students at journalism faculty that are analyzed in this research paper, and she has participated in the process of writing and editing of the text of this research.

“SUSU-TV” evidences it. This organization meets the requirements of modern mass media. Particular emphasis is put on the study of the experience in making the creative research works based on the university radio and television broadcasting.

Moreover, the research paper presents the general characteristics and the requirements to the creative research works. The statistical data confirm a stable interest of journalism students to the creative research project in the radio and television university company “SUSU-TV”. The findings prove the efficiency, practical and education value of making creative research works by journalism students.

Keywords: radio and television university company, creative research work, journalism student, education, practical work, professional training.

Опыт организации процесса обучения в вузе показывает, что значительная часть отводимого на самостоятельные действия студента времени в основном расходуется на знакомство с учебной литературой и соответствующими источниками сведений и знаний. Вместе с тем в организации образовательного процесса по журналистике нельзя игнорировать возникающие у будущего журналиста потребности в творческой самореализации, а для этого лучшим алгоритмом его учебных действий является непосредственное участие в производстве определённого эфирного продукта. Подобная проблематика всегда остаётся на повестке дня в вузах, осуществляющих подготовку и обучение будущих журналистов, о чём свидетельствуют периодически появляющиеся публикации научного и методического характера [1; 4; 5].

Практическая деятельность является важнейшим элементом профессиональной подготовки студентов-журналистов. Это особенно важно в современных медиаусловиях, где серьёзную роль играют практический опыт, навыки и умения работника СМИ. Именно поэтому возрастает необходимость предоставления студентам факультетов журналистики всех возможностей для работы в медиапроизводстве. Структуру профессионального образования в целом и журналистского в частности как педагогической системы составляют взаимосвязанные подсистемы-процессы: профессионально-трудова социализация, профессиональная подготовка, профессиональное становление личности. Профессионально-трудова социализация – это совокупность процессов (социальных и педагогических), в разной степени регулируемых и позволяющих будущему работнику, специалисту усваивать систему установок, норм, ценностей, соответствующих осваиваемой социальной роли профессионала [3, с. 23]. В рамках данного процесса в жур-

налистском образовании происходит развитие отношений студента к журналистике и к себе как к журналисту. Он усваивает традиции, нормы и правила поведения, базовые ценности профессии, журналистскую этику, авторское право и т. д.

Результативность профессиональной подготовки, профессионально-трудова социализации и профессионального развития личности будущего журналиста характеризуется степенью соответствия умений и знаний, приобретённых студентом, социально-экономическим потребностям профессии и общества, которые обеспечивает фундаментальность журналистского образования.

«Фундаментальность образования, – пишут современные теоретики журналистского образования, – должна быть основой всех сторон и этапов подготовки специалиста: общеобразовательной, общепрофессиональной и специальной; в особых формах она должна проявляться и на стадии практического обучения» [2, с. 129].

В связи с этим стоит обратить внимание на то, что в современной теории педагогической науки получило развитие понятие «нестандартизированного компонента профессионально-педагогической компетентности»¹, которое, по нашему мнению, как раз и позволяет преодолеть мнимое (а порою и специально навязываемое профессиональному сообществу высшей школы) противопоставление теории и практики, обучения и профессиональной деятельности выпускаемых вузами специалистов. Преодоление подобного обстоятельства и является одной из особенностей организации журналистского образования в ЮУрГУ, которая реализуется в эмпирике образовательной и производственной деятельности соответствующих структур вуза.

¹ Понятие введено в научный оборот А. Г. Бермусом. См.: Бермус А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Д.: 2003. С. 24.

Телерадиокомпания «ЮУрГУ-ТВ», созданная в Южно-Уральском государственном университете (г. Челябинск) в 2004 г., сегодня активно развивается и является главной производственной площадкой для практической подготовки студентов факультета журналистики Южно-Уральского государственного университета [7, с. 230]. Студенты-журналисты получают здесь знания, необходимые для практической работы на телевидении и радио, реальные навыки, позволяющие воплощать на телевизионном экране и в радиозфире их творческие замыслы, и профессиональный опыт по созданию разных видов телерадиопрограмм в разных жанрах. Благодаря телерадиокомпания студенты качественно и эффективно усваивают учебные программы таких дисциплин, как «Событийная телерадиоинформация», «Теория и методика теле- и радиожурналистики», «Информационная редакция телерадиовещания» и многих других, потому что в условиях реального телевизионного и радиопроизводства теоретический материал превращается в практический, наработанный самостоятельно и поэтому глубоко осознанный будущими журналистами [6, с. 170]. И главное – телерадиокомпания позволяет студентам претворить в жизнь их творческие идеи и выступить автором собственных телерадиопроектов, которые становятся основой их практической выпускной квалификационной работы. Такой подход к обучению студентов-журналистов предельно актуализирован требованиями современного медиaprостранства, где журналистам необходимо чётко понимать, для кого они работают, к какому результату стремятся и что необходимо использовать для достижения этого результата и удовлетворения потребностей их целевой аудитории. Осознание этих важнейших аспектов профессиональной деятельности журналистов формируется именно благодаря самостоятельной работе над творческим выпускным квалификационным исследованием (ВКР), в рамках которого студенты получают возможность научно осмыслить свою журналистскую практику.

Каждая выпускная квалификационная работа студентов-журналистов должна представлять собой логически завершённое самостоятельное научное исследование, связанное с решением задач того вида (видов) деятельности, к которому готовится специалист. Логическая завершён-

ность данной работы подразумевает её целостность и внутреннее единство, взаимосвязанность цели, задач, используемых методов, структуры, полноты, результатов исследования. Самостоятельность выпускной квалификационной работы предполагает её оригинальность, принципиальную новизну приводимых материалов и результатов или концептуально новое обобщение ранее известных материалов и положений. Успешная защита ВКР свидетельствует о достаточном уровне профессиональной подготовки выпускника и о его творческой самостоятельности.

Целью выпускной квалификационной работы является систематизация и углубление теоретических знаний и практических навыков, полученных студентом при изучении социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, предусмотренных Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности «Журналистика». Специфика выпускной квалификационной работы журналистов заключается в применении теоретических основ для понимания, анализа и синтеза актуальных проблем теории, практики, истории журналистики и разновидностей СМИ. Также она заключается в их глубокой теоретической разработке, самостоятельной постановке этих проблем и выборе различных теорий и методов для решения задач исследования, в том числе междисциплинарных, что не противоречит принципам теории и методологии журналистики. Данная специфика обуславливает задачи выполнения выпускной квалификационной работы студентами-журналистами:

- интеграция теоретических знаний и практических навыков журналистской деятельности;

- развитие у журналистов умения критически оценивать и обобщать теоретические положения, использовать современные методы и подходы при решении актуальных проблем медиасреды;

- формирование навыков планирования и проведения научного исследования, обработки научной информации, анализа, интерпретации и аргументации его результатов;

- развитие способности применять научные и методологические знания при решении профессиональных задач, разра-

батывать научно обоснованные рекомендации и предложения для совершенствования деятельности СМИ;

– выработка навыков презентации, публичной дискуссии и защиты полученных научных результатов, разработанных предложений и рекомендаций.

Реализация данных задач позволяет обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки выпускника, обучающегося по направлению «Журналистика», его творческую самостоятельность и индивидуальность. Именно эти аспекты в полной мере реализуются при подготовке творческих выпускных квалификационных работ. Поэтому современные студенты факультетов журналистики часто выбирают работу над творческим выпускным квалификационным проектом, основной целью которого является создание законченных, сделанных по собственным сценариям журналистских произведений, наглядно демонстрирующих уровень профессиональной подготовленности их авторов, творческий потенциал, умение оценивать и анализировать свои материалы, используя в качестве исходной базы полученные теоретические, общепрофессиональные и специально-профессиональные знания. Именно практическая часть выпускной квалификационной работы даёт реальное представление об уровне профессиональной подготовки выпускника, его творческом потенциале, умении соотносить и практически использовать в собственной журналистской практике полученные в университете теоретические знания.

Учитывая, что основу практической части выпускной квалификационной работы составляют журналистские материалы, подготовленные выпускником, для него очень важно создавать эти материалы на таких производственных площадках, где в полной мере может реализоваться творческий потенциал автора. Также подготовленные выпускником материалы должны отвечать социальным и редакционным требованиям, соответствовать теории журналистики и ключевым журналистским принципам, а также выводам и обобщениям, полученным в теоретическом исследовании этих материалов. Особенно важно, насколько такие выводы и обобщения полезны для решения профессионально-творческих задач. Следовательно, условия работы на производственной площадке также должны соответствовать теоретическим и практиче-

ским принципам журналистики, а не противоречить им, что случается в некоторых редакциях профессиональных СМИ. Поэтому телерадиокомпания «ЮУрГУ-ТВ», будучи университетским подразделением, где теория телерадиожурналистики тесно взаимодействует с практикой, является идеальной площадкой для подготовки творческих выпускных квалификационных работ студентов-журналистов.

Телерадиокомпания «ЮУрГУ-ТВ» обладает рядом преимуществ, которые позволяют будущим журналистам полностью реализовать свои творческие замыслы в выпускных квалификационных работах. К таковым относятся:

– развитая и постоянно обновляемая материально-техническая база. Технологический уровень телерадиокомпании «ЮУрГУ-ТВ» полностью соответствует требованиям современного медиапроизводства и даёт возможность работать на новейшем оборудовании;

– телерадиокомпания с факультетом журналистики ЮУрГУ и кафедрой «Средства массовой информации», в результате реализации учебных проектов в рамках учебных дисциплин происходит в режиме работы телерадиокомпании и в строгой согласованности с учебными планами и графиком телевизионного и радиопроизводства. Это позволяет студентам, их научным руководителям и руководству телерадиокомпании понимать специфику создания творческого проекта для выпускного квалификационного исследования и учитывать её в процессе практической работы над ним;

– открытость руководства телерадиокомпании к творческим проектам студентов и возможность реализовать их в ходе учебного процесса;

– строгий контроль работы студента над творческой частью выпускного квалификационного исследования как со стороны научного руководителя и выпускающей кафедры, так и со стороны руководства и редакторов телерадиокомпании, которые трудятся согласованно и предъявляют к студенту единые требования;

– функционирование телерадиокомпании осуществляется на основании теоретических, обще- и специально-профессиональных принципов телевизионной и радиожурналистики, на основании которых осуществляется профессиональная реф-

лексия автора. То есть в процессе создания творческого проекта студент понимает, как он его будет анализировать, что позволяет избежать несогласованности между теорией и практикой.

Данные преимущества предоставляют студентам широкий спектр возможностей, среди которых творческая самореализация, чёткое понимание требований к его практической деятельности, единство подходов, профессиональная работа без отрыва от учебного процесса, журналистский опыт, развитые профессиональные навыки и, конечно, творческое удовлетворение от процесса создания собственных телерадиоматериалов, тематическое и жанровое своеобразие которых определяет сам студент. Поэтому будущие журналисты проявляют стабильный интерес к работе над творческим выпускным квалификационным проектом в ТРК «ЮУрГУ-ТВ».

Рассмотрим количественные данные о творческих выпускных квалификационных работах, созданных в ТРК «ЮУрГУ-ТВ» с 2007 по 2015 г. Этот временной промежуток обусловлен тем, что первый выпуск студентов-журналистов, использовавших возможность создавать свои творческие ВКР в ТРК «ЮУрГУ-ТВ», состоялся в 2007 учебном году. Ниже представлено соотношение числа студентов и количества подготовленных ими творческих ВКР (см. рис. 1).

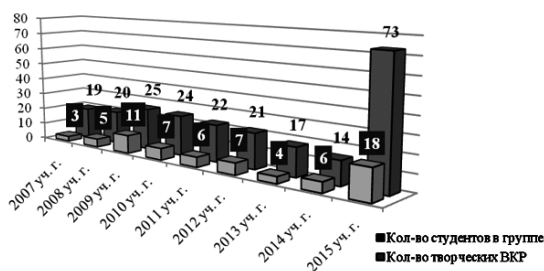


Рис. 1. Соотношение количества творческих ВКР с количеством студентов в академических группах с 2007 по 2015 гг.

Согласно данным, представленным на рис. 1, процесс создания творческих проектов в ТРК «ЮУрГУ-ТВ» не является устойчивым. Предполагается, что это объясняют следующие причины:

- активность/пассивность студентов академической группы в целом;
- готовность/неготовность к серьёзной научной и практической работе;
- стремление/нежелание продемонстрировать свой творческий потенциал;

- стимулирование интереса к практической ВКР научными руководителями, их поддержка и помощь студентам в их творческих начинаниях;

- активное развитие процессов конвергенции, в связи с которыми распространяется создание творческих проектов в Интернете.

Особое место в системе подготовки выпускных квалификационных исследований по журналистике занимает создание коллективных творческих ВКР, являющееся образовательным нововведением кафедры СМИ. Впервые эта идея была реализована в 2012 учебном году – 6 студентов группы ФЖ-511 сделали ток-шоу «Телевизионный журналист XXI века: какой он?», и этот телевизионный продукт стал общей частью практического выпускного квалификационного исследования, а каждый из студентов изучил отдельные его теоретические аспекты.

Стоит отметить, что на рис. 1 представлены данные только по студентам очной формы обучения. Это обусловлено тем, что за 7-летний период защит творческих ВКР только лишь одна студентка заочной формы обучения подготовила практический проект в ТРК «ЮУрГУ-ТВ» – это Ольга Марусеева, студентка группы ФЖ-621 2006–2007 учебный год. Созданный ею фильм назывался «Специфика деятельности университетского телеканала» и был посвящён работе ТРК «ЮУрГУ-ТВ». Среди других студентов заочной формы обучения были те, кто представлял творческие ВКР, но они были произведены в других телерадиокомпаниях.

Таким образом, согласно количественным данным о производстве практических журналистских проектов в ТРК «ЮУрГУ-ТВ», как правило, примерно треть студентов академических групп ежегодно создаёт в университетской телерадиокомпании свои творческие ВКР. Исключение составляет лишь 2012 учебный год, и это во многом обусловлено участием студентов в коллективном творческом проекте.

Теперь обратимся к жанрово-тематическому своеобразие практических выпускных квалификационных работ, созданных в ТРК «ЮУрГУ-ТВ». Исходя из данных, представленных на рис. 2, становится понятно, что спектр жанров и тематик, выбираемых будущими журналистами, довольно широк.

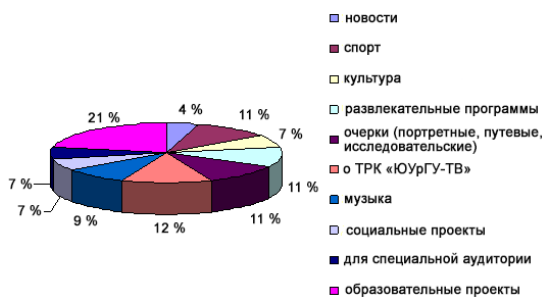


Рис. 2. Жанрово-тематическое своеобразие ВКР, созданных в ТРК «ЮУрГУ-ТВ»

Анализ творческих ВКР показал, что наиболее распространённой темой является образовательная – за 8 лет к ней обращались 21 % выпускников. Среди них ВКР Наталии Фоминой «Роль образовательных программ в формировании ценностных ориентаций молодёжи», в рамках которой студентка создала программу «Прочтение» (2009 учебный год); ВКР Надежды Масловой «Использование элементов художественной образности в образовательных телепрограммах телеканала «ЮУрГУ-ТВ» (на примере передачи «Уроки искусства»)» (2010 учебный год); ВКР Натальи Петуниной «Лексические особенности литературного сценария образовательной телепрограммы (на примере программ «С русского на русский»)» (2011 учебный год). Кстати, созданная Наталией Фоминой программа «Прочтение» стала основой не только для её творческой ВКР, но и базой для двух творческих выпускных квалификационных работ.

На втором месте находятся практические ВКР, в которых осмысливается деятельность телерадиокомпании «ЮУрГУ-ТВ». Конечно, в каждом проекте, подготовленном в телерадиокомпании, изучаются особенности её функционирования, однако данная тематика предполагает создание отдельного фильма или видеоролика о её деятельности. К таким относятся творческие ВКР Светланы Новосельцевой «Специфика телевизионного марафона на студенческом телевидении» (2009 учебный год) и Эльвиры Сапранковой «Трансформация образа телеведущего в зависимости от формата программы» (2014 учебный год). Всего о работе ТРК «ЮУрГУ-ТВ» создано 12 % творческих выпускных квалификационных работ.

На третьем месте по распространённости находятся творческие проекты в жанре очерка, а также о специфике раз-

влекательных или спортивных телепередач – в данных жанрово-тематических направлениях студентами факультета журналистики выполнено по 11 % ВКР. Несколько творческих выпускных квалификационных работ посвящены телепрограмме «Молодёжный проспект». Это ВКР Юлии Абдулиной «Информационно-развлекательная телепрограмма «Молодёжный проспект» как единица вещания телеканала «ЮУрГУ-ТВ»»; ВКР Анны Дугиной «Специфика проблемного репортажа в телепрограмме «Молодёжный проспект»» (обе работы созданы в 2009 учебном году); ВКР Татьяны Тучковой «Создание портрета героя в эфире молодёжного телевидения (на примере телепрограммы «Молодёжный проспект»)» (2012 учебный год). Специфика спортивных телепрограмм рассматривалась в творческих ВКР Евгения Михайлова «Структурно-тематические особенности спортивной программы» (2007 учебный год); ВКР Марины Максимовой «Обозрение как жанр спортивной тележурналистики (на примере программы «ЮУрГУ-спортивный»)» (2009 учебный год) или в ВКР Светланы Савинковой «Популяризация спорта на студенческом телевидении (на примере программы «Формула спорта»)» (2014 учебный год). Разные тематические очерки стали творческим продуктом в результате создания ВКР Натальи Володенковой «Портретный юбилейный телеочерк: ресурсы телевизионной выразительности (на примере очерка «Вся жизнь – телевидение»)» (2009 учебный год); Офелии Мирибян «Роль и место автора в исследовательском очерке (на примере очерка «С чего начинается Родина»)» или Елены Сакаевой «Особенности композиционного построения телевизионного портретного очерка (на примере видеофильма «Балерина»)» (обе ВКР 2010 учебного года).

Далее в порядке убывания: творческие выпускные квалификационные проекты на музыкальную тематику (9 %), на тему культуры, социальные проекты или проекты для специальной аудитории (по 7 %) и ВКР о специфике подготовки новостей (4 %).

Анализ жанрово-тематического своеобразия творческих выпускных квалификационных проектов, подготовленных в ТРК «ЮУрГУ-ТВ», подтверждает, что в университетской телерадиокомпании студентам

предоставляются все возможности для творческой самореализации. В результате созданные практические выпускные квалификационные работы получают самостоятельными, завершёнными, продуманными до мелочей и научно осмысленными выпускниками.

Важно отметить, что в течение всего периода создания творческих ВКР на базе университетского телевидения уровень качества подготовки творческих ВКР год от года повышался. К примеру, если в 2009 учебном году выпускникам помимо практической части было достаточно подготовить лишь одну теоретическую главу, дополненную расшифровкой сценариев собственных телерадиоматериалов, то в 2011 учебном году некоторые студенты свою практическую часть сопровождали уже более глубоким теоретическим исследованием, состоящим из двух глав; а в 2014 учебном году большинство авторов творческих ВКР добавили к этому объёму работы ещё одну часть – исследовательско-практическую, что, безусловно, придаёт ВКР дополнительную убедительность и достоверность, демонстрирует высокий уровень профессиональной рефлексии и качество научной и практической подготовки выпускников.

Однако необходимо подчеркнуть, что при оценке практической выпускной квалификационной работы учитывается не столько её объём, сколько качество представленных к защите телевизионных и радиоматериалов. Определяющими для оценки являются следующие критерии:

- актуальность, новизна и самостоятельность в выборе и разработке темы;
- умение раскрыть проблемную ситуацию, разобраться в сути явления;
- нравственно-этическая, правовая и гражданская позиция автора;
- оригинальность творческого замысла и мастерство его исполнения;
- владение жанром: точный выбор, соответствующий авторской творческой задаче, следование основным жанрово-стилистическим требованиям в организации фактической основы публикации, в системе аргументации, выводах и обобщениях;
- соответствие литературной формы и содержания: композиционное построение, использование выразительных средств языка.

К телевизионным и радиопередачам, кроме перечисленных, предъявляются следующие требования:

- сюжетная ясность и текстовая динамичность информационных материалов;
- умелое использование специфических выразительно-образительных средств телевидения и радио (изображения, слова и звука): ясность и яркость изображения, соотношение видео/аудио и слова, выразительность звукового оформления телерадиопередач;
- уровень художественной выразительности, создание документальной образности.

Как показывает практика защиты творческих выпускных квалификационных работ студентов факультета журналистики ЮУрГУ, подготовленных в ТРК «ЮУрГУ-ТВ», все эти практические работы соответствовали представленным критериям. Выпускники создали по-настоящему профессиональные телевизионные и радиоматериалы, в которых в полной мере отражалась их творческая индивидуальность, способность использовать теоретические знания в профессиональной деятельности, уверенное применение средств художественной выразительности телеэкрана/радиоэфира и понимание результата своей журналистской работы. В целом выпускные квалификационные исследования этих студентов отличаются добротностью научного аппарата и безусловной грамотностью, представляют собой логически завершённые самостоятельные научные работы, связанные с решением задач телевизионного и радиопроизводства. Высокий уровень профессиональной подготовки студентов факультета журналистики ЮУрГУ и их творческих ВКР подтверждается их востребованностью работодателями: 90 % выпускников журфака нашего университета работают по специальности и многие из них уже занимают руководящие должности. Таким образом, создание практических выпускных квалификационных работ в ТРК «ЮУрГУ-ТВ» обеспечивает студентам-журналистам необходимую профессиональную подготовку, формирует специальные навыки и развивает их творческий потенциал и самостоятельность, что очень важно для успешной работы в условиях современного медиапространства.

Список литературы

1. Жуковский А. Н. Опыт или знания: учиться, учиться и снова учиться? // Журналистика и мир образования. СПб., 2007. С. 143–148.
2. Инновационные подходы к проектированию основных образовательных программ по направлению подготовки высшего профессионального образования «Журналистика» / под ред. Я. Н. Засурского. М.: МГУ, 2007. 272 с.
3. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. В. А. Слостёнина. М.: Академия, 2008. 368 с.
4. Румянцев П. С. Универсализация, специализация и индивидуализация журналистского образования как факторы профессионального успеха выпускников // Журналистика и мир образования. СПб., 2007. С. 182–188.
5. Современный журналист: кто, где и как должен его готовить: материалы круглого стола // Преподаём журналистику: взгляды и опыт. СПб., 2006. С. 142–151.
6. Хлызова А. А. Формирование профессиональных представлений журналиста в рамках дисциплин специализаций // Актуальные вопросы современных подходов к самостоятельной работе студента в высшей школе: сб. ст. регион. науч.-метод. конф. / А. И. Сидоров [и др.]. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2010. Т. 1. С. 169–173.
7. Шестёркина Л. П. Специфика подготовки творческих квалификационных работ при обучении журналиста-профессионала // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Челябинск, 2009. Вып. 1. С. 230–238.

References

1. Zhukovskii A. N. Opyt ili znaniya: učit'sya, učit'sya i snova učit'sya? // Zhurnalistika i mir obrazovaniya. SPb., 2007. S. 143–148.
2. Innovatsionnye podkhody k proektirovaniyu osnovnykh obrazovatel'nykh programm po napravleniyu podgotovki vysshego professional'nogo obrazovaniya «Zhurnalistika» / pod red. Ya. N. Zasurskogo. M.: MGU, 2007. 272 s.
3. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vuzov / pod red. V. A. Slastenina. M.: Akademiya, 2008. 368 s.
4. Rumyantsev P. S. Universalizatsiya, spetsializatsiya i individualizatsiya zhurnalistskogo obrazovaniya kak faktory professional'nogo uspekha vypusknikov // Zhurnalistika i mir obrazovaniya. SPb., 2007. S. 182–188.
5. Sovremenniy zhurnalist: kto, gde i kak dolzhen ego gotovit': materialy kruglogo stola // Prepodaem zhurnalistiku: vzglyady i opyt. SPb., 2006. S. 142–151.
6. Khlyzova A. A. Formirovanie professional'nykh predstavlenii zhurnalista v ramkakh distsiplin spetsializatsii // Aktual'nye voprosy sovremennykh podkhodov k samostoyatel'noi rabote studenta v vysshei shkole: sb. st. region. nauch.-metod. konf. / A. I. Sidorov [i dr.]. Chelyabinsk: Izd. tsentr YuUrGU, 2010. T. 1. S. 169–173.
7. Shesterkina L. P. Spetsifika podgotovki tvorcheskikh kvalifikatsionnykh rabot pri obuchenii zhurnalista-professionalala // Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta. Chelyabinsk, 2009. Vyp. 1. S. 230–238.

Статья поступила в редакцию 28.09.2015

Олег Васильевич Якимов,
кандидат педагогических наук,
Политехнический техникум
(671247, Россия, пгт. Селенгинск, мкр. Солнечный, 42),
e-mail: olegyakimov65@mail.ru

Организация инновационной среды в управлении научно-методической работой техникума

Статья посвящена основам организации инновационной среды в научно-методическом сопровождении Политехнического техникума. В статье рассматриваются инновационные подходы в организации работы информационно-методического центра техникума, внедрение инноваций в систему повышения квалификации педагогических работников. Представлен опыт реализации инновационных подходов в методической деятельности АОУ СПО РБ «Политехнический техникум». Автором обоснована необходимость внедрения инноваций в процессы управления и научно-методического сопровождения техникума. В статье приведены примеры инновационных внедрений в педагогическую практику при проведении педагогических советов, производственных совещаний, публичных отчётов, проведении мастер-классов, а также примеры проведения методических мероприятий в нестандартной форме. Приводятся описания проведения производственных совещаний, научно-практических конференций с использованием интерактивных методов и непосредственным участием каждого педагогического работника. Описаны приёмы фасилитации, «мирового кафе», форсайт-игры и их применение в педагогической практике. Автор подробно описывает вышеуказанные приёмы в системе организации повышения квалификации педагогических кадров и советует использовать их и в повседневной преподавательской практике. Педагогические аспекты внедрения инноваций в образовательный процесс, по мнению автора, обеспечивают становление и совершенствование личности в педагогической деятельности. Автор подчёркивает необходимость внедрения интерактивных форм проведения различных мероприятий, доказывает их эффективность и приводит примеры успешных инновационных инициатив по организации методической работы техникума. Детальное описание внедрения педагогических инноваций в научно-методическую работу техникума, реализуемых на уровне организационной структуры техникума, представляет интерес для практикующих руководящих и педагогических работников средних профессиональных образовательных организаций.

Ключевые слова: инновации, инноватика, профессиональное образование, информационно-методический центр, методическое сопровождение.

Oleg Vasilievich Yakimov,
Candidate of Pedagogy,
Polytechnic College
(42 Solnechniy, Selenginsk, Russia, 671247),
e-mail: olegyakimov65@mail.ru

Organization of Innovative Environment in the Management of Scientific Research at College

The article deals with the foundations of the innovative environment organization in scientific and methodological support of the Polytechnic College. Innovative approaches in the organization of college information and methodological center work, introduction of innovations to the system of pedagogical workers' professional development are considered in the paper. Some experience in realization of innovative approaches in methodological activity of the Polytechnic College is presented in the article. The authors proved the need of introduction of innovations in management processes and scientific and methodological support of the college. There are some examples of innovative introductions in pedagogical practice through teachers' councils, operation meetings, public reports, holding master classes, and also examples of carrying out methodological actions in a non-standard form in the article. The descriptions of holding operation meetings, scientific and practical conferences with the use of interactive methods and direct participation of each pedagogical worker are provided. The facilitation methods, "world cafe", foresight-games and their application in pedagogical practice are described in the article. The authors in detail describe these methods in the system of pedagogical workers' professional development organization and advise to use them in daily teaching practice. According to the authors, pedagogical aspects of innovations introduction in educational process provide personal formation and improvement in

pedagogical activity. The authors accentuate the need of interactive forms of carrying out various activities, they prove the efficiency and give examples of successful innovative initiatives of the college methodological work organization. The detailed description of the pedagogical innovations introduction to college scientific and methodological work, which are realized at the level of college organizational structure, is interesting for the practicing administrative and pedagogical employees at secondary professional educational organizations.

Keywords: innovations, innovatics, professional education, information and methodological center, methodological maintenance.

Внедрение инноваций характерно для всех отраслей экономики в настоящее время – это требование современного мира. Инновации в образовании – характерная особенность современного образовательного учреждения, создающая предпосылки для развития самого учреждения и профессионального роста каждого педагогического работника.

Педагогическая инноватика – понятие сравнительно новое, определений инноваций, новшеств в педагогике существует достаточно много, все они между собой идентичны и тождественны. «Педагогическая инновация в контексте образовательной деятельности – введение нового в цели, содержание и формы обучения и воспитания, организацию педагогического процесса» [6, с. 27].

Внедрение инноваций в образовательный процесс предполагает использование чего-либо нового. В системе среднего профессионального образования инновационным этапом стал переход в 2011 году на Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО). Всем профессиональным образовательным организациям пришлось многое менять и в процессах управления, и в содержании образовательного процесса. Инновационные процессы в образовании должны быть управляемыми. По нашему мнению и опыту, основная роль в управлении названными процессами принадлежит методической службе. В автономном образовательном учреждении среднего профессионального образования Республики Бурятия «Политехнический техникум» эта роль возложена на информационно-методический центр (ИМЦ). В основу работы ИМЦ взят принцип необходимости каждым педагогическим работником методической, научно-исследовательской деятельности как функциональной обязанности. За последние годы в работе информационно-методического центра происходят изменения в ориентации деятельности. Традиционные

показатели эффективности методической работы (количество разработанных рабочих программ учебных дисциплин и профессиональных модулей, методических рекомендаций, опубликованных статей, проведенных открытых уроков и классных часов мероприятий и т. п.) не обеспечивают качественного влияния на развитие образовательного учреждения и зачастую не улучшают качества образования. Наиболее перспективной формой системы управления научно-методической работой выбрана ориентация на обновление содержания методической деятельности и содержание образовательного процесса при внедрении и реализации стандартов нового поколения, создание гибкой матричной структуры, которая, не нарушая традиционную структуру информационно-методического центра, позволяет решать временные первоочередные задачи.

Формирование творческих временных групп (объединений) для решения конкретных проблем педагогического процесса уже доказали свою эффективность в техникуме. Управление таким объединением не всегда поручается администратору, часто временные группы возглавляет педагогический работник с высокой мотивацией. Такой подход позволяет легко перемещать педагогов при переходе от решения одной проблемы к другой, эффективнее использовать имеющиеся человеческие, информационные и материально-технические ресурсы.

Примерами таких профессиональных объединений в техникуме являются:

- творческие группы педагогов, работающие над проблемами организации образовательного процесса, создания комплексно-методического обеспечения учебных дисциплин и профессиональных модулей по специальностям;

- экспертные группы при проведении экспертизы рабочих программ учебных дисциплин и профессиональных модулей; при проведении аттестации педагогических работников; при подготовке к государственной итоговой аттестации;

– оргкомитеты (рабочие группы) при проведении профессиональных декад, конкурсов профессионального мастерства, научно-практических конференций и т. п.

Основную координирующую роль в управлении научно-методической работой традиционно выполняет педагогический совет, в состав которого входят все педагогические работники техникума. Важнейшей задачей педагогического совета является координация деятельности педагогического коллектива для улучшения качества образовательного процесса, внедрение в практику оправданных педагогических инноваций, основанных на достижениях науки и передового педагогического опыта, повышение профессионального мастерства педагогических работников.

В техникуме давно отошли от традиционных форм проведения педагогических советов, зачастую они проходят с использованием нестандартных интерактивных форм организации.

При планировании тем педагогических советов выбираются проблемы, разрешение которых способствует улучшению образовательного процесса, внедрению лучших педагогических практик, включению педагогов в научно-исследовательскую, инновационную деятельность. Так, за последние два года в техникуме были проведены педагогические советы по следующим темам: «Модернизация педагогической деятельности при переходе на ФГОС СПО третьего поколения», «Проектная и исследовательская деятельность – основа современного образования в СПО», «Оценка реализации основных профессиональных образовательных программ в соответствии с ФГОС СПО», «Педагогическая команда – главный инновационный ресурс развития образовательного учреждения», «Модернизация техникума. Перспективы развития до 2020 года». Все педагогические советы организовывались таким образом, чтобы педагогические работники, ознакомившись с проблемными направлениями повестки, смогли переосмыслить свои профессиональные установки. Именно педагогический совет является связующим звеном развития инновационной деятельности в техникуме. Работа педагогического совета основывается на активном участии всех педагогических работников, для этого используются нестандартные формы проведения педагогиче-

ских советов – встреча «без галстуков», квест, работа в малых группах. Проведение интерактивных педагогических советов позволяет преподавателям использовать данные приёмы и методы в повседневной преподавательской практике.

Инновационные подходы внедряются и в процесс самообразования и повышения квалификации педагогических работников техникума. Только через активную деятельность работников можно говорить о положительном результате. Публичный отчёт – традиционный приём демонстрации педагогами своих профессиональных достижений.

Ежегодно в техникуме проходят итоговые научно-практические конференции (НПК), на которых педагогические работники обобщают свой опыт работы по выбранной методической проблеме за год или определённый период. При подготовке к НПК каждый педагог старается занять позицию активного аналитика собственной деятельности. «Процесс публичной защиты, организованный с помощью приёмов и методов модерации, способствует снятию барьеров общения, созданию условий для развития творческого мышления и принятия нестандартных решений» [6]. В результате такой аналитической работы при подготовке и участии в НПК удаётся получить целостный план работы по индивидуальной методической проблеме на следующий год, сделать этот план прозрачным, полностью понятным самим педагогам, внести коррективы на стадии реализации. План, в котором педагог принял непосредственное активное участие, и реализуется совсем по-другому, на другом уровне ответственности. В последние годы практикуется участие педагогов в НПК в форме стендовых докладов, панельной дискуссии, презентационных площадок, мастер-классов, которые наиболее выигрышные и в части представления информации, и по содержанию. Использование этих форм позволяет членам педагогического коллектива путём взаимного обучения осваивать инновационные приёмы и технологии. Педагоги могут продемонстрировать освоенную инновацию коллегам и при необходимости обучить их тем или иным современным методическим приёмам, взяв на себя тьютерские функции. Так, например, в апреле 2015 года было проведено производственное совещание по теме «ФГОС действует?!» с применени-

ем технологии фасилитации. Фасилитация (от англ. *facilitate* – «облегчать») – это специальные действия, направленные на организацию групповой работы. Совещание было проведено с использованием педагогического приёма «мировое кафе». «World café – это метод принятия нестандартных решений, метод решения комплексных проблем, метод обмена опытом, позволяющий эффективно и продуктивно подводить итоги, ставить новые задачи, анализировать проблемы» [7, с. 14]. В основу «мирового кафе» заложен принцип «перекрёстного опыления», т. е. соединения разных мнений и точек зрения, а результатом работы является систематизация «коллективного интеллекта». Эта форма проведения производственного совещания позволила каждому педагогу высказать своё мнение, быть активным участником на протяжении всего мероприятия.

Также в апреле в качестве итогового мероприятия была проведена форсайт-игра «Интеллектуальный конструктор», целью которой стала поддержка деятельности преподавателей, направленной на активное использование информационно-коммуникационных технологий для визуализации учебной деятельности, способствующих эффективному формированию образовательного процесса. Форсайт – технология прогнозирования и конструирования будущего. В переводе с английского *foresight* – 1) «предвидение»; 2) «благоразумие, дальновидность, предусмотрительность» [7].

Основная задача форсайт-игры – дать возможность педагогическим работникам продемонстрировать свои наработки в области визуализации образовательного процесса с помощью информационных технологий и позволить участникам игры попрактиковаться в некоторых умениях. Преподавателями техникума были продемонстрированы различные приёмы использования интернет-технологий: интерактивные плакаты, интерактивные карты, инфографика, вики-газеты, облака слов, интерактивные кроссворды, плейкаст в условиях реального урока, где главными судьями были студенты. Форсайт-игра «Интеллектуальный конструктор» наглядно продемонстрировала, что будущее уже возможно сегодня.

В современных условиях профессионального образования преподавателю необходимо постоянно учиться. И лучшим источником приобретения нового знания

выступает обмен профессиональным опытом, взаимообучение, совершенствование своей педагогической деятельности в форме мастер-класса.

В педагогической литературе существует значительный ряд определений понятия «мастер-класс». М. М. Поташник определяет «мастер-класс (форму ученичества) как активную форму творческой самореализации педагога, когда учитель-мастер передаёт свой опыт слушателям путём прямого и комментированного показа приёмов работы» [2, с. 23].

Мастер-класс – это открытая форма научно-методической работы, позволяющая демонстрировать поиск и способы решения актуальных проблем в образовании. Обратимся к этимологии словосочетания: первая его часть «мастер» означает «профессионал, обладающий знаниями, практическими навыками, методиками, которыми не обладает основная масса специалистов», а «класс» – это «показатель высокого качественного уровня».

Целью мастер-класса является «ретрансляция собственного положительного педагогического опыта, демонстрация инновационных продуктов, полученных в результате творческой, экспериментальной, исследовательской деятельности педагога. Это эффективная форма обобщения и распространения педагогического опыта, представляющая собой фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, опирающаяся на свои принципы и имеющая определённую структуру» [1].

Так, в техникуме за последние три года проведены мастер-классы по темам: «Детский сад “Лучики” – опыт работы в качестве структурного подразделения техникума», «Использование возможностей Интернет в организации проектной деятельности», «Технология работы с подростками девиантного поведения», «Отличительные особенности ФГОС СПО», «Технология создания электронного учебно-методического комплекса».

Проведение мастер-класса – показатель профессиональной зрелости преподавателя, в процессе его проведения требуется активное участие как со стороны автора, так и со стороны его участников. Поиск педагогических инноваций, активное обсуждение, принятие или непринятие педагогической практики в любом случае оказывает огромное положительное воздействие на участников мастер-класса.

«Позитивным результатом мастер-класса можно считать результат, выражающийся в овладении новыми способами решения педагогической проблемы, в формировании мотивации к обучению, самосовершенствованию, саморазвитию» [2, с. 27].

Представленные формы методической работы в техникуме лишь «частично отражают методическое сопровождение инновационных процессов и способствуют повышению квалификации педагогов по их запросам, совершенствованию их научно-методического уровня в соответствии с их профессиональным уровнем и индивидуальными особенностями, позволяют сформировать собственный индивидуальный педагогический стиль, личную педагогическую систему» [4, с. 95].

Научно-методическое сопровождение педагогических инноваций в образователь-

ном процессе техникума способствует формированию положительного имиджа техникума на региональном рынке образовательных услуг.

Таким образом, можно сказать, что выбранный вектор развития научно-методической работы в техникуме ориентирован на требования будущего и основан на современных достижениях педагогической науки.

Педагогическая инноватика находится сегодня в стадии становления, но возрастающая её потребность очевидна как для науки, так и для образовательной практики. Цель работы информационно-методического центра техникума – внести посильный вклад в обновление содержания процессов управления техникума и содержание образовательного процесса, создать поле взаимного обмена для повышения профессионального уровня педагогических кадров.

Список литературы

1. Ермолаева Ж. Е. Лекция – мастер-класс в системе дистанционного образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 34. С. 35.
2. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. пособие. М.: Центр пед. образования, 2010. 448 с.
3. Теория и практика инновационного образования в высшей школе / под ред. В. П. Делия, Е. В. Терентьевой. М.: Альтекс, 2007. 272 с.
4. Технология успеха. Социально-педагогическое сопровождение в развитии АОУ СПО РБ «Политехнический техникум» / О. В. Якимов, Л. Г. Пестерева, П. И. Суранов, Н. П. Архипова. Улан-Удэ: А. Б. Бальжинимаев, 2014. 272 с.
5. Ушакова И. А. Использование интерактивных методов обучения в образовательном процессе (метод модерации) [Электронный ресурс] // Информю. 2011. Режим доступа: <http://www.informio.ru/publications/id160/Ispolzovanie-interaktivnyh-metodov-obuchenija-v-uchebnom-processe-metod-moderacii> (дата обращения: 11.04.2015).
6. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. М.: ЦСПО РСФСР, 1991. 91 с.
7. Brown J., Isaacs D., Wheatley M. J. The Word Cafe: Shaping our Futures through Conversations that Matter. Berrett-Koehler Publishers, 2005. 438 p.
8. Krukov S. V. Foresight: the forecast for the formation of the future // Terra economics. 2010. № 3. P. 26–28.

References

1. Ermolaeva Zh. E. Lektsiya – master-klass v sisteme distantsionnogo obrazovaniya // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii. 2013. № 34. S. 35.
2. Potashnik M. M. Upravlenie professional'nym rostom uchitelya v sovremennoi shkole: metod. posobie. M.: Tsentr ped. obrazovaniya, 2010. 448 s.
3. Teoriya i praktika innovatsionnogo obrazovaniya v vysshei shkole / pod red. V. P. Deliya, E. V. Terent'evoi. M.: Al'teks, 2007. 272 s.
4. Tekhnologiya uspekha. Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie v razvitii AOUsPO RB «Politekhnicheskii tekhnikum» / O. V. Yakimov, L. G. Pestereva, P. I. Suranov, N. P. Arkhipova. Ulan-Ude: A. B. Bal'zhinimaev, 2014. 272 s.
5. Ushakova I. A. Ispol'zovanie interaktivnykh metodov obuchenija v obrazovatel'nom protsesse (metod moderatsii) [Elektronnyi resurs] // Informio. 2011. Rezhim dostupa: <http://www.informio.ru/publications/id160/Ispolzovanie-interaktivnyh-metodov-obuchenija-v-uchebnom-processe-metod-moderacii> (data obrashcheniya: 11.04.2015).
6. Yusufbekova N. R. Obshchie osnovy pedagogicheskoi innovatiki: opyt razrabotki teorii innovatsionnykh protsessov v obrazovanii. M.: TsSPO RSFSR, 1991. 91 s.
7. Brown J., Isaacs D., Wheatley M. J. The Word Cafe: Shaping our Futures through Conversations that Matter. Berrett-Koehler Publishers, 2005. 438 p.
8. Krukov S. V. Foresight: the forecast for the formation of the future // Terra economics. 2010. № 3. P. 26–28.

Статья поступила в редакцию 24.08.2015

АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING

УДК 378.14
ББК 74.5

Алексей Михайлович Боровицкий,
подполковник, адъютант,
Новосибирский военный институт внутренних войск
имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России
(630114, Россия, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2),
e-mail: bam2013@yandex.ru

Обогащение образовательного процесса военного института внутренних войск МВД России диалогическим взаимодействием преподавателей и курсантов как условие развития коммуникативной культуры курсантов

Статья посвящена раскрытию диалогического взаимодействия преподавателей и курсантов в ходе образовательного процесса военного института внутренних войск МВД России как одного из выявленных педагогических условий, способствующих развитию коммуникативной культуры курсантов военного института внутренних войск МВД России. Это выражено в лично ориентированном обучении, несущем в себе диалогичность, взаимопонимание и согласие обеих сторон данного процесса. На основе этого происходит переход от монолога к диалогу, от субъект-объектного ингибиторного отношения к фасилитативному, субъект-субъектному взаимодействию в направлении обогащения знаниями и развития рефлексии курсантами приобретённого коммуникативного опыта. В статье автор отражает актуальность выбора педагогических условий, методов и форм развития коммуникативной культуры курсантов в ходе образовательного процесса военного института внутренних войск МВД России с учётом специфики данного образовательного учреждения. Курсанты находятся в условиях ограниченного распорядком дня доступом к электронным поисковым системам, электронным библиотекам, содержащим гуманитарную и специализированную литературу, а также иным концентрированным объёмам общедоступной информации, расположенной во всемирной информационной сети Интернет. В статье приводятся примеры решения «ситуационных заданий» как одной из форм диалогического взаимодействия преподавателя и обучаемого.

Ключевые слова: обогащение образовательного процесса, диалогическое взаимодействие, коммуникативная культура, курсанты, военный институт, внутренние войска МВД России, особенности, педагогические условия, эксперимент.

*Aleksey Mikhailovich Borovitskiy,
Lieutenant Colonel, Postgraduate Student,
Novosibirsk Military Institute of Interior Troops Named
after the General of the Army I. K. Yakovlev, Ministry of Internal Affairs, Russia
(6/2 Kluch-Kamyshenskoe Plato St., Novosibirsk, Russia, 630114),
e-mail: bam2013@yandex.ru*

The Enrichment of the Educational Process of the Military Institute of Interior Troops of the MIA of Russia by Dialogic Interaction Between Teachers and Students as a Condition for the Development of Communicative Culture of Cadets

The article is devoted to the dialogic interaction between teachers and students in the educational process of the Military Institute of Interior Troops of the MIA of Russia as one of the revealed pedagogical conditions conducive to the development of the communicative culture of the cadets of this Institute. It is expressed in student-centered learning bearing a dialogue, mutual understanding and the consent of both parties in this process. Based on this, there is a transition from monologue to dialogue, from the subject-object relationship of inhibitor to the facilitating, subject-subject interaction in the direction of the enrichment of knowledge and development of acquired communicative experience reflection by the cadets. In the article, the author reflects the relevance of choice of pedagogical conditions, methods and forms of development of cadets' communicative culture in the educational process of the Military Institute of Interior Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia taking into account the specificity of the educational institution. Due to their special daily routine, the cadets are limited in access to electronic search engines, electronic libraries containing humanitarian and specialized literature, as well as other concentrated amounts of publicly available information located in the global computer network, the Internet. The article gives some examples of "case study" solutions as a form of dialogic interaction between a teacher and a student.

Keywords: enrichment of the educational process, dialogic interaction, communicative culture, cadets, military Institute, interior troops of the MIA of Russia, peculiarities, pedagogical conditions, experiment.

В рамках проводимой работы по изучению процесса развития коммуникативной культуры курсантов военного института внутренних войск МВД России на основе системного, культурологического, аксиологического, деятельностного подходов, целостного, личностно ориентированного образования с учётом специфики служебно-боевой деятельности внутренних войск МВД России нами выявлен комплекс педагогических условий, необходимых для эффективного развития коммуникативной культуры курсантов военного института внутренних войск МВД России [6].

Уточнённое нами определение понятия «коммуникативная культура курсантов военного института внутренних войск МВД России» и выстроенная структурно-функциональная модель обуславливают необходимость раскрытия комплекса педагогических условий, способствующих эффективному развитию изучаемого процесса:

– обогащение образовательного процесса военного института диалогическим взаимодействием преподавателей и курсантов;

– реализация в образовательном процессе военного института факультативного курса «Коммуникативная культура офицеров внутренних войск МВД России»;

– активное включение курсантов во внеаудиторную деятельность, проведение тренинга «Культура речи офицера»;

– практико-ориентированная направленность данного процесса в рамках войсковой стажировки.

При обогащении образовательного процесса военного института диалогическим взаимодействием преподавателей и курсантов мы, прежде всего, должны рассмотреть задачи, раскрываемые при изучении учебных дисциплин социально-гуманитарного и психолого-педагогического циклов обучения. На теоретических и практических занятиях по дисциплинам «Социология», «Философия», «Религиоведение», «Военная педагогика», «Военная психология» и другим курсанты военного института как будущие офицеры внутренних войск МВД России вооружаются комплексом взаимодополняющих знаний о мироздании и месте в нём человека;

о его духовной, социальной, религиозной и научной составляющей; о современных процессах, протекающих в социуме; о ценностях духовного развития постиндустриального общества (А. М. Новиков); о культуре взаимоотношений и взаимодействия; об особенностях коммуникативных связей между народами. Всё это способствует достижению цели исследуемого нами процесса развития коммуникативной культуры курсантов.

В психолого-педагогической литературе трактовка дефиниции «обогащение» раскрывается в контексте насыщения, по-

лезности, повышения значимости изучаемого процесса. Применение понятия «обогащение» используется в трудах М. А. Холодной, научных материалах Л. В. Поповой, в ходе проведения своих исследований – Л. В. Петровой и др. [12]. Так, практическая реализация педагогического условия выражена в насыщении диалоговыми методами передачи учебной профессионально значимой информации от преподавателя к курсанту в ходе образовательного процесса. Ниже показана коммуникативная составляющая материалов ряда учебных дисциплин гуманитарного цикла (см. табл.).

Таблица

Отражение коммуникативной составляющей содержания учебных дисциплин военного института

Название учебной дисциплины	Содержание, способствующее развитию коммуникативной культуры курсантов
Военная педагогика	Знакомство с вопросами развития коммуникативной культуры личности курсанта, изучение закономерностей, методов и форм обучения и воспитания личного состава. Овладение теоретическими основами педагогического мастерства. На практических занятиях курсанты получают необходимый опыт правильного изучения воинского коллектива и применения комплекса способов педагогического воздействия с целью воспитания и обучения сплочённого здорового коллектива, способного выполнить задачи любой сложности
Военная психология	Социализация и развитие коммуникативных качеств личности. Коммуникативная направленность личности – содержание, структура, функции. Коммуникация в межличностных отношениях. Психология общения, её цели и средства, реализация основных принципов взаимоотношений. Природа конфликтов на почве неспособности выстраивания взаимоотношения в ходе взаимодействия
Философия	Познание сущности образа мира, бытия и ценности жизни человека. Разнообразие связей в обществе. Взаимосвязь человека и природы. Взгляды философов на проблему развития общества и коммуникации между гражданами
Религиоведение	Раскрытие основ мировых религиозных конфессий. Важность правильного выстраивания взаимоотношений с представителями различных религий, принятие и уважение ценностей других, их мировоззренческие взгляды, таинства, символы веры, а также образ жизни
Социология	Формирование и развитие социальных групп, важность их влияния на процесс коммуникации в воинском коллективе. Изучение социометрии и применение её на практике в ходе войсковой стажировки

В рамках образовательного процесса военного института наше исследование по развитию коммуникативной культуры курсантов является личностно ориентированным. Курсант в этом процессе считается целью специально созданной образовательной программы, её объектом.

Исходя из этого, развитие коммуникативной культуры курсантов возможно лишь при наличии коммуникативной деятельности в социуме на диалоговой основе, базирующейся на научной диалоговой концепции М. М. Бахтина и В. С. Библера, в которой основой человеческого сознания выступает всеобщность диалога и диалоговых отношений [7].

В ходе обогащения образовательного процесса военного института диалогиче-

ским взаимодействием преподавателей и курсантов, согласно утверждению В. С. Библера, мы видим личностно ориентированное обучение, несущее в себе диалогичность, взаимопонимание и согласие обеих сторон данного процесса. На этой основе происходит переход монолога к диалогу, от субъект-объектного ингибиторного отношения к фасилитативному, субъект-субъектному взаимодействию в направлении обогащения знаниями и развития рефлексии курсантами приобретённого коммуникативного опыта.

На фоне идеи М. М. Бахтина о диалогичности воспитания и обучения обогащение образовательного процесса диалогическим взаимодействием преподавателей и курсантов выглядит одним из наибо-

лее приемлемых педагогических условий развития изучаемого нами процесса. М. М. Бахтин в своей работе обозначает «Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т. п.» [5].

На основе утверждения авторов обогащение образовательного процесса диалогическим взаимодействием преподавателей и курсантов возможно при непосредственном совершенствовании диалогичности всего учебно-воспитательного процесса; развитии внутреннего понимания, диалога, мотивации субъектов взаимодействия в выстраивании совместной деятельности; получении речевой практики в ходе активного освоения общеобразовательных и профессиональных дисциплин, а также включённости курсантов в служебно-боевую деятельность.

Используя представленные в работе В. П. Зинченко [8] взгляды о месте образования в сфере человеческой деятельности, обеспечение «живого знания»; предложенные в работе А. В. Хуторского [11] взгляды о дифференцированном подходе к взаимодействию с обучаемыми, опираясь на их личностные особенности и уровень готовности к диалогу, мы определяем важность обогащения образовательного процесса диалогическим взаимодействием преподавателей и курсантов как педагогического условия, способствующего достижению наиболее эффективного результата нашего исследования.

Одной из форм диалогического взаимодействия преподавателя и обучаемого в ходе образовательного процесса вышеуказанными авторами определяются «ситуационные задания», решение которых способствует формированию благоприятной обстановки на занятиях и выстраиванию эффективной коммуникации между её участниками, совместному поиску нового знания, целенаправленному обмену информацией между участниками диалога.

Опираясь на работу А. В. Хуторского, в которой автор трактует «ситуационные задания» как некую совокупность обстоятельств, влияющих на создание реальной обстановки, и мнение Б. Ф. Ломова, что «ситуация» есть система происходящих событий, мы в рамках формирующего эксперимента использовали ряд ситуаций, для реализации педагогического условия по обеспечению обогащения образовательно-

го процесса диалогическим взаимодействием преподавателя и курсантов, в развитии коммуникативной культуры курсантов внутренних войск МВД России [10; 11].

В целях приближения ситуаций к образовательному процессу военного института по развитию коммуникативной культуры курсантов нами разработаны специальные «ситуации», максимально приближенные к тематике занятий, проводимых в рамках учебных дисциплин «Военная психология», «Военная педагогика», «Религиоведение», «Политология», «Социология» и других, способных моделировать профессиональную деятельность офицера внутренних войск МВД России. Наиболее эффективными и продуктивными в плане развития коммуникативной культуры курсантов на практических занятиях вышеуказанных дисциплин нами выбраны следующие «ситуационные задания»: ситуация-проблема; ситуация-оценка; ситуация-упражнение.

Ситуация-проблема позволяла курсантам вникнуть в искусственно созданные профессиональные условия служебно-боевой деятельности офицера в период возникновения коммуникативных барьеров в решении поставленных командованием служебно-боевых задач. Курсанты в роли офицера-руководителя анализировали сложившуюся ситуацию-проблему, предлагали наиболее эффективные пути решения в рамках установленных ведомственных правил и норм взаимоотношений между сослуживцами и подчинёнными. В период диалога курсантов по обсуждению возникшей проблемы наблюдалось образование групп единомышленников и противников предполагаемых решений для выхода из сложившейся ситуации с выдвижением конкретных аргументов в свою пользу. Тем самым мы стимулировали когнитивную составляющую занятия и умение выстраивать эффективные взаимоотношения и взаимодействия с сослуживцами для решения общих задач.

Например: в ходе повседневной деятельности на занятиях по боевой подготовке один из военнослужащих отказывается выполнять упражнение во взаимодействии с сослуживцем. Курсант на начальном этапе, применяя командный ресурс и степень подчинённости военнослужащего, определяет, что в его подразделении таких ситуаций быть не может и военнослужащий под страхом наказания будет выполнять все

приказания вне зависимости причин, побудивших его к этому поступку. После оценки, данной преподавателем при анализе подобных действий курсанта, и группового обсуждения сложившейся ситуации-проблемы курсант в роли офицера-наставника пытается разобраться в причинах проявления негативного отношения военнослужащего к выполнению совместной деятельности; объясняет важность выполнения поставленной задачи не по частям и отдельно, а в комплексе и совместно; при необходимости происходит замена военнослужащих, работающих в паре или в группе. Подобные коммуникативные действия офицера-наставника приводят к положительным результатам и способствуют в дальнейшем минимизации конфликтных ситуаций при выполнении совместных задач.

В ходе реализации ситуации-оценки курсантам предлагалось произвести углублённый анализ уже завершённой коммуникативной ситуации и оценить принятые решения. В данном случае курсантами использовался разбор произошедшего события пошагово, с обсуждением взаимосвязи событий, приведших к полученному результату. Многие курсанты, используя коммуникативный опыт других, в том числе прошедших войсковую стажировку, высказывали возможное решение ситуации с наиболее приемлемой точки зрения. В подобной ситуации-оценке прослеживалось эмоциональное напряжение участвующих в диалоге курсантов и некоторое сопереживание участникам в сложившейся ситуации.

Например: в подчинённом воинском коллективе начало проявляться этническое расслоение при выполнении различных задач и т. д. Обучаемые курсанты в роли офицеров первоначально пытаются найти и покарать зачинщика подобных действий, чтобы на этом примере показать власть командира и жесткое соблюдение «заведённых им правил». Предвидев развитие подобных событий, преподаватель даёт указание на проведение оценки своей работы как командира и направление деятельности по установлению причин и недопущению появления подобных разногласий в коллективе. Тем самым преподаватель обучает будущих офицеров прогнозированию морально-психологического состояния воинского коллектива, повсеместно прививает подчинённым ценность межличностных взаимоотношений внутри воинского коллек-

тива; способствует толерантному отношению к сослуживцам, оказанию взаимопомощи и воспитанию гордости за причастность к единому слаженному подразделению, способному выполнить любые задачи вне зависимости от их сложности, тем самым создавая платформу невозможности появления межэтнического расслоения и нетерпимости к его проявлениям.

Использование ситуации-упражнения предполагает осуществление выбора курсантами из готовых вариантов выхода из сложившейся коммуникативной ситуации, реально существовавшей в воинских подразделениях, либо предложение и обоснование своего решения. Подобное занятие стимулировало проведение рефлексии собственного коммуникативного опыта. Курсанты, проведя анализ возможных вариантов выхода из сложившейся ситуации с применением способов речевого воздействия, спрогнозировав развитие событий, совместно принимали решение о дальнейших коммуникативных адекватных обстановке действиях. В процессе использования ситуации-упражнения наблюдалось сплочение группы вокруг совместного поиска приемлемого решения, взаимодополнение решений других и поддержка в ходе реализации выбранных коммуникативных действий.

Например: при выполнении служебно-боевой задачи по удержанию опорного пункта в подчинённом подразделении начали появляться вопросы «Зачем это надо и стоит ли это таких усилий?». Как правило, курсанты, считая свои действия правильными, принимали решение об ограничении общения между военнослужащими и увеличении служебной нагрузки на каждого, тем самым якобы снимая проблемный вопрос. Открытый анализ принятого курсантами решения проводился преподавателем-наставником с приведением им примеров военнослужащих, отмеченных государственными наградами, опытом локальных войн и ретроспективы действий войск по сдерживанию противника в годы Великой Отечественной войны, что формировало иное представление курсантов и приводило к принятию нового решения. Такое упражнение сводится к проведению разъяснительной работы с подчинёнными и сослуживцами. При этом применяется весь арсенал приобретённых коммуникативных знаний, умений и навыков курсантов, направленных на формиро-

вание патриотизма, верности долгу, важности выполнения поставленной задачи их подразделением в масштабе действия войск по обеспечению общественной безопасности граждан и общества в целом.

Подобные ситуации апробированы на всех группах, с предоставлением решений других групп как исходного материала к действию. Тем самым курсанты, входящие в экспериментальную группу, исправляли, взаимодополняли и совершенствовали принятые предшественниками решения в складывающихся коммуникативных ситуациях. Вся группа получила практику взаимодействия, сплочения для решения конкретной задачи, создала задел рефлексии полученного коммуникативного опыта.

В ходе проводимой нами работы в рамках исследуемого процесса было отмечено, что развитие коммуникативной культуры курсантов становится возможным при:

- принятии идентичности каждого курсанта, находящегося на индивидуальном уровне развития изучаемого процесса [1; 2];
- выстраивании субъект-субъектных фасилитативных взаимоотношений между участниками образовательного процесса с учётом общих сформированных черт личности курсантов.

Во время исследования обогащение образовательного процесса диалогическим взаимодействием преподавателя и курсантов происходит при отработке учебных материалов. На занятиях преподавателем ставятся вопросы, затрагивающие актуальные проблемы и современный уклад деятельности войск. Это, в свою очередь, требует от курсантов при ответе включённости

в жизнь войск, проведения самостоятельного анализа складывающейся ситуации и стимулирования собственной когнитивной деятельности [3; 9].

На практических занятиях военно-профессиональных дисциплин в форме докладов с последующей углублённой дискуссией курсанты под руководством преподавателей поднимали наиболее значимые для войск правопорядка темы, в ходе которых они излагали друг другу своё видение проблемы [4]. После обсуждения вносилось сбалансированное, совместно выработанное курсантами решение, которое оценивалось преподавателем в рамках существующих ведомственных нормативно-правовых актов и постановлений военного совета Главного командования внутренних войск МВД России.

Оптимальными формами обучения, способствующими развитию коммуникативной культуры курсантов, становятся формы, в которых основное внимание уделяется выстраиванию взаимоотношений и взаимодействию курсантов в рамках решения общей задачи. Подобное возможно при проведении занятий, организованных в форме: тематического вечера, дискуссии, тренинга, конференции, семинара, круглого стола, «ситуационных заданий», «диалогических заданий» и др. Эффективность определённых нами педагогических условий, необходимых для развития коммуникативной культуры курсантов в ходе образовательного процесса военного института внутренних войск МВД России, подтверждается в ходе проведённого нами педагогического эксперимента.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Мысль, 1980. 281 с.
2. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1982. 365 с.
3. Барабанщиков А. В. Военная педагогика и психология. М.: Воениздат, 1986. 204 с.
4. Бархаев Б. П., Караяни А. Г., Перевалов В. Ф. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицеров. М.: Воен. изд-во, 2006. 488 с.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 5.
6. Боровицкий А. М. Коммуникативная культура курсанта военного института внутренних войск МВД России как психолого-педагогический феномен // В мире науки, культуры, образования. 2014. № 2 (45). С. 80–83.
7. Библер В. С. Культура: диалог культур // Вопр. философии. 1989. № 6. С. 23–41.
8. Зинченко В. П. Живое знание: психологическая педагогика. Самара, 1998. 296 с.
9. Корчемный П. А., Лаптев Л. Г., Михайловский В. Г. Военная психология и педагогика: учеб. пособие. М.: Совершенство, 1998. 384 с.
10. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 214 с.

11. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 415 с.
12. Эрдынеева К. Г. Менталитет как социокультурный и психологический феномен // III Забайкальские социологические чтения: материалы конф. Чита, 2006. С. 57–69.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti. M.: Mysl', 1980. 281 s.
2. Antsyferova L. I. Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. M.: Nauka, 1982. 365 s.
3. Barabanshchikov A. V. Voennaya pedagogika i psikhologiya. M.: Voenizdat, 1986. 204 s.
4. Barkhaev B. P., Karayani A. G., Perevalov V. F. Psikhologiya i pedagogika professional'noi deyatel'nosti ofitserov. M.: Voen. izd-vo, 2006. 488 s.
5. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979. S. 5.
6. Borovitskii A. M. Kommunikativnaya kul'tura kursanta voennogo instituta vnutrennikh voisk MVD Rossii kak psikhologo-pedagogicheskii fenomen // V mire nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2014. № 2 (45). S. 80–83.
7. Bibler V. S. Kul'tura: dialog kul'tur // Vopr. filosofii. 1989. № 6. S. 23–41.
8. Zinchenko V. P. Zhivoe znanie: psikhologicheskaya pedagogika. Samara, 1998. 296 s.
9. Korchemnyi P. A., Laptev L. G., Mikhailovskii V. G. Voennaya psikhologiya i pedagogika: ucheb. posobie. M.: Sovershenstvo, 1998. 384 s.
10. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii. M.: Nauka, 1984. 214 s.
11. Khutorskoi A. V. Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya. M.: Izd-vo MGU, 2003. 415 s.
12. Erdyneeva K. G. Mentalitet kak sotsiokul'turnyi i psikhologicheskii fenomen // III Zabaikal'skie sotsiologicheskie chteniya: materialy konf. Chita, 2006. S. 57–69.

Статья поступила в редакцию 20.05.2015

Дулма Олеговна Гомбоева,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: danny9245714181@gmail.com

Характеристика реализации академической мобильности во взаимодействии русского и китайского профессионального образования

По мере активного развития отношений между Россией и Китаем в условиях современного мира, в частности, в сфере образования, академическая мобильность приобретает всё большую значимость. В данной статье приведена характеристика современного состояния российско-китайских отношений в сфере образования на примере Забайкальского государственного университета. Далее представлены результаты мониторинга показателей международной деятельности Забайкальского государственного университета за четыре учебных года, а именно – численность иностранных студентов, обучающихся в ЗабГУ в соответствии с выбранной специальностью и формой обучения. В ходе анализа полученных данных были определены направления и особенности развития академической мобильности в Забайкальском государственном университете, а также выявлены проблемы стимулирования академической мобильности студентов и каналы привлечения иностранных студентов в вузы России. Резкое падение числа иностранных студентов может быть обусловлено процессом интернационализации высшего образования во всём мире, поэтому у иностранных студентов открылись новые горизонты для обучения за рубежом, родители готовы отправить своих детей в более отдалённые и крупные города России. Значительное внимание в статье уделено тому, что в условиях глобализации вузам необходимо повышать престиж университета, усиливать работу по привлечению иностранных студентов, создавать программы взаимного обучения студентов.

Ключевые слова: российско-китайские отношения, сфера образования, модернизация, мировое пространство, академическая мобильность.

Dulma Olegovna Gomboeva,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: danny9245714181@gmail.com

Characteristics of the Implementation of Academic Mobility in the Interaction of Russian and Chinese Professional Education

With the active development of relations between Russia and China in the modern world, particularly in the field of education, academic mobility is becoming more increasingly important. This article is a description of the current state of Russian-Chinese relations in the field of education on the example of Transbaikal State University. Here are the results of monitoring indicators of the international activities of Transbaikal State University for four academic years, namely the number of foreign students enrolled in the university according to the specialty and form of learning chosen. The data analysis has determined the directions and characteristics of academic mobility in Transbaikal State University, as well as the problems of stimulating academic mobility of students and channels for attracting foreign students in Russian universities. The sharp drop in the number of foreign students may be due to the process of internationalization of higher education throughout the world, so international students have opened new horizons to study abroad, parents are willing to send their children to more distant and bigger cities of Russia. The article focuses considerable attention on the fact that in the context of globalization universities need to raise the prestige of the university, to strengthen efforts to attract foreign students to create programs of mutual learning of students.

Keywords: Russian-Chinese relations, field of education, modernization, world space, academic mobility.

По мере динамичного развития экономики и цивилизации образование в целом и высшее образование в частности стало делом государственной важности. В условиях современного мира наиболее актуальным вопросом остаётся процесс модернизации образования во всём мире [1, с. 25]. Особое значение эта проблема приобретает в аспекте сопоставления подобного опыта стран-соседей, которые обладают устойчивыми социально-экономическими, политическими и культурными связями. Таким образом, исследование и сравнение преобразований и процессов модернизации высшего образования в России и Китае приобретает большую значимость, которая обусловлена двумя основными причинами. Во-первых, система образования бывшего Советского Союза в прошлом оказала огромное влияние на китайскую систему высшего образования. Во-вторых, в условиях современного мира наблюдается переход от централизованной плановой экономики к динамичной рыночной модели социально-экономического развития в России и Китае.

Развитие понятия академической мобильности тесно связано с подписанием Болонской декларации 1999 г., когда её приняли 29 стран, а затем другие страны заявили о своём участии. Россия официально присоединилась к Болонскому процессу осенью 2003 г. В целом главная цель мобильности – дать студенту возможность получить разностороннее образование по выбранному направлению подготовки, обеспечить ему доступ в признанные центры знаний, где традиционно формировались ведущие научные школы, расширить познания студента во всех областях культуры изучаемого языка [8, с. 25].

В настоящее время сотрудничество между Россией и Китаем в сфере образования реализуется как в формате двустороннего взаимодействия, так и в рамках международных организаций – через Образовательный фонд АТЭ и Шанхайскую организацию сотрудничества (ШОС). В Соглашении правительств государств-членов ШОС «О сотрудничестве в области образования» написано: «Концепция создания евразийского образовательного поля как составной части мирового образовательного пространства приобретает особую актуальность в академическом, социальном и геополитическом плане»¹ (Шанхай, 2006).

¹ Соглашение между правительствами государств-членов Шанхайской организации сотрудничества о сотрудничестве в области образования: принято в Шанхае 15 июня 2006 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1497 (дата обращения: 21.11.2015).

По мере модернизации высшего образования академическая мобильность студентов и преподавателей вузов становится одним из важнейших аспектов интеграции российского высшего образования в мировое образовательное пространство. В последнее время развитие российско-китайских отношений набирает обороты и усиливается влияние этих стран в мировом пространстве. Развитие отношений с Китаем как с одним из основных торговых-экономических и внешнеполитических партнёров, включая последовательное формирование общих пространств (экономического, внешней и внутренней безопасности, образования, науки и культуры), определяет необходимость укрепления сотрудничества в области академической мобильности. Развитие двусторонних отношений с Китаем даёт дополнительные возможности для укрепления потенциала российской системы образования в мировом пространстве [7, с. 18].

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2013–2014 учебном году в России получали высшее образование около 25 тысяч студентов из КНР, также до 15 тысяч возросло число российских студентов, обучающихся в Китае. Таким образом, можно утверждать, что непрерывно растёт интерес к изучению русского языка в Поднебесной и аналогичный интерес к китайскому языку в России. Эта тенденция особенно заметна в приграничной территории, а именно – в вузах Забайкальского края. Поэтому в данной статье представлен анализ статистических данных, полученных в ходе мониторинга академической мобильности студентов и преподавателей одного из крупнейших вузов Сибири и Дальнего Востока – Забайкальского государственного университета – за последние четыре учебных года, который характеризует нынешнее состояние академической мобильности в вузе, также приведены данные академической мобильности студентов и преподавательского состава бывшего Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского (2010–2012 учебные годы). Далее приведены данные с момента слияния ЗабГГПУ и ЗабГУ (2012–2014 учебные годы).

Концепция развития академической мобильности в Забайкальском государственном университете реализуется практически на всех факультетах, однако наи-

более высокий показатель мобильности студентов и преподавателей отмечен на факультете филологии и массовых коммуникаций, на котором ведётся преподавание иностранных языков. Успешно осуществляется совершенствование иноязычной подготовки магистров и преподавателей университета в целях обеспечения образовательного процесса лекционными и практическими занятиями на английском языке. Однако практические шаги по осуществлению академической мобильности неравномерны и сугубо индивидуальны для каждого вуза в отдельности. Удачное геополитическое положение и современный процесс интернационализации способствуют активному развитию академической мобильности в Забайкальском государственном университете. В течение многих лет ЗабГУ тесно и плодотворно сотрудничает с вузами из разных стран, таких как Китай, Монголия, Южная Корея, Вьетнам, Германия, Франция и т. д. Однако учитывая тот факт, что ЗабГУ – трансграничный вуз, основным партнёром в сфере образования, конечно же, является Китай.

На протяжении многих лет ЗабГУ ведёт сотрудничество с вузами Китая, среди которых наиболее долгосрочные договоры подписаны с Цзилинским педагогическим университетом (г. Сыпин, КНР). Между этими двумя университетами работает программа обмена студентами и преподавателями. Ежегодно в ЗабГУ пребывает группа китайских студентов по данной программе обмена. За 15 лет действия договора более 150 студентов ЗабГУ прошли бесплатное обучение в Цзилинском педагогическом университете.

Для анализа показателей академической мобильности в ЗабГУ были взяты данные за последние четыре учебных года в соответствии со специальностью и формой обучения китайских студентов в ЗабГУ (см. табл. 1–4).

Таблица 1

2010–2011 учебный год

	<i>Бакалавриат</i>	<i>Магистратура</i>	<i>Аспирантура</i>	<i>Подготовительные курсы</i>
Филология	167	15	10	17
Культура и искусство	16	8		

Таблица 2

2011–2012 учебный год

	<i>Бакалавриат</i>	<i>Магистратура</i>	<i>Аспирантура</i>	<i>Подготовительные курсы</i>	<i>Стажёры</i>
Филология	119	22	13	15	63
Культура и искусство	11	7			–

Таблица 3

2012–2013 учебный год

	<i>Бакалавриат</i>	<i>Магистратура</i>	<i>Аспирантура</i>	<i>Подготовительные курсы</i>	<i>Стажёры</i>
Филология	18	14	10	15	18
Культура и искусство	14	1			–

Таблица 4

2013–2014 учебный год

	<i>Бакалавриат</i>	<i>Магистратура</i>	<i>Аспирантура</i>	<i>Подготовительные курсы</i>	<i>Стажёры</i>
Филология	9	37	9	22	16
Культура и искусство	3	2			–
Экономика	7	2			–

В ходе анализа выявленных данных можно говорить о резком снижении числа иностранных студентов в ЗабГУ. Будучи трансграничным вузом, Забайкальский государственный университет должен был являться наиболее популярным вузом для приграничных вузов КНР. Однако резкое падение числа иностранных студентов может быть обусловлено процессом интернационализации высшего образования во всём мире, поэтому у иностранных студентов открылись новые горизонты для обучения за рубежом, родители готовы отправить своих детей в более отдалённые и крупные горо-

да России. Но нужно отметить, что в таблицах 1–4 указано количество иностранных студентов, пребывающих только из КНР. Помимо них есть студенты из других стран, таких как Монголия, США, Южная Корея и др.

Таким образом, в условиях глобализации вузам необходимо повышать престиж университета, усиливать работу по привлечению иностранных студентов, создавать программы взаимного обучения студентов. Также необходимо отметить, что транснациональные программы, экспортируемые университетами КНР, далеко не ограничиваются изучением только языка, а включают экономику, менеджмент, торговлю, искусство, литературу и педагогику. Россия обладает рядом преимуществ для укрепления собственных позиций на рынке образовательных услуг. Во-первых, это географическая близость двух стран, во-вторых, существенный образовательный и научный потенциал во многих областях знаний, в-третьих, сходство направлений модернизации системы образования в России и Китае. Также для увеличения числа иностранных студентов вузам необходимо активно использовать каналы рекрутинга студентов из КНР, таких как:

– участие в международных образовательных выставках в Китае, для чего понадобится поддержка Министерства иностранных дел и Минобрнауки России;

– создание собственных сайтов на китайском языке, которое бы содержало всю необходимую для потенциальных студентов информацию, включая условия проживания, оплату за обучение, программу обучения и т. д.;

– поиск университетов-партнёров, подписание договоров о сотрудничестве с дальнейшим набором студентов (данный метод является наиболее популярным и эффективным во многих вузах России);

– сотрудничество с китайскими рекрутинговыми компаниями и другими посредническими организациями;

– размещение рекламы в популярных китайских социальных сетях и сайтах, которые посещают китайские студенты, и т. д.

По мере активного развития отношений между Россией и Китаем во всех сферах, в частности в сфере образования, вузам обеих стран необходимо в ногу со временем следовать темпу развития сотрудничества путём поиска новых каналов рекрутинга китайских студентов, привлечения новых вузов-партнёров, с которыми был бы возможен взаимообмен студентами, а также улучшение условий проживания иностранных студентов. Все перечисленные моменты требуют безусловной государственной поддержки академической мобильности как студентов, так и преподавателей.

Список литературы

1. Горшкова М. К. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы. М.: ЦСПИМ, 2010. 352 с.
2. Интернационализация российских вузов: китайский вектор / Н. Е. Боровская (рук.); гл. ред. И. С. Иванов. М.: Спецкнига: РСМД, 2013. 72 с.
3. Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде / под науч. ред. Е. Ю. Кошелевой. Томск: Изд-во Том. политехн. ун-та, 2013. 420 с.
4. Концепция развития академической мобильности в Российской Федерации [Электронный ресурс]. М., 2013. Режим доступа: <http://intpr.ntf.ru/DswMedia> (дата обращения: 18.05.2015).
5. Проблемы и перспективы интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки: материалы междунар. науч. конф. (20–21 февр. 2001 г.). Воронеж, 2001. Ч. 1. 176 с.
6. Сахарова Н. С., Томин Н. В. Развитие академической мобильности студентов университета в современном пространстве – времени высшего профессионального образования // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. Оренбург, 2013. № 2 (151). С. 221–225.
7. Скоблева Э. И. Модернизация системы высшего профессионального образования: организационно-экономический аспект. Астрахань: Астрахан. гос. ун-т, 2010. 280 с.
8. Трайнев В. А., Мкртчян С. С., Савельев А. А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики. М.: Дашков и К°, 2007. 392 с.

References

1. Gorshkova M. K. Modernizatsiya rossiiskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy. M.: TsSPiM, 2010. 352 s.
2. Internatsionalizatsiya rossiiskikh vuzov: kitaiskii vektor / N. E. Borevskaya (ruk.); gl. red. I. S. Ivanov. M.: Spetskniga: RSMD, 2013. 72 s.
3. Kitaiskie, v'etnamskie, mongol'skie obrazovatel'nye migranty v akademicheskoi srede / pod nauch. red. E. Yu. Koshelevoi. Tomsk: Izd-vo Tom. politekhn. un-ta, 2013. 420 s.
4. Kontsepsiya razvitiya akademicheskoi mobil'nosti v Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs]. M., 2013. Rezhim dostupa: <http://intpr.nf.ru/DswMedia> (data obrashcheniya: 18.05.2015).
5. Problemy i perspektivy integratsii vysshei shkoly Rossii v mirovuyu sistemu obrazovaniya i nauki: materialy mezhdunar. nauch. konf. (20–21 fevr. 2001 g.). Voronezh, 2001. Ch. 1. 176 s.
6. Sakharova N. S., Tomin N. V. Razvitie akademicheskoi mobil'nosti studentov universiteta v sovremennom prostranstve – vremeni vysshego professional'nogo obrazovaniya // Vestn. Orenburg. gos. un-ta. Orenburg, 2013. № 2(151). S. 221–225.
7. Skobleva E. I. Modernizatsiya sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya: organizatsionno-ekonomicheskii aspekt. Astrakhan': Astrakhan. gos. un-t, 2010. 280 s.
8. Trainev V. A., Mkrtychyan S. S., Savel'ev A. A. Povyshenie kachestva vysshego obrazovaniya i Bolonskii protsess. Obobshchenie otechestvennoi i zarubezhnoi praktiki. M.: Dashkov i K°, 2007. 392 s.

Статья поступила в редакцию 21.10.2015

Наталья Юрьевна Гусевская,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: gusnat1@rambler.ru

Проблемы профессиональной языковой подготовки кадров для развития международного сотрудничества

Интерес к интернационализации высшего образования неизменно растёт. Это может быть объяснено различными причинами. Во-первых, развитие международного сотрудничества, глобализация экономики и рынков труда выдвинули требование качественной профессиональной подготовки специалистов с хорошим знанием иностранных языков, способных эффективно взаимодействовать в межкультурной среде. Поскольку мировые экономики становятся всё более и более взаимозависимыми, знание иностранных языков и навыки межкультурного общения являются архиважными в глобальном масштабе. Во-вторых, экспорт услуг образования стал одним из важных источников дохода для высших учебных заведений, а также национальных экономик во многих странах. Преимущества интернационализации высшего образования очевидны: качество улучшения обучения, объединение результатов научно-исследовательских работ, внедрение международных стандартов качества образования и расширение международного сотрудничества. Всё больше высших учебных заведений в России становятся независимыми и стратегическими акторами в процессе интернационализации. Статья посвящена профессиональной подготовке специалистов-международников. В ней рассматривается влияние процессов регионализации на сферу высшего образования. Ставится вопрос о том, какие программы и стратегии разрабатываются университетами для ответа на глобальные вызовы времени. Особое внимание уделяется реформированию российских вузов. В работе также рассматривается ведущая роль иностранных языков в профессиональной подготовке специалистов-международников, предлагается определение понятия «специалист-международник». Проводится анализ профессиональной подготовки международных специалистов в РФ, США, КНР. Автор подчёркивает необходимость увеличения количества учебных часов, отведённых на изучение иностранных языков. Статья затрагивает специфику преподавания иностранного языка студентам, обучающимся по этой специальности.

Ключевые слова: международные отношения, международные контакты, переводчик, профессиональная коммуникация, профессиональная подготовка.

Nataliya Yurievna Gusevskaya,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: gusnat1@rambler.ru

Professional Language Training Issues of Specialists in International Relations

Interest in internationalization of higher education has been growing. It can be explained by different reasons. Firstly, the development of international cooperation, globalization of the economy and labour markets have pushed demand in internationally competent workers with good foreign language ability, social and intercultural skills. As world economies are becoming increasingly inter-connected, multilingualism and intercultural skills have grown in importance on a global scale. Secondly, an export of educational services has become one of the sources of revenue for higher education institutions and national economies in many countries. Advantages of internationalization of higher education are apparent: improvement in quality of training, joint research projects, implementation of international quality standards and enlargement of international cooperation. More and more higher education institutions in Russia are becoming independent and strategic actors in the process of internationalization. The article is devoted to professional training of specialists in international relations. It deals with the influence that regionalization has on higher education. The paper emphasizes some strategies that have been developed by universities to respond to the changes connected directly with globalization. Those measures that are relevant to Russian universities are in the limelight of the article. The paper

also deals with the leading role of foreign languages in the professional training of specialists in international relations; it defines the term "specialist in international relations". The author analyzes professional language training of specialists in international relations in Russia, the USA, and China. The article stresses the importance of intensive professional language training. The paper deals with the specificity of foreign region studies and the teaching of foreign languages for the students of this field of expertise.

Keywords: international relations, international contacts, interpreter, professional communication, professional training.

На фоне современных международных противоречий, под влиянием которых складывается и новая социально-экономическая и политическая обстановка в нашей стране, обозначившая стремление России занять достойное место на современной карте мира, всё более очевидными становятся постоянно возрастающие требования к качеству подготовки специалистов в системе высшего образования. Эти требования в современной напряжённой обстановке заставляют по-новому осмыслить задачи, стоящие перед отечественной высшей школой, особенно при подготовке специалистов для работы в сфере международных связей.

Кроме того, развитие Забайкальского края, которое мы связываем с расширением и укреплением приграничного сотрудничества, во многом зависит от кадрового потенциала, от наличия в крае специалистов, которые будут способны обеспечивать российско-китайское взаимодействие. Для обеспечения международных обменов и контактов в различных сегментах жизнедеятельности современного российского общества возрастает необходимость подготовки квалифицированных специалистов-международников. Сегодня специалисты-международники требуются не только государственным учреждениям, но и отдельным промышленным предприятиям, научно-исследовательским институтам, совместным российско-зарубежным организациям, торговым предприятиям, банкам, туристическому бизнесу, средствам массовой информации и многим другим сферам и отраслям отечественной экономики.

Долгое время под понятие «специалист-международник» подпадали в основном служащие МИД и представители таможенной службы. К специалистам-международникам традиционно относили и переводчиков. Позже номенклатура специальностей расширилась. К уже существовавшим по направлению «Международные отношения» профилям «Регионоведение»,

«Международная экономика», «Международное право», «Международная журналистика» добавились «Международный бизнес и деловое администрирование», «Связи с общественностью», «Политология», «Реклама», «Международные экономико-экологические проблемы», «Международная торговля и торговое дело». Сегодня, говоря о специалистах-международниках, мы имеем в виду лиц, имеющих специальное высшее образование, предполагающее свободное владение иностранными языками и позволяющее осуществлять профессиональную деятельность в международной среде. К их профессиональной подготовленности всегда предъявлялись самые высокие требования, в связи с тем, что специалист-международник как представитель российского профессионально-интеллектуального сообщества в определённой степени определяет имидж отечественного кадрового потенциала на международном рынке труда.

В советское время, в котором внешние общественно-политические и внешнеэкономические связи являлись прерогативой исключительно госструктур, право обучения специалистов-международников было предоставлено только МГИМО и дипломатической академии МИД. Изменения в российском образовании в конце XX – начале XXI в. предоставили возможность и другим вузам заниматься профильной подготовкой дипломированных специалистов-международников с учётом региональной специфики и достаточно широким выбором специализаций.

Основой профессиональной подготовки специалистов-международников всегда являлись иностранные языки. И на сегодняшний день количество часов, отводимых на изучение иностранных языков, значительно превышает количество часов, отводимых на изучение других дисциплин, и составляет 40 % аудиторной недельной нагрузки студентов. Профессиональное языковое образование международных отли-

чается от профессионального лингвистического образования. Иностранные языки для них языки имеют прикладной характер и необходимы для осуществления профессиональной деятельности, поэтому в высших учебных заведениях, проводящих подготовку по направлению «Международные отношения», не читаются теоретические курсы лингвистического цикла, как это происходит в языковых вузах.

Е. В. Воевода, заведующий кафедрой английского языка № 2 МГИМО, в своём исследовании, проводя анализ языковой подготовки международных специалистов, приходит к выводу, что наиболее успешно языковая подготовка специалистов-международников осуществляется в университетах, имеющих определённый опыт благодаря исторически сложившимся школам преподавания иностранных языков: Московском государственном институте международных отношений (МГИМО), Институте стран Азии и Африки (МГУ), СПбГУ (Восточный факультет, факультет международных отношений), Казанском (Приволжский) федеральном университете (Институт востоковедения) и Дальневосточном федеральном университете (Восточный институт, Владивостокский институт международных отношений стран АТР/ВИМО). Должный уровень подготовки, по её словам, обеспечивает Институт международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета, в котором помимо общей лингвистической подготовки действует специальная языковая подготовка по профилю выпускающих кафедр различных направлений, в том числе практикум по профессиональной коммуникации и профессионально ориентированный перевод. У выпускников к окончанию курса обучения сформированы основные профессионально значимые компетенции, позволяющие им успешно конкурировать с выпускниками МГИМО при поступлении на службу в МИД, другие государственные учреждения федерального уровня и международные компании и работать по основной специальности, активно пользуясь иностранными языками.

Среди региональных университетов, осуществляющих эффективную языковую подготовку, исследователем называются Пятигорский государственный лингвистический университет, Мурманский государственный технический университет (МГТУ), Рязанский государственный университет, Томский го-

сударственный университет, Амурской государственный университет. К сожалению, указывается тот факт, что ряд университетов, открывших факультеты международных отношений, не могут обеспечить качественную языковую подготовку специалистов-международников, в том числе квалифицированных переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Это вызвано как недостаточным количеством часов, отводимых на изучение иностранных языков, так и отсутствием преподавателей, способных вести профессионально ориентированные аспекты языка: деловую корреспонденцию и документацию, перевод спецтекстов, основы межкультурной коммуникации. Поэтому, декларируя подготовку специалистов-международников, они готовят историков и политологов, слабо владеющих иностранными языками. Среди них Е. В. Воевода называет Пермский государственный университет, Волгоградский государственный университет, Кемеровский государственный университет. Приятно отметить тот факт, когда заведующий кафедрой востоковедения МГИМО Дмитрий Викторович Стрельцов в своей статье, посвящённой востоковедческому образованию, упоминает Забайкальский государственный университет среди учебных заведений, обеспечивающих качественную подготовку специалистов, которые владеют базовыми знаниями, необходимыми современному востоковеду, знают язык, историю, культуру, философию, экономику, политику, историю международных отношений. Подготовка специалистов должного уровня, конечно, осуществлялась благодаря профессорско-преподавательскому составу университета, который стоя на позициях традиционного классического востоковедческого образования, осуществлял качественную подготовку специалистов-китаеведов.

Однако и эта традиционная подготовка, доказавшая свою эффективность и фундаментальность, претерпела изменения в связи с присоединением России к Болонскому процессу и соответственно переходом на многоуровневую систему обучения. С 2011 года по направлению подготовки «Международные отношения» возможно обучение только в рамках бакалавриата и магистратуры. Особенности этого перехода стало 4-годичное обучение, сокращение учебных часов и возрастающая роль самостоятельной работы студента во внеаудиторное время.

Следует отметить, что отличительной особенностью западной системы образования являются прагматизм и практическая нацеленность высшего образования, установка на развитие исключительно профессиональных компетенций. Российские же реформаторы предприняли попытку сохранить завоевания советской системы образования с её ориентацией на всестороннее формирование личности обучаемого и фундаментальность знаний. На сегодняшний день учебный план бакалавриата по специальности «Международные отношения» включает гуманитарный, социально-экономический, а также математический, естественнонаучный циклы, подразумевающие изучение таких предметов, как история, философия, логика, риторика, математика, информатика, а также физическая культура. Казалось бы, замечательная идея всестороннего развития личности специалиста реализуется за счёт сокращения учебных часов дисциплин профессионального цикла, что не может негативно не сказываться, в первую очередь, на языковой подготовке. Если по учебному плану специалитета на изучение китайского языка приходилось 2028 аудиторных часов, то по новым образовательным стандартам – 648. Ещё печальнее картина со вторым иностранным языком, английским. Специалисты изучали его в объёме 1092 аудиторных часов, бакалавры – всего 396. Таким образом, сокращение продолжительности образования, неизбежно вытекающее из введения бакалавриата, приводит как минимум к снижению качества языковой подготовки.

Сравним особенности профессиональной и языковой подготовки специалистов-международников в США и КНР. В США, где образовательные стандарты не предусматривают изучение общеобразовательных дисциплин, а тем более физкультуры, доминирует установка на формирование профессиональных компетенций. В качестве обязательных для изучения выделяются следующие предметы: теория и история международных отношений, мировая экономика, анализ международных ситуаций. В качестве вариативной части предлагаются дисциплины, освещающие проблемы национальной и международной безопасности. В отличие от российских образовательных стандартов обязательным является изучение одного, а не двух иностранных языков в объёме 20 зачёт-

ных единиц, что равно 720 академическим часам против наших 648. Кроме того, для выпускника-международника обязательно требуется прохождение языковой стажировки в стране изучаемого языка не менее 6 месяцев и сдача экзамена на знание иностранного языка не ниже 4-го уровня по 6-балльной международной шкале владения иностранным языком. Здесь нужно отметить тот факт, что американская модель подготовки не является образцово-показательной. В 70–80-е годы американцы с большим интересом изучали опыт подготовки профессиональных кадров для советских внешнеполитических ведомств, восхищаясь высоким уровнем подготовки выпускников соответствующих вузов.

Для китайской системы образования характерно стремление противостоять вторжению чужих ценностей и установок, что заставляет правительство Китая чётко очерчивать систему моральных и социальных норм, формировать ценностные установки, соответствующие идеологии и морали своего государства. Так, любая образовательная программа имеет обязательный идеолого-политический блок. Для направления «Международные отношения» включены основы морали и права, введение в основные принципы марксизма, теория социализма с китайской спецификой. К дисциплинам по выбору относятся культура Китая или философия Китая. В качестве общеобразовательных дисциплин изучается информатика и физкультура в объёме 144 часов. На изучение иностранного языка отводится 720 часов. При этом существенное отличие китайской модели профессиональной подготовки международных специалистов заключается в том, что дисциплины профессионального цикла, такие как политология, международное право, теория международных отношений, введение в дипломатию, международные организации, консульская служба, внешняя политика изучаемого региона, сравнительное изучение политических систем, контроль над вооружением, т. е. большой блок профессиональных дисциплин изучается на 2 языках – родном и иностранном. Это, несомненно, способствует формированию переводческих компетенций будущего международного специалиста в сфере профессиональной деятельности.

Из анализа опыта подготовки специалистов в области международного сотрудничества зарубежных вузов, на наш взгляд,

необходимо заимствовать идею профессионально ориентированной прикладной направленности языковой подготовки, полилингвальности обучения (гармоничного сочетания обучения на родном языке с двумя иностранными языками), а также обеспечение интенсивного обучения иностранному

языку в период стажировки в стране изучаемого языка. Совместная реализация этих принципов должна обеспечить языковую подготовку, которая позволит выпускникам российских вузов успешно осуществлять профессиональную деятельность в международной среде.

Список литературы

1. Воевода Е. В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников: вопросы дидактики // Вестн. МГИМО-Университета. 2013. № 1. С. 9–12.
2. Воевода Е. В. Регионализация профессиональной языковой подготовки специалистов-международников // Актуальные вопросы филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. / под ред. В. Г. Шадурского. Минск: БГУ, 2013. Вып. 1. С. 22–28.
3. Го Синь. Социокультурные эффекты модернизации профессионального образования в Китае // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогика и психология. 2013. Вып. № 5 (52). С. 62–67.
4. Гусевская Н. Ю. Сетевое образовательное взаимодействие как фактор гуманитарного сотрудничества стран-участниц ШОС // Научно-образовательное и культурное сотрудничество стран-участниц ШОС: XII Междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст. Чита, 2014. С. 72–77.
5. Кананыкина Е. С. Стандарты качества американского профессионального образования // NB: Проблемы политики и общества. 2013. № 5. С. 88–124.
6. The Department of International Studies at the University of Oregon [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://intldept.uoregon.edu/> (дата обращения: 07.09.2015).
7. Diplomacy and International Relations [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.shu.edu/academics/diplomacy/bs-diplomacy-international-relations/curriculum.cfm (дата обращения: 08.09.2015).

References

1. Voevoda E. V. Professional'naya yazykovaya podgotovka studentov-mezhdunarodnikov: voprosy didaktiki // Vestn. MGIMO-Universiteta. 2013. № 1. S. 9–12.
2. Voevoda E. V. Regionalizatsiya professional'noi yazykovoi podgotovki spetsialistov-mezhdunarodnikov // Aktual'nye voprosy filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: sb. nauch. tr. / pod red. V. G. Shadurskogo. Minsk: BGU, 2013. Vyp. 1. S. 22–28.
3. Go Sin'. Sotsiokul'turnye efekty modernizatsii professional'nogo obrazovaniya v Kitae // Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Pedagogika i psikhologiya. 2013. Vyp. № 5 (52). S. 62–67.
4. Gusevskaya N. Yu. Setevoe obrazovatel'noe vzaimodeistvie kak faktor gumanitarnogo sotrudnichestva stran-uchastnits ShOS // Nauchno-obrazovatel'noe i kul'turnoe sotrudnichestvo stran-uchastnits ShOS: XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: sb. st. Chita, 2014. S. 72–77.
5. Kananykina E. S. Standarty kachestva amerikanskogo professional'nogo obrazovaniya // NB: Problemy politiki i obshchestva. 2013. № 5. S. 88–124.
6. The Department of International Studies at the University of Oregon [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://intldept.uoregon.edu/> (data obrashcheniya: 07.09.2015).
7. Diplomacy and International Relations [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: www.shu.edu/academics/diplomacy/bs-diplomacy-international-relations/curriculum.cfm (data obrashcheniya: 08.09.2015).

Статья поступила в редакцию 06.10.2015

*Нина Вячеславовна Лежнева,
доктор педагогических наук, профессор,
Челябинский государственный университет
(457100, Россия, г. Троицк, ул. Разина, 9),
e-mail: Legneva_nv@mail.ru*

**Психологическая готовность к инновационной деятельности:
экспериментальное исследование инновативности молодёжи
малых городов России**

В статье обосновывается необходимость изучения вопросов, связанных с инновативной деятельностью молодёжи в условиях малого города; раскрывается сущность понятия «психологическая готовность к инновационной деятельности», под которой понимается применительно к молодёжи малых городов России деятельность субъекта по созданию и реализации новшеств, предпринятая с целью достижения позитивных результатов, являющаяся для него мерой успеха, во взаимодействии с социально-экономическими условиями малого города в определённый период его развития. Описывается структура личности специалиста, способного к осуществлению инновационной деятельности в условиях малого города, при этом выделяются общие качества (мотивация самореализации и достижения успеха, креативность, развитое логическое и критическое мышление, рефлексивность, осознанная саморегуляция деятельности) и особенные, характерные для инноваторов малого города (этнокультурная толерантность, знание особенностей и традиций провинции, развитые лидерские качества, коммуникативная и информационная компетенции, высокая интернальность, эмоциональная устойчивость, адекватная самооценка). Проводится анализ результатов тестирования школьников старших классов и студентов, проживающих в малых городах, проведённого по методике Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко; исследуются отличия в уровне инновативности, определённые гендерными и возрастными факторами.

Ключевые слова: инновации, инновационная деятельность, психологическая готовность к инновационной деятельности, молодёжь малых городов.

*Nina Vyacheslavovna Lezhneva,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Chelyabinsk State University
(9 Razin St., Troitsk, Russia, 457100),
e-mail: Legneva_nv@mail.ru*

**Psychological Readiness for Innovative Activity:
Experimental Study of Youth's Innovativeness in Russia's Small Cities**

The necessity of studying the issues related to the youth's innovative activity in a small city is substantiated; the essence of the concept 'psychological readiness for innovative activity' is revealed, it is considered (in the context of youth in small cities) as a subject's activity on the creation and realization of innovations to achieve the positive results, and this activity is a measure of success, in the interaction with the socio-economic conditions of a small city in a certain period of development. The structure of the specialist's personality able to the innovative activity implementation within a small city is described while there are some common qualities (motivation of self-realization and success achieving, creativity, developed logical and critical thinking; reflexivity, conscious self-regulation activities) and specific ones, typical for the innovators of a small town: ethno-cultural tolerance, the province characteristics and traditions knowing; developed leadership; communicative and information competence; high internality; emotional stability, reasonable self-esteem). The analysis of testing results of school pupils and students living in small cities is undertaken; it was carried out according to the technique by N. M. Lebedeva and A. N. Tatarko; the differences in the level of innovativeness defined with gender and age factors are investigated.

Keywords: innovations, innovative activity, psychological readiness for innovative activity, youth of small cities.

Одной из проблем развития малых городов России, как условия экономической стабильности страны, является обеспечение этого процесса соответствующими кадрами, не только обладающими необходимыми профессиональными знаниями, но и психологической готовностью к инновационным преобразованиям. При этом следует учитывать, что подготовка таких специалистов должна осуществляться непосредственно на местах, так как только в этом случае (как показывают результаты эксперимента, проводимого нами с 2001 г. в городах Челябинской области [7]) можно обеспечить стабильность работы кадров в специфических условиях русской провинции.

Анализ психолого-педагогической литературы последних лет показывает, что проблема подготовки кадров для инновационной профессиональной деятельности уже нашла своё отражение в трудах учёных и практиков. Однако вопросы подготовки специалистов, ориентированных на кадровое обеспечение инновационного развития малых городов, в научной литературе практически не рассматривается. В данной статье излагаются материалы пятилетнего исследования, позволяющие частично восполнить этот пробел. Однако, прежде всего, уточним основные понятия, используемые в данной статье:

– *провинцию* мы рассматриваем как особый феномен культуры, сущностную характеристику социально-экономической и психолого-педагогической среды региона (*регион* – совокупность районов и городов, исторически тяготеющих к одному хозяйственному, культурному и административному центру [4]). При этом важно отметить, что авторы [1; 4] рассматривают «провинциальное образование» (вопреки сложившемуся стереотипу) не как синоним «плохого», «некачественного» образования, а как явление, отражающее культурно-исторические традиции данного региона;

– под *инновациями* мы понимаем явления культуры, которых не было на предшествующих стадиях её развития, но которые появились на данной стадии и получили в ней признание; закрепившиеся в знаковой форме и/или в деятельности посредством изменения способов, механизмов, результатов, содержаний самой этой деятельности [8]. Такая трактовка термина «инновации», данная с позиций культурологического подхода, в полной мере соотносится

с принятым ранее определением «провинция», что позволяет учесть культурную и национальную специфику малых городов при рассмотрении вопросов, связанных с подготовкой кадров к инновационной деятельности;

– *инновационную деятельность*, исходя из сказанного выше, мы рассматриваем как деятельность субъекта по созданию и реализации новшеств, предпринятую с целью достижения позитивных результатов, являющуюся для него мерой успеха, во взаимодействии с социально-экономическими условиями малого города в определённый период его развития.

По мнению учёных, исследующих особенности инновационной деятельности [2; 3; 9; 10], психологический портрет успешного «инноватора» в России существенно отличается от зарубежного аналога. Эти отличия проявляются ещё ярче, если приходится действовать в условиях неблагоприятного инновационного климата провинции. Данная ситуация вполне закономерна, так как кроме юридических и экономических проблем при организации или включении в инновационную деятельность в условиях малого города человек сталкивается с такими социально-психологическими факторами, как высокая инертность работников; отсутствие стереотипов инновационного поведения; недостаточно высокий уровень образованности подавляющего количества населения; низкая мотивация достижения; высокий уровень экстернальности; низкая фрустрационная толерантность.

Таким образом, специалист, ориентированный на инновационную деятельность в условиях провинции, должен обладать как общими качествами, свойственными успешному российскому инноватору, так и особенными. К общим можно отнести: мотивацию самореализации и достижения успеха, креативность, развитое логическое и критическое мышление; рефлексивность, осознанную саморегуляцию деятельности. К *особенным* – этнокультурную толерантность; знание особенностей и традиций провинции; развитые лидерские качества; коммуникативную и информационную компетенции; высокую интернальность; эмоциональную устойчивость, адекватную самооценку.

Как видно из перечисленного, при формировании готовности молодёжи к иннова-

ционной деятельности в условиях малого города на первое место выходит не знанчивый её компонент а, прежде всего, *психологическая готовность* к инновационной деятельности.

Эксперимент по исследованию психологической готовности молодёжи к инновационной деятельности проходил на базе школ и вузов, расположенных в малых городах Челябинской области. Всего в эксперименте участвовало 761 человек: 210 школьников в возрасте от 14 до 18 лет; 265 студентов очного отделения направлений подготовки «Менеджмент», «Математика и информатика», «Психология», «Юриспруденция», «Экономика»; 286 студентов заочного отделения. При проведении тестирования использовались методические материалы Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко [6]. Указанная методика позволила исследовать такие характеристики инновативности, как желание заниматься творчеством; независимость; конструктивное отношение к ошибкам; поощрение креативности в других людях; способность действовать в нестабильной среде; уверенность в том, что изменения – это путь к успеху и др. Школьникам и студентам предъявляли двенадцать характеристик человека: он считает, что изменения – это путь к успеху; с его точки зрения, сегодняшние потери совсем необязательно плохи для будущего; он готов идти на риск ради достижений; ему нравится делать всё по-своему, оригинально; для него важно разнообразие в жизни; встреча с неизвестным, новым не пугает его; он полагает, что возможности даются только тем, кто их сам их активно ищет; он творческий человек, всегда стремится создать, придумать

что-то новое; он не боится ошибок и конструктивно реагирует на них; для него характерна любовь к исследованию нового, любознательность; он готов вкладывать деньги в инновации; он вполне комфортно чувствует себя в нестабильной среде. Респонденты должны были оценить своё сходство с этим человеком по определённой характеристике по пятибалльной системе: 1 – сходство практически отсутствует; 5 – максимальное сходство.

Исследуемые параметры, согласно указанной выше методике, были объединены в три шкалы: «креативность», «риск ради успеха», «ориентация на будущее». Результаты проведённого нами тестирования помещены в таблицу (см. табл. 1).

В таблице приведены обобщённые данные для школьников 17–18 лет; студентов очной формы обучения направлений подготовки и специальностей: «Математика и информатика», «Педагогика психология», «Менеджмент», «Экономика» с 1-го по 5-й курс. Возраст студентов варьировался от 17 до 25 лет. Кроме того, в таблице представлены данные по студентам заочного отделения различных специальностей с 1-го по 5-й курс (возраст от 19 до 38 лет) и преподавателям вузов в возрасте от 23 до 48 лет.

В табл. 1 приведён общий индекс инновативности в процентах к максимальному числу возможных баллов, а также составляющие этого показателя «креативность», «риск ради успеха», «ориентация на будущее», которые также представлены в процентном отношении к максимально возможному баллу. Статистическая обработка данных проводилась по методике Стьюдента для $p = 0,05$.

Таблица 1

Результаты эксперимента по оценке инновативных качеств молодёжи малых городов

Шкалы	Балл (%)						студенты заочной формы обучения	преподаватели
	школьники (17–18 лет)	студенты очной формы обучения						
		«Математика и информатика»	«Педагогика и психология»	«Менеджмент»	«Экономика»			
Общий индекс инновативности	70,7	67,4	69,4	67,3	65,5	66,2	61,2	
Креативность	78,5	71,6	78,9	74,3	71,3	69,5	63,2	
Риск ради успеха	66,3	63,3	58,9	66,3	60,8	62,1	51,0	
Ориентация на будущее	67,3	67,2	70,6	66,6	64,4	67,1	66,5	

Статистическая обработка данных по методике Стьюдента позволила выявить значимые отличия между уровнем инновативности студентов и старших школьников (17–18 лет): школьники продемонстрировали более высокий уровень по показателям «креативность» и «риск ради успеха». Более высокий показатель общей инновативности у школьников не был подтверждён во время статистической обработки данных. Практически одинаковый результат (67 % от максимального балла) был продемонстрирован школьниками и студентами по показателю «ориентация на будущее».

При анализе обобщённых данных по студентам очной формы обучения и преподавателям вуза были выявлены более высокие результаты у студентов (на 6–11 %) по показателям «креативность», «риск ради успеха» и общему индексу инновативности (отличия были значимыми), при сравнении данных по показателю «ориентация на будущее» особых отличий выявлено не было.

Студенты очной формы обучения имели более высокие показатели инновативности по

сравнению со студентами заочного отделения по всем параметрам, однако при статистической обработке данных по критерию Стьюдента для $p = 0,05$ значимыми были только отличия по показателю «креативность».

При сравнении полученных нами результатов, и аналогичных данных для московских студентов (экономические специальности), а также студентов Харбинского педагогического университета [5] было выявлено следующее:

– студенты, проживающие в малых городах, имели более низкий уровень по всем показателям, однако отличия наблюдались только по показателю «креативность»;

– в то же время общий индекс инновативности и уровень выраженности показателей «креативность» и «риск ради успеха» у студентов, проживающих в малых городах, был выше, чем у китайских студентов. Отличия по показателю «ориентация на будущее» не были подтверждены в ходе статистической обработки.

Интерес представляет сравнение общего индекса инновативности для студентов различных специальностей и направлений подготовки (см. рис. 1).

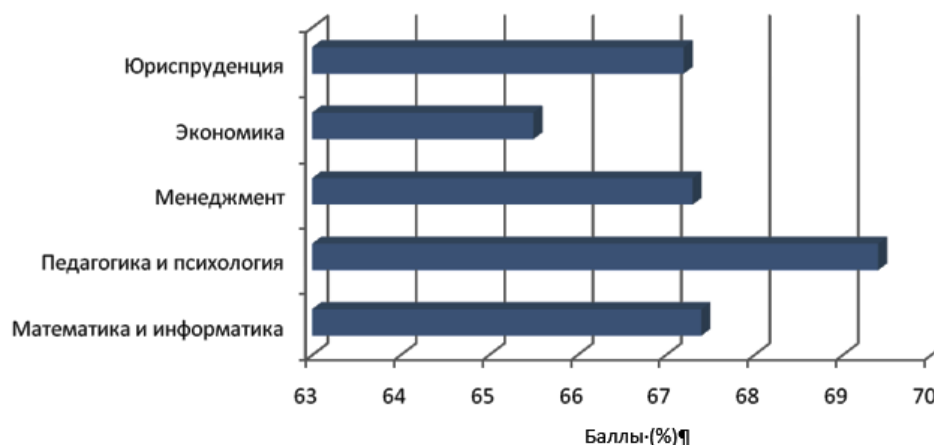


Рис. 1. Уровень выраженности общего индекса инновативности у студентов вуза различных специальностей и направлений подготовки

Наибольший индекс инновативности был выявлен у студентов психолого-педагогических специальностей и направлений, наименьший – у студентов экономических специальностей. Наибольшие отличия наблюдались по показателям «креативность» и «ориентация на будущее», они были подтверждены в ходе статистической обработки данных. Студенты, обучающиеся по направлению «Менеджмент», показали по

всем параметрам средние результаты (индекс инновативности 67,3 % относительно максимального балла), однако по показателю «риск ради успеха» они занимали лидирующую позицию. При этом отличия, по сравнению с данными для студентов других специальностей и направлений, были подтверждены в ходе статистической обработки данных. При сравнении результатов, полученных при тестировании

студентов экономических специальностей московских вузов [5] и студентов, проживающих в малых городах России, по всем показателям наблюдались отличия не в пользу последней группы. Однако значи-

мыми были отличия только по показателю «креативность». Общий индекс инновативности и параметры, входящие в него, для студентов младших и старших курсов вуза представлены в табл. 2 и на рис. 2.

Таблица 2

Результаты эксперимента по оценке инновативных качеств студентов старших и младших курсов

Шкалы	Балл (%)							
	«Математика и информатика»		«Педагогика и психология»		«Менеджмент»		«Экономика»	
	1-й курс	4-5-й курс	1-й курс	4-5-й курс	1-й курс	4-5-й курс	1-й курс	4-5-й курс
Общий индекс инновативности	70,2	65,2	69,6	69,4	74,1	68,6	70,6	65,5
Креативность	78,9	71,1	82,35	78,9	77,2	70,4	75,9	71,6
Риск ради успеха	61,1	60,4	63,24	58,9	72,2	67,1	63,5	60,3
Ориентация на будущее	70,6	64,3	63,24	70,6	73,0	67,5	72,4	64,7

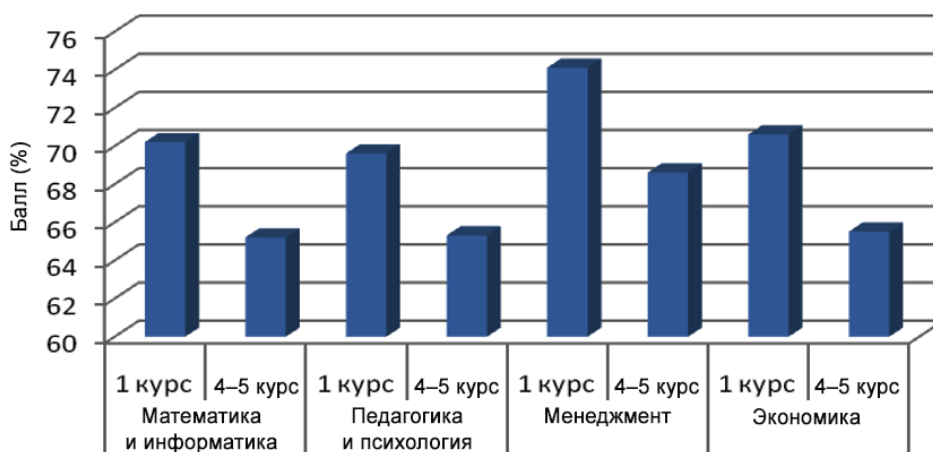


Рис. 2. Уровень выраженности общего индекса инновативности у студентов младших и старших курсов различных специальностей и направлений подготовки

Как видно из табл. 2 и рис. 2, за период обучения в вузе происходит значительное снижение общего уровня инновативности, что можно объяснить возрастными особенностями и более реальной оценкой рисков инновационной деятельности.

Часть исследования была посвящена изучению сформированности инновативности у школьников разных возрастов (см. табл. 3). Вначале сравнивались данные, полученные при тестировании мальчиков (9-й и 11-й классы) по указанным выше показателям.

По всем параметрам («креативность», «риск ради успеха», «ориентация на буду-

щее», «общий индекс инновативности») уровень выраженности был выше у старшеклассников. Особенно велики были отличия по показателю «креативность» – выше 21 %. Наименьшее отличие наблюдалось по показателю «ориентация на будущее». Оно составило 4,2 % (см. рис. 3).

Несколько другая картина наблюдается при аналогичном сравнении показателей инновативности у девочек (см. табл. 3). Значительные отличия были получены только по показателю «риск ради успеха» (у старших девочек он был выше). А показатель креативности к окончанию школы стал у девочек несколько ниже (см. рис. 4).

Результаты эксперимента по оценке инновативных качеств школьников

Шкалы	Мужской пол (в % от максимально возможного балла)			Женский пол (в % от максимально возможного балла)		
	14–15 лет	16 лет	17–18 лет	14–15 лет	16 лет	17–18 лет
Общий индекс инновативности	61,2	63,6	72,2	67,4	66,0	69,2
Креативность	62,2	67,6	83,2	74,2	74,2	73,8
Риск ради успеха	60,6	57,8	67,2	61,6	59,8	65,4
Ориентация на будущее	61,2	65,4	65,4	66,4	64,2	69,2

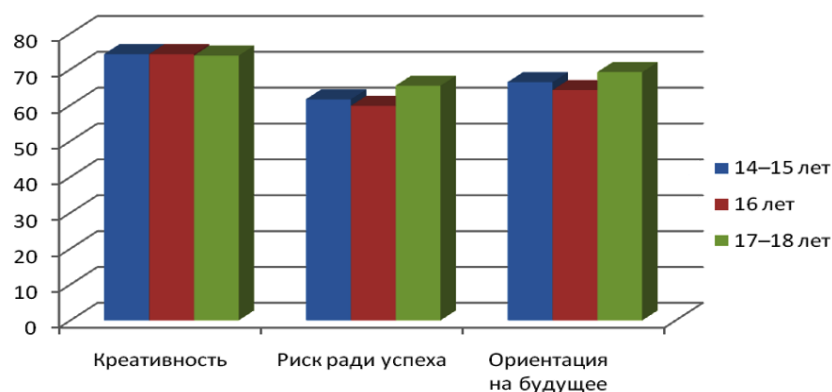


Рис. 3. Уровень инновативности у школьников 14–18 лет (мальчики)

Сравнение проводилось также между группами мальчиков и девочек различных возрастов (см. рис. 4, 5).

По общему индексу инновативности значимые отличия получены при сравнении групп школьников (14–15 лет), в этом случае индекс инновативности был у девочек выше за счёт более высоких показателей по параметру «креативность» и «ориентация на будущее». Однако в 11 классе инновативность мальчиков была выше, хотя результаты статистической обработки

не подтвердили этот факт. Более высокими были показатели мальчиков по параметру «креативность», однако, по показателю «ориентация на будущее» девочки имели более высокие баллы. Данную ситуацию можно объяснить возрастными особенностями становления личностных качеств девочек и мальчиков, что предполагает использование различных методов педагогического содействия развитию готовности старшеклассников к инновационной деятельности.

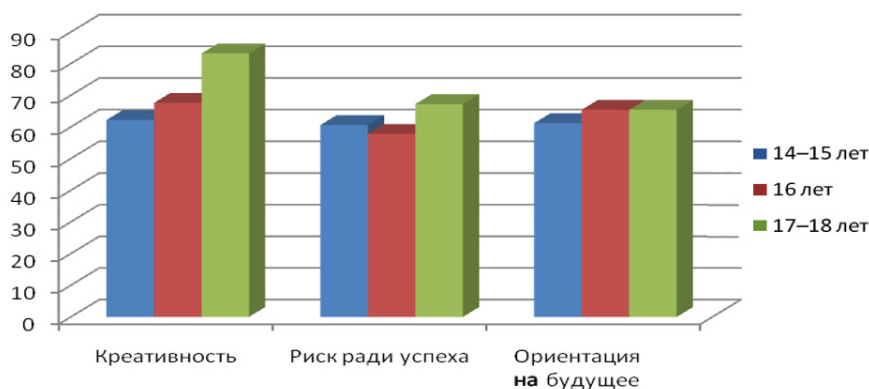


Рис. 4. Уровень инновативности у школьников 14–18 лет (девочки)

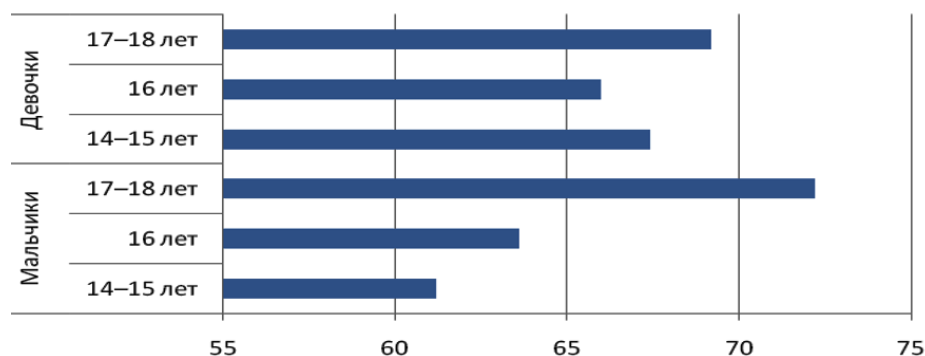


Рис. 5. Общий индекс инновативности у школьников 14–18 лет

Данные, полученные в ходе эксперимента по определению инновативности молодёжи малых городов России, явились основой для организации пси-

холого-педагогического содействия формированию готовности к инновационной деятельности у старших школьников и студентов вуза.

Список литературы

1. Белозерцев Е. П. Образование. Историко-культурный феномен. М.: Пресс, 2004. 752 с.
2. Бунин И. М. Новые российские предприниматели и мифы посткоммунистического сознания [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.libertarium.ru/l_liblibrus_art3 (дата обращения: 20.07.2015).
3. Кросс-культурное исследование психологической готовности студентов к инновационному поведению / Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева, И. А. Агеева // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 1. С. 69–78.
4. Костин А. К. Регионализация образования – стратегическое направление образовательной политики // Педагогика. 2005. № 8. С. 26–32.
5. Лебедева Н. М., Лю К. Культура и отношение к инновациям в России и Китае [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://coollib.net/b/189171/read> (дата обращения: 29.07.2015).
6. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Методика исследования отношения личности к инновациям [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/29.html> (дата обращения: 29.07.2015).
7. Лежнева Н. В. Непрерывное профессиональное образование: проблемы и перспективы. Монография. Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2013. 261 с.
8. Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://enc-dic.com/new_philosophy/Postindustrialnoe-Obschestvo-936.html (дата обращения: 29.07.2015).
9. Тюгашев Е. А. Национальные особенности инновационной деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.runivers.ru/philosophy/logosphere/439109/> (дата обращения: 29.07.2015).
10. Яголковский С. Р. Психология инноваций. Подходы, модели, процессы. М.: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2011. 272 с.

References

1. Belozertsev E. P. Obrazovanie. Istoriko-kul'turnyi fenomen. M.: Press, 2004. 752 s.
2. Bunin I. M. Novye rossiiskie predprinimateli i mify postkommunisticheskogo soznaniya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.libertarium.ru/l_liblibrus_art3 (data obrashcheniya: 20.07.2015).
3. Kross-kul'turnoe issledovanie psikhologicheskoi gotovnosti studentov k innovatsionnomu povedeniyu / E. V. Galazhinskii, V. E. Klochko, O. M. Krasnoryadtseva, I. A. Ageeva // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. 2013. T. 6. № 1. S. 69–78.
4. Kostin A. K. Regionalizatsiya obrazovaniya – strategicheskoe napravlenie obrazovatel'noi politiki // Pedagogika. 2005. № 8. S. 26–32.
5. Lebedeva N. M., Lyu K. Kul'tura i otnoshenie k innovatsiyam v Rossii i Kitae [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://coollib.net/b/189171/read> (data obrashcheniya: 29.07.2015).

6. Lebedeva N. M., Tatarko A. N. Metodika issledovaniya otnosheniya lichnosti k innovatsiyam [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/29.html> (data obrashcheniya: 29.07.2015).

7. Lezhneva N. V. Npreryvnoe professional'noe obrazovanie: problemy i perspektivy. Monografiya. Chelyabinsk: Izd-vo ChelGU, 2013. 261 s.

8. Noveishii filosofskii slovar' [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: [http://enc-dic.com/new_philosophy/Postindustrialnoe – Obschestvo-936.html](http://enc-dic.com/new_philosophy/Postindustrialnoe%20-%20Obschestvo-936.html) (data obrashcheniya: 29.07.2015).

9. Tyugashev E. A. Natsional'nye osobennosti innovatsionnoi deyatel'nosti [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.runivers.ru/philosophy/logosphere/439109/> (data obrashcheniya: 29.07.2015).

10. Yagolkovskii S. R. Psikhologiya innovatsii. Podkhody, modeli, protsessy. M.: Izd. dom Vyssh. shk. ekonomiki, 2011. 272 s.

Статья поступила в редакцию 27.08.2015

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ SCHOOL PEDAGOGY

УДК 373
ББК 474.247.121

Татьяна Владиславовна Забелина,
управляющий делами,
Администрация муниципального района «Карымский район»
(673300, Россия, пгт. Карымское, ул. Мира, 14),
e-mail: serova_zabelina@mail.ru

Создание и развитие современной инфраструктуры общего образования как основное условие повышения качества образования в первом десятилетии XXI века

В статье рассмотрены вопросы повышения эффективности образовательной деятельности на основе построения модели современной инфраструктуры общего образования, содержания и последовательности работ по совершенствованию муниципальной системы управления качеством образования.

Детализированы и описаны составляющие современной инфраструктуры обеспечения образовательной деятельности: материальная, методическая и организационная. Отражена зависимость качественной организации образовательного процесса от степени развития школьной инфраструктуры в преддверии внедрения государственных образовательных стандартов нового поколения, предъявляющих требования к условиям обучения. Обобщён опыт внедрения эффективных организационно-финансовых и управленческих механизмов муниципальной системы образования Карымского района.

Отслеживается роль общественного участия в управлении образованием. Проведён анализ имеющихся условий, ресурсов, выделены основные проблемы создания современной инфраструктуры на муниципальном уровне. Сделан акцент на то, что повышение эффективности функционирования муниципальной системы управления качеством образования связано с реализуемыми в её рамках процедурами: информационно-методическим обеспечением образовательной деятельности; её нормативным регулированием; рефлексивными методами контроля качества; разделением прав, полномочий и ответственности в организационных структурах управления; изучением образовательных потребностей; управлением ресурсами.

Технологизация образования рассматривается как перспективное направление развития школы, отражающее интересы не только участников образовательного процесса, но и запросы современного общества и государства, что обусловило необходимость анализа основных составляющих муниципальной системы образования, создания и развития современной инфраструктуры как инструмента повышения качества образования в первом десятилетии XXI века.

Ключевые слова: инфраструктура, совершенствование, развитие, эффективность, образовательные функции, моделирование, муниципальная система управления качеством образования, менеджмент качества, современная инфраструктура, управление ресурсами.

Tatiana Vladislavovna Zabelina,
Managing Director,
Municipal District Administration "Karymsky District"
(14 Mir St., Karymskoe, Russia, 673300),
e-mail: serova_zabelina@mail.ru

Creation and Development of Modern Infrastructure of General Education as a Basic Requirement for Improving the Quality of Education in the First Decade of the Twenty-First Century

The article deals with the issues of education efficiency improvement based on the models of modern school education infrastructure, contents and sequence of work related to the improvement of the municipal education quality management system.

All components of the contemporary education infrastructure were analyzed in detail as follows: material resources, methodological and systematical components. The interconnection and interdependence of the efficient education process and the extent to which an institutional unit of the education is developed are reflected upon. This is particularly important in the context of the forthcoming implementation of the new national academic standards, which pose new requirements to the educational environment. The experience of the Karymsky District in the field of financial organization and administration mechanisms is summed up.

The research examines and analyzes the role of public participation, available conditions, and resources. The main problems arising with the creation of the modern infrastructure at the municipal level were outlined. The article emphasizes the connection between the efficiency improvement of the municipal education quality management system and the following procedures, which are implemented in its framework: informational and methodological support of educational activities and its statutory regulations, reflective methods of quality control, division of rights, powers and responsibilities among managing organizational structures, analysis of educational needs, resource management.

Technologisation of education is presented as a perspective way to develop school's potential, representing the interests of parties of educational process, and also fulfilling the requirements of the modern society and government, which facilitated the analysis of the municipal education system components, and the creation and development of the modern infrastructure as a means to raise the education quality in the first decade of the 21st century.

Keywords: ways, improvement, development, efficiency, educational function, modeling, municipal system of quality management of education, quality management, modern infrastructure, management of resources.

Процесс модернизации российского образования выступает составной частью социально-экономических реформ, проводимых в стране в первом десятилетии XXI века, что определяет новую организационно-экономическую модель образования, которая характеризуется сокращением государственного присутствия, формированием рынка образовательных услуг, конкурентной среды в сфере образования, либерализацией сферы общего образования и требует поиска новых форм управления.

Муниципальная система образования Карымского района в первом десятилетии XXI века стремится соответствовать времени, гибко реагирует на изменяющиеся потребности общества путём внедрения эффективных организационно-финансовых, управленческих механизмов и новых образовательных технологий, участия в различных федеральных образовательных

проектах и программах, реализации краевых целевых программ и модернизации инфраструктуры образования.

Развитие современной инфраструктуры общего образования является основным условием, требованием повышения качества образования. Без создания необходимых условий обучения и создания среды невозможен качественный процесс и как следствие ожидаемый результат [5].

Качество образования – интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов, условий образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. С проблемой обновления качества образования тесно связана тенденция технологизации учебного процесса. Новое качество образования должно включать процессы информатиза-

ции науки и производства, современные средства коммуникации, требует и новых способов мышления, его алгоритмизации, а также результативности образовательного процесса [3]. Организация образовательного процесса, обеспечивающего общее образование нового качества, требует творческого подхода, переосмысления отношений между субъектами образования, значительных усилий, а также материально-технических затрат. Технологизация образования как перспективное направление развития школы отражает интересы не только непосредственных участников образовательного процесса, но запросы современного общества и требования государства к уровню подготовки выпускников, способных к профессиональному образованию, к трудовой и общественной деятельности, к успешной социализации. Инфраструктура общего образования на муниципальном уровне в первом десятилетии XXI века – это районный комплекс общеобразовательных учреждений, их филиалов, школьных зданий и сооружений, учебных средств, дорог и транспортных средств, маршрутов подвоза, телекоммуникаций, педагогических коллективов, нормативных актов, органа управления образованием, который обеспечивает существование, функционирование и воспроизводство общего образования каждого ребёнка и населения района в целом. Инфраструктура имеет собственную историю развития, определяющую её настоящее состояние, имеет способность решать ряд конкретных задач и перестраиваться для решения новых [6].

Главная задача, решение которой не способна обеспечить инфраструктура на указанном временном рубеже, – это предоставление каждому ребёнку, каждой семье качественного образования. Соответственно, перед управлением образованием стоит задача по переустройству инфраструктуры общего образования для решения главной целевой установки – предоставление качественного образования каждому ребёнку.

Основными проблемами существующей инфраструктуры общего образования являлись: техническая «отсталость» процесса школьного обучения и организации образовательной среды для детей; недостаточная квалификация педагогических кадров, их «старение»; действующая технология организации подвоза школьников, не соответствующая современным требованиям.

Ключевой механизм развития современной инфраструктуры общего образования – развитие технологии организации общего образования: технология организации школьного обучения, технология организации подвоза учащихся, технология организации образовательной среды, питания и общественного участия в управлении образованием.

Инвестиции в развитие человеческого капитала, концентрация ресурсов в «точках роста» (ресурсных центрах) позволяют превратить систему общего образования в эффективную площадку формирования облика новой школы.

Ресурсные центры постепенно превращаются в многофункциональные инновационные комплексы по разработке, внедрению современных образовательных технологий, тиражированию лучших педагогических практик. Начинают работу экспериментальные площадки по проектированию и апробации инноваций.

Создание современной школьной инфраструктуры является одной из ключевых позиций в Посланиях Президента Российской Федерации и определено как приоритетное направление в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Развитие инфраструктуры образования предполагает изменение облика школ, значительное улучшение материально-технической базы образовательных учреждений, совершенствование оснащения кабинетов, столовых, актовых и спортивных залов, школьных библиотек. Кроме того, начинается масштабная замена автопарка, осуществляющего подвоз учащихся.

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации»¹ определил, что социальная инфраструктура для детей представляет собой систему объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, которые оказывают социальные услуги населению, в том числе детям, деятельность которых осуществляется в целях обеспечения полноценной жизни, охраны здоровья, образования, воспитания, развития детей, удовлетворения их общественных потребностей. Реализация

¹ Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124. «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» (с изм. и доп.).

планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы Российской Федерации, обеспечивающих рост благосостояния граждан, требует инвестиций в человеческий капитал. При этом успешность таких планов напрямую зависит от того, насколько все участники экономических и социальных отношений смогут поддерживать свою конкурентоспособность, важнейшими условиями которой становятся такие качества личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. От степени развития школьной инфраструктуры во многом зависит, насколько качественно организуется образовательный процесс.

В изменившихся социально-экономических условиях оптимизация сети образовательных учреждений становится ещё более актуальной. В понятие «оптимизация» помимо мер, направленных на повышение доступности для детей качественных образовательных услуг, следует включать процесс создания современной школьной инфраструктуры. Опыт показывает, что в малокомплектных школах, даже в условиях фактически индивидуальной работы педагогов с детьми, гораздо сложнее обеспечить качественное образование. Малый круг общения детей, слабая материально-техническая база, ограниченный доступ к информации – эти факторы, как правило, не могут быть компенсированы исключительно педагогическими средствами. Использование современных информационных технологий, таких как дистанционное обучение школьников, позволит решить многие проблемы системы общего образования края, в том числе кадровые, материально-технические. Например, используя дистанционные технологии, можно решить проблему нехватки квалифицированных кадров в малокомплектных школах, где один учитель может преподавать несколько смежных предметов. Так, например, учитель технологии зачастую преподаёт физику или химию. Кроме того, на обучение таких детей тратятся большие бюджетные средства, но качество образования зачастую ниже. Имеющийся опыт в других регионах показывает, что качество хорошего дистанционного обучения при наличии качественного контента не уступает качеству, полученному от учёбы у хорошего педагога. Использование дистанционных систем, разработанных с учётом возрастных и психологических осо-

бенностей детей, позволит повысить качество образования в малокомплектных школах. Организация работы ресурсных центров дистанционного обучения проходит пока только на базе опорных школ, для организации дистанционного обучения детей отдалённых, малокомплектных сельских школ, также для профильного обучения старшеклассников.

В условиях внедрения государственных образовательных стандартов нового поколения, предъявляющих требования к условиям образовательного процесса, одним из главных показателей, характеризующих качество образования, становится доля школьников, обучающихся в современных условиях (это означает полную оснащённость современным оборудованием, укомплектованность квалифицированными кадрами, соответствие требованиям строительных и санитарных норм). В районе ситуация в преддверии внедрения образовательных стандартов оставалась сложной: до начала реализации приоритетного национального проекта данный показатель составлял порядка 12 %. Финансовые средства, выделяемые из краевого бюджета на учебные расходы, шли только на приобретение учебников, что позволило обеспечить все школы учебниками по основным предметам на 100 % (русскому языку, литературе, математике), иностранному языку – на 58 %, физике, химии и биологии на 50 %, истории, обществознанию – на 80 %. К сожалению, за последние 3 года доля средств от общего фонда оплаты труда на учебные расходы сократилась с 4,5 % в 2008 году до 2,8 % в 2010 году. Вопрос об увеличении субвенции был крайне актуальным в связи с реализацией новых ФГОСов. Предварительные расчёты по итогам мониторинга оснащённости показали, что для достижения необходимых показателей только в 12 первых и вторых классах, участвующих в экспериментальной апробации Федеральных государственных образовательных стандартов, требуется дополнительное выделение 1 млн 607 тыс. р.

Первостепенной проблемой являлось несоответствие условий образовательного процесса современным требованиям, санитарным правилам и нормам. В 80 % школьных зданий отсутствовало централизованное водоснабжение и водоотведение. Соответствие оборудования в школах рекомендуемому «Перечню учебного и ком-

пьютерного оборудования для оснащения образовательных учреждений» (по данным мониторинга) составляло всего 30 %. Показатель оснащённости компьютерным оборудованием выше среднекраевого, на 1 компьютер приходилось 17 учащихся, однако из них 40 % машин устарели и не могли в полной мере использоваться в учебном процессе.

Состояние образования – его содержание и структура, его материальная база, организационно-экономические и управленческие механизмы, статус педагогического работника – не соответствовало современным требованиям развития страны, запросам личности, общества и государства.

Учитывая сложную экономическую ситуацию, не предполагалось выделение значительных средств из местного бюджета по данному направлению, однако ежегодно необходимые средства изыскивались и выделялись на проведение текущих ремонтных работ и масштабное оснащение образовательных учреждений средствами противопожарной защиты. Для проведения системной работы были объединены совместные усилия бюджетов разных уровней. Учитывая, что за содержание зданий согласно законодательству ответственность лежит именно на органах местного самоуправления, думается, что представленный подход является справедливым. Этому предшествовала большая подготовительная работа по подготовке проектно-сметной документации, обследованию школьных зданий, которая показала, что практически все здания требуют текущего ремонта, а 35 % – капитального. Одной из главных задач на ближайшее время для каждого образовательного учреждения, муниципалитета являлось приведение образовательных учреждений в соответствие с современными требованиями, решение которых стало возможным при реализации районной целевой программы «Обеспечение комплексной безопасности в учреждениях системы образования муниципального района «Карымского района» и участие (на условиях софинансирования) в краевых и федеральных программах.

На муниципальном уровне активизирована работа по развитию технологии общественного участия в управлении образованием. Работает Совет по образованию, в школах созданы управляющие советы. Данная ситуация способствовала формированию социальной активности и становлению

гражданской позиции населения, повышению внимания к школе и привлечению инвестиций в образование. В районе положено начало общественно-приемлемой практики принятия решений о создании, реорганизации и ликвидации общеобразовательных учреждений и их филиалов, что способствовало своевременной оптимизации сети учреждений.

Современная инфраструктура обеспечения образовательной деятельности предполагает материальную, методическую и организационную составляющие и требует детального рассмотрения каждой из них:

– Материальная составляющая инфраструктуры направлена не только на разработку новых принципов проектирования, строительства школ, но и на изменение качества условий. Школьное пространство должно быть функционально и эстетически грамотно спроектировано, должно обеспечивать физическую и психологическую безопасность, не должно содержать рисков для здоровья. Для поддержания современной инфраструктуры школы необходимо повысить качество сервисного обслуживания самого здания школы. Необходимо создать такие условия обучения в школе, чтобы к каждому ученику применялся индивидуальный подход, минимизирующий риски для здоровья в процессе обучения, была обеспечена возможность реализации в повседневной жизни школы инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

– Методическую составляющую инфраструктуры необходимо переориентировать на поддержку деятельности каждого учителя: наличие сервисов с доступом к различным методическим, информационным и консультационным ресурсам, личностно ориентированный подход к методической работе в школе, анализу урока, индивидуальной поддержке учителей.

– Организационная составляющая инфраструктуры направлена на создание пространства для социальных коммуникаций, обеспечивающих возможность выстраивания ребёнком собственных моделей поведения и самоопределения в меняющихся социальных условиях, на обеспечение высших образовательных достижений учителя и ученика, личностного и профессионального роста, разветвлённую систему поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей [2].

Для осуществления работы по данным направлениям были определены условия технологического развития: наличие современных компьютеров, цифровых образовательных ресурсов и подключение к сети Интернет; включённость малочисленных сельских школ в развивающуюся систему дистанционного обучения; общая предметная дидактико-методическая и психологическая квалификация педагогов сельских школ. Применение таких форм организации учебных занятий, которые обеспечивают максимальную индивидуализацию и высокий стандарт результативности обучения.

Районная социально-образовательная инфраструктура включает в себя школьное и внешкольное пространство и предполагает создание интегрированного пространства образования для разных категорий детей (школы, учреждения дополнительного

образования, спортивные площадки и другие социальные сферы). Формирование социально-образовательной инфраструктуры направлено на удовлетворение, формирование и обеспечение личностных потребностей детей в первом десятилетии XXI века.

Организованная таким образом инфраструктура создаёт условия для качественного внедрения ФГОС. Модель современной школы должна соответствовать целям опережающего инновационного развития экономики и социальной сферы, обеспечивать рост благосостояния страны. При построении «Новой школы» должны произойти существенные изменения, согласно основным направлениям деятельности муниципальной системы в первом десятилетии XXI века, содержание и взаимодействие которых мы рассматриваем в интегративном поле управления качеством образования.

Список литературы

1. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Пед. о-во России, 1999. 96 с.
2. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего. СПб.: КАРО, 2013. 384 с.
3. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах). М.: Пед. о-во России, 2002. 352 с.
4. Субетто А. И. Основы системологии образования. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 251 с.
5. Субетто А. И. Качество образования в России: состояние, тенденции, перспективы. СПб.; М., 1999. 67 с.
6. Тануркова Е. И. Новое качество образования как результат технологизации образовательного процесса // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Пермь: Меркурий, 2011. Т. 2. С. 195–197.

References

1. Matros D. Sh., Polev D. M., Mel'nikova N. N. Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove novykh informatsionnykh tekhnologii i obrazovatel'nogo monitoringa. M.: Ped. o-vo Rossii, 1999. 96 s.
2. Panasyuk V. P. Shkola i kachestvo: vybor budushchego. SPb.: KARO, 2013. 384 s.
3. Potashnik M. M. Kachestvo obrazovaniya: problemy i tekhnologiya upravleniya (v voprosakh i otvetakh). M.: Ped. o-vo Rossii, 2002. 352 s.
4. Subetto A. I. Osnovy sistemologii obrazovaniya. M.: Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2006. 251 s.
5. Subetto A. I. Kachestvo obrazovaniya v Rossii: sostoyanie, tendentsii, perspektivy. SPb.; M., 1999. 67 s.
6. Tanurkova E. I. Novoe kachestvo obrazovaniya kak rezul'tat tekhnologizatsii obrazovatel'nogo protsesssa // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm', aprel' 2011 g.). Perm': Merkurii, 2011. T. 2. S. 195–197.

Статья поступила в редакцию 23.10.2015

ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ PEDAGOGY ABROAD

УДК 377(510 Кит)
ББК Ч 40(5 Кит)

Лю Чжиянь,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: kira-lyu@mail.ru

О вопросах интернационализации профессионального образования в некоторых регионах Китая

Глобальные политические и социально-экономические изменения последних десятилетий, происходящие в Китае, подтверждают необходимость смены образовательного приоритета. Возросший интерес к исследованиям в области международного образования, характерный для большинства стран мира, во многом объясняется тенденциями взаимозависимости и взаимовлияния наций и государств в процессе глобализации и интеграции общественной жизни и сферы образования разных народов. Процесс глобализации вызывает потребность в профессиональных кадрах нового уровня. В настоящее время решение данной задачи связывается с интернационализацией профессионального образования.

На современном этапе в условиях социального и экономического развития мирового сообщества, прогресса науки, техники и культуры каждое государство также повышает требования к системе профессионального образования. Особенно после вступления Китайской Народной Республики (КНР) во Всемирную торговую организацию (ВТО) (2001) стимулирование развития профессионального образования в целом приобрело особенно актуальное значение, так как качество и масштабы профессионального образования становятся решающими факторами для модернизации промышленности и сельского хозяйства.

В данной статье рассматривается аналитический обзор интернационализации профессионального образования в некоторых провинциях Китая. В системе профессионального образования некоторых типичных регионов по разным географическим положениям выделяются различные ведущие направления экономики, но существуют общие направления развития профессионального образования: адаптация системы профессионального образования к запросам экономики, интернационализация и повышение открытости профессионального образования, создание современной системы профессионального образования.

Ключевые слова: интернационализация профессионального образования, система профессионального образования, сотрудничество между учебными заведениями и предприятиями, базы производственной практики.

Liu Zhiyan,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
 (30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
 e-mail: kira-lyu@mail.ru

Internationalization of Vocational Education in Some Regions of China

Global political and socio-economic changes in China in the last decades demand the change in educational priority. An increased interest in researches in the field of international education, characteristic for the majority of the countries of the world, in many respects is explained by tendencies of interdependence and interference of the nations and the states in the course of globalization and integration of public life and education of different people. The process of globalization causes the need in professional personnel of a new level. Currently, the solution of this problem largely depends on internationalization of vocational education.

Nowadays, each state also raises requirements to the system of vocational education in the conditions of social and economic development of the world community, progress in science, technology and culture. It was after China had joined the World Trade Organization (WTO) (2001) that there are more needs for vocational education because the quality and scope of vocational education have become key factors for the socialist modernization of both industry and agriculture.

This article reviews vocational education in some provinces of China. Although vocational education in different geographical locations with different major trends of the economy is distinguished, there are common trends of the development of vocational education, for example, adaptation of the system of vocational education to the needs of the economy, internationalization and increased openness of vocational education, establishment of a modern system of vocational education.

Keywords: internationalization of vocational education, system of vocational education, cooperation between schools and enterprises, bases for manufacturing practice.

Китайский рынок образования становится привлекательным для международного сотрудничества на фоне мощного экономического, политического и культурно-образовательного подъёма КНР. Китайские учреждения не только высшего, но и среднего профессионального образования имеют соглашения о сотрудничестве с РФ, США, ФРГ, Великобританией и другими странами, перенимают их опыт. С Великобританией заключено трёхлетнее межправительственное соглашение о сотрудничестве в сфере профессионального образования (ПО) [1, с. 118].

В июне 2012 г. на саммите Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) в Пекине главы государств – В. Путин и Ху Цзиньтао – заключили соглашение и решили довести в ближайшие 10 лет численность иностранных студентов в каждой из стран до 100 тыс. Из этого следует, что процесс интернационализации китайского образования в дальнейшем будет развиваться преимущественно в сторону расширения международных связей с российскими университетами. В США также присутствует схожая тенденция к расширению связей с вузами Китая. Учёные пришли к выводу, что интернационализация образования уже становится основным направлением будущего развития образования КНР [4, с. 19].

Интернационализация профессионального образования является одним из ключевых ресурсов повышения конкурентоспособности учреждений профессионального образования на рынке образовательных услуг, она особенно значима для китайских учреждений профессионального образования в целом и для их регионального сегмента в частности. Региональное учреждение профессионального образования должно обеспечивать в своём регионе точки роста и возможности для опережающего развития, содействовать реализации перспективных проектов, технологий, производств [2, с. 16].

В 2014 году опубликовано «Постановление Госсовета КНР по поводу ускорения развития современного профессионального образования», в котором предусмотрены следующие цели интернационализации профессионального образования Китая:

- улучшение совместного механизма сотрудничества между Китаем и зарубежными странами;
- привлечение зарубежных качественных образовательных ресурсов и специалистов высокого уровня;
- содействие обмену преподавателями и студентами между китайскими и зарубежными профессиональными образовательными учреждениями;

– реализация совместных программ образовательных организаций профессионального образования и поиск пути обучения студентов за рубежом;

– расширение модели развития профессионального образования по требованиям китайских предприятий и подготовка производственных кадров для китайских предприятий за рубежом.

Международные связи любого образовательного учреждения – отечественного или зарубежного – зависят от многих факторов, в том числе от регионально-географического, т. е. от территориальной локализации образовательного учреждения [5].

В последние годы Китай начал активно использовать западный опыт по созданию индустриальных парков высоких технологий, технообразовательных центров, к работе в которых привлекаются иностранные специалисты и преподаватели. В результате сформирован ряд прибыльных конкурентоспособных компаний, около 50 научно-, техно- и образовательных парков по всей стране.

В городе Сучжоу провинции Цзянсу Китая активно развиваются международные контакты и обмены, привлекаются лучшие зарубежные ресурсы, внедряется зарубежный опыт и модели подготовки кадров. Уже более 50 % учебных заведений профобразования Сучжоу установили отношения сотрудничества с партнёрами из США, Германии, Австралии, Нидерландов, Японии, Финляндии, Сингапура и др. Руководители учреждений профессионального образования постоянно выезжают за рубеж для изучения опыта, проходят там курс обучения [3].

Сотрудничество с зарубежными странами способствует повышению качества профессионального образования. Оно осуществляется на разных уровнях с использованием различных форм и методов.

Так, городской центр профессионального обучения «Тайцан» совместно с одним из немецких предприятий создали Центр подготовки технических специалистов, в котором используется немецкая модель подготовки кадров. Выпускники этого центра пользуются особым спросом на рынке труда: предприятия, желающие их заполучить, платят по несколько сот тысяч юаней за каждого.

Технический институт индустриального парка Сучжоу создал свою модель обучения, положив в основу концепцию и опыт сингапурского Наньянского политехниче-

ского института: «высококласная подготовка, модульное обучение, управление советом директоров».

Высший профессионально-технический колледж туризма и экономики Сучжоу придерживается международной концепции открытого обучения. В 2004 г. совместно с австралийским Институтом гостиничного бизнеса он ввёл новую специальность «Управление гостиницами международного класса», полностью перенеся австралийскую модель подготовки кадров. Учащиеся получили возможность, не покидая страны, изучать зарубежный опыт управления гостиницами, а также возможность обучения за рубежом с получением званий бакалавра и магистра. Эти проекты получили признание и поддержку правительств провинции и города [6].

Кроме того, международное сотрудничество позволяет направлять преподавателей на стажировку за рубеж, что способствует повышению общего уровня ПО.

Жичжао – новый развивающийся приморский город в провинции Шаньдуна Китая, где ПО начало развиваться с нуля и на сегодня достигло определённых масштабов, сделаны первые шаги по созданию сети высшего и среднего ПО, у которого благоприятные перспективы для развития. Сегодня более 60 % учебных заведений среднего профессионального образования (СПО) Жичжао установили отношения сотрудничества с зарубежными партнёрами, это открыло перед ними новые международные перспективы развития. Например, высший профессионально-технический колледж Жичжао установил отношения долгосрочного сотрудничества с корейской корпорацией «Хёндэ», с Волгоградским политехническим институтом, Одесским политехническим институтом по модели «1+4», т. е. год обучения на родине, четыре – за рубежом. Колледж имеет 132 базы для устойчивого долгосрочного сотрудничества, подписал соглашения о сотрудничестве с 136 китайскими и зарубежными предприятиями и учебными заведениями: отношения обмена и сотрудничества установлены с 23 высшими учебными заведениями из 12 стран и регионов. Почётными ректорами института избраны всемирно известный учёный, лауреат Нобелевской премии профессор Дин Чжаочжун и заместитель президента корпорации «Хёндэ», председатель правления инвестиционной компании «Хёндэ» в Китае Би Ёнхын.

Нинбоский политехнический колледж расположен в зоне технико-экономическо-

го развития г. Нинбо провинции Чжэцзян, в городе есть несколько тысяч совместных (зарубежных) предприятий, среди них 38 компаний принадлежат к числу 500 крупнейших мировых компаний, в которых имеются уникальные географические преимущества. В колледже включаются различные специальности, такие как «Механика и электроника», «Вычислительная техника», «Электронная информатика», «Биохимия и логистика», которые тесно связаны с местной промышленностью города.

Колледж непрерывно совершенствует систему управления школой, большое внимание уделяется региональным потребностям экономического развития. С правительствами всех уровней совместно созданы Цифровой технологический парк, база людских ресурсов – «Бэйлун» и научно-технологический инновационный парк студентов.

С целью расширения образовательного партнёрства, укрепления сотрудничества в области образования, обмена образовательными ресурсами и содействия обмену студентами и преподавателями колледж установил формальные сотруднические отношения со многими университетами или учебными заведениями из США, Великобритании, Германии, Италии, Испании, Японии, Южной Кореи, Гонконга, Тайваня и т. д. Колледж принимает участие в китайско-американском проекте «Pathpro», учреждённом Департаментом международного сотрудничества и обмена Министерства образования для совместного обучения квалификационных и прикладных специалистов. Колледж также присоединяется к проекту сотрудничества между Национальной объединённой конференцией президентов профессионально-технических колледжей и Институтом международного и межкультурного образования Среднего запада, одновременно колледж сотрудничает с американскими колледжами. Чтобы развивать профессиональное образование Тайваня и материковых регионов Китая в аспектах планирования учебных дисциплин, научно-исследовательских услуг, обучения студентов и подготовки преподавателей, факультет электроники и информатики колледжа с Тайваньским университетом науки и технологии «Лунхуа» совместно создали факультет электроники и информатики «Лунхуа», что способствует подготовке специалистов в областях электронной информации и информационной технологии.

Факультет предпринимательства и торговли (Международный туризм) Нинбоского политехнического колледжа и факультет туризма «Howon» университета Южной Кореи осуществляют программу обмена студентами в контексте совместного использования образовательных ресурсов.

В Нинбоском колледже разработано много международных академических программ в различных аспектах, таких как программа подготовки преподавателей, программа совместной разработки учебных дисциплин и т. д. Кроме того, активно приглашаются выдающиеся зарубежные учёные в области высшего профессионального образования, чтобы они участвовали в наших ежегодных международных форумах. Профессиональные образовательные учреждения для развивающихся стран были созданы для стимулирования интернационализации профессионального образования и содействия его коммуникации и обмену в развивающихся странах.

Совместно с Гонконгским советом профессионального обучения, Нинбоский политехнический колледж начал пилотную программу в электронике и сегодня имеет право выдавать сертификат по электронике. Система учебных программ из Гонконга, применяемая по международным стандартам, была создана для повышения профессиональных навыков и способностей студентов. Шестнадцать выпускников из 1-го набора уже поступили в крупные совместные предприятия и иностранные компании, и они должны обеспечивать необходимую техническую и сервисную поддержку своим международным клиентам.

Таким образом, включение любого современного образовательного учреждения (китайского или зарубежного) в процесс интернационализации образования является не только условием его инновационного развития, но и фактором выживания в меняющейся социально-экономической среде. Перспективы современных китайских учреждений профессионального образования на рынке образовательных услуг во многом зависят от того, насколько удачно они впишутся в глобальные процессы интернационализации. Успешная международная стратегия регионального учебного заведения профессионального образования является ресурсом повышения его конкурентоспособности, дополнительным источником финансирования, фактором повышения национального и международного престижа.

Список литературы

1. Боровская Н. Е. Обеспечение доступности и привлекательности среднего профессионального образования в КНР // Педагогика. 2012. № 7. С. 109–119.
2. Ма Шучао. Анализ тенденции развития профессионального образования в Китае // Профессионально-техническое образование КНР. 2002. № 20. С. 16–18. (马树超. 中国职业教育改革发展的趋势分析[J]. 中国职业技术教育, 2002 (20: 16 - 18).
3. Сюй Чанфа, Лайли. Исследование и анализ профессионального образования в типичных регионах Китая и России // Пекин: Наука и образование, 2010. 180 с. (徐长发, 赖立. 中俄典型地区职业教育调查与比较分析[M]. 北京: 教育科学出版社, 2010: 180).
4. Цзянь Сюаньсинь. Разработка интернационализации и локализации в системе современного профессионального образования КНР // Профессионально-техническое образование КНР. 2011. № 24. С. 18–23. (蒋旋新. 中国现代职业教育体系国际化发展与本土化研究[J]. 中国职业技术教育, 2011. (24: 18 - 23).
5. Цзянь Сяоянь. Основные тенденции модернизации систем профессионального образования в Китае и России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2009. 15 с.
6. Чжан Ицунь. Стратегическое мышление международного развития профессионального образования – на основе анализа Сучжоуского высшего профессионально-технического колледжа туризма и экономики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Сучжоу, 2010. 18 с. (张轶群. 职业教育国际化发展的战略思考—基于苏州旅游与财经高等职业技术学校的分析[D]. 苏州大学, 2010: 18).

References

1. Borevskaya N. E. Obespechenie dostupnosti i privlekatel'nosti srednego professional'nogo obrazovaniya v KNR // Pedagogika. 2012. № 7. S. 109–119.
2. Ma Shuchao. Analiz tendentsii razvitiya professional'nogo obrazovaniya v Kitae // Professional'no-tekhnicheskoe obrazovanie KNR. 2002. № 20. S. 16–18. (马树超. 中国职业教育改革发展的趋势分析[J]. 中国职业技术教育, 2002 (20: 16 - 18).
3. Syui Chanfa, Laili. Issledovanie i analiz professional'nogo obrazovaniya v tipichnykh regionakh Kitaya i Rossii // Pekin: Nauka i obrazovanie, 2010. 180 s. (徐长发, 赖立. 中俄典型地区职业教育调查与比较分析[M]. 北京: 教育科学出版社, 2010: 180).
4. Tszyan Syuan'sin'. Razrabotka internatsionalizatsii i lokalizatsii v sisteme sovremennogo professional'nogo obrazovaniya KNR // Professional'no-tekhnicheskoe obrazovanie KNR. 2011. № 24. S. 18–23. (蒋旋新. 中国现代职业教育体系国际化发展与本土化研究[J]. 中国职业技术教育, 2011. (24: 18 - 23).
5. Tszyan' Syaoyan'. Osnovnye tendentsii modernizatsii sistem professional'nogo obrazovaniya v Kitae i Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kazan', 2009. 15 s.
6. Chzhan Itsyun'. Strategicheskoe myshlenie mezhdunarodnogo razvitiya professional'nogo obrazovaniya – na osnove analiza Suchzhouskogo vysshego professional'no-tekhnicheskogo kolledzha turizma i ekonomiki: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Suchzhou, 2010. 18 s. (张轶群. 职业教育国际化发展的战略思考—基于苏州旅游与财经高等职业技术学校的分析[D]. 苏州大学, 2010: 18).

Статья поступила в редакцию 20.10.2015

УДК 373.2 (5кит)
ББК 74.1

Цзун Чэнцзюй,
аспирант,
Благовещенский государственный педагогический университет
(675000, Россия, г. Благовещенск, ул. Ленина, 104),
e-mail: hhzcj1968@163.com

Тенденции развития современного дошкольного воспитания в Китае

В статье рассматриваются тенденции развития китайского дошкольного воспитания на современном этапе. Проанализированы опыт организации первых учреждений для детей и вопросы содержания воспитательной работы с маленькими детьми. Отмечены теоретические и практические исследования в области дошкольного воспитания, способствующие расширению и активизации первоначального образования с учетом национальных условий.

Проблемы в организации современных моделей дошкольных учреждений рассматриваются через призму методического обеспечения детских садов. Определены виды дошкольных учреждений, функционирующие в данный момент в Китае: государственные, частные и учреждения, совместно финансируемые правительством и предприятиями. Параллельно с развитием традиционных форм дошкольного воспитания уделено внимание новым моделям: организации дошкольных групп на базе общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования, а также систематическому образованию детей дошкольного возраста в условиях семьи.

Определены виды детской деятельности, раскрывающие конкретное содержание дошкольного воспитания КНР. Затронуты вопросы государственной поддержки системы дошкольного образования КНР, отмечены важнейшие за последнее время правительственные документы, касающиеся успешного функционирования системы дошкольного воспитания. Анализируется уровень профессиональной подготовки кадров для детских садов КНР. Рассмотрены формы повышения квалификации педагогов детского сада, которые стали актуальны в последнее время.

Ключевые слова: тенденции развития, дошкольное воспитание КНР, виды детских садов, содержание дошкольного воспитания, подготовка специалистов, повышение квалификации, государственная поддержка детских садов.

Zong Chengju,
Postgraduate Student,
Blagoveshchensk State Pedagogical University
(104 Lenin St., Blagoveshchensk, Russia, 675000),
e-mail: hhzcj1968@163.com

Contemporary Trends in the Development of Pre-school Education in China

The article examines contemporary trends in the development of pre-school education in China. We have analyzed the experience of the first institutions for children and the issues of the educational work with young children. Theoretical and practical research works in the field of pre-school education that contribute to the expansion and activation of initial education and take into account national characteristics are analyzed in the article.

Problems in the organization of contemporary models of pre-school institutions are viewed through the prism of kindergarten methodological support. Different types of preschool institutions functioning currently in China are highlighted: public, private and government- business co-financed institutions. In parallel with the development of traditional forms of pre-school, the attention is paid to such new models as the organization of pre-school groups on the basis of educational institutions and institutions of further education and systematic education of preschool children in a family environment.

Different kinds of children's activities, revealing the specific content of pre-school education in China are identified. The article analyzes the issues of state support for pre-school education in China, the importance of the recent government documents connected with the successful operation of the system of preschool education. The article also considers the level of professional training for kindergartens in China. Different forms of kindergarten teachers' training that have become relevant in recent years are also viewed in the text.

Keywords: development trends, China pre-school education, types of kindergartens, pre-school education, training, skills development, government support for kindergartens.

Для Китая последних лет характерны широкомасштабные реформы в области образования, в том числе дошкольного. Современные китайские семьи испытывают огромные потребности в дошкольных учреждениях, и правительство страны проводит активную работу по расширению сети детских садов, качественному улучшению их деятельности.

В начале XX века в Китае появился первый детский сад, который ориентировался на японскую систему воспитания. Постепенно проникали в жизнь европейские идеи о развитии дошкольников. С момента образования КНР детские сады стали придерживаться советской системы воспитания и обучения детей дошкольного возраста, началась работа по созданию учебных программ для государственных китайских детских садов. Прорыв был сделан в использовании национальных особенностей и форм воспитания детей. Под руководством Министерства образования КНР в начале 40-х гг. была опубликована первая учебная программа для детского сада в виде образовательных стандартов. Она состояла из трёх частей (общих положений, целей и методов обучения) и отражала в основном представления о формировании физического и психического здоровья детей, создании положительного климата в семье и группе детского сада [8].

В учебной программе нашла отражение характеристика различных видов детской деятельности: музыкальной, игровой, трудовой, развития устной речи и мышления, организация свободного времени и т. д. Кроме сформулированных минимальных требований к содержанию образования были указаны основные методы работы с детьми: использование межпредметных связей, внедрение педагогики дизайн-центра, природосообразности и т. д. Обосновывалась главенствующая роль педагога в деятельности детей. Создатели программы руководствовались не только опытом педагогов-практиков, но и опирались на научные разработки ведущих китайских учёных о том, что организация детского сада должна соответствовать природным особенностям ребёнка и необходимо воспитывать детей на примере окружающей ребёнка жизни (Чжан Сюэ, Джан Цзунлинь, Тао Синджи и др.) [5; 6].

В целом благодаря первым дошкольным программам происходило обучение детей таким видам деятельности, как ручной труд, рисование, бумагопластика, конструирование, обучение столярному делу, игра с

песком, шитьё, садоводство, развитие навыков здорового образа жизни. Таким образом, маленькому человеку прививали значимые социальные умения и навыки, а теоретические исследования и экспериментальная работа в области дошкольного воспитания способствовали тому, что первоначальное образование стало более реальным, имело конкретное содержание и устойчивую учебную модель. Педагоги часто делились своими наработками в центральных средствах массовой информации, ведущих издательствах страны («Коммерческий Пресс», «Детская литература» и др.) [3].

Первые шаги в китайском дошкольном воспитании отражали новый взгляд государства на национальные условия развития физического и психического здоровья детей. Несмотря на значительные успехи в укреплении дошкольной системы воспитания, в стране имелись некоторые проблемы в формулировке конкретных целей образования, методическом оснащении детских садов, игнорировании ведущих принципов обучения и воспитания, отсутствии единых учебных планов и т. д. [3].

Министерство образования КНР в настоящее время планомерно развивает систему дошкольного воспитания, заботится о том, чтобы 3–6-летние малыши посещали детские сады и получали необходимый для будущей учёбы жизненный опыт. Социальный аспект современной системы дошкольного воспитания неуклонно расширяется.

Современный детский сад в Китае представляет собой гармоничный синтез образовательного учреждения и службы по предоставлению образовательных услуг. Детский сад старается учитывать запросы родителей и детей. Специфика проявляется в том, что дети получают в дошкольном учреждении полноценное сбалансированное питание, медицинское обслуживание, а родителям предоставляется возможность активно включиться в социально-экономические и общественные отношения. Поэтому детские сады Китая содействуют нормальному физическому росту детей; способствуют развитию интеллектуальных способностей, первоначальных практических и эстетических навыков, формируют стремление к знаниям; воспитывают чувства патриотизма [1].

В КНР детский сад является самым распространённым среди дошкольных учреждений. Существуют разные виды дошкольных учреждений: государственные, частные и

совместно финансируемые правительством и предприятиями. В основном преобладают частные детские сады, которые могут посещать от 3 до 50 детей. В стране ощущается нехватка дошкольных учреждений, и государство старается найти дополнительные источники финансирования (в основном за счёт местного бюджета) по расширению государственных ДОО и оптимальному сочетанию родительской оплаты и выплата других социальных выплат и субсидий [1].

Расширять дошкольные образовательные услуги государство также предлагает в виде организации групп кратковременного пребывания или предшкольной подготовки. Данные формы, по сути, идентичны, отличаются лишь организацией и временем пребывания ребёнка.

Вместе с тем, классическая форма детского сада занимает сегодня доминирующие позиции, но не является единственной. Для обеспечения доступности дошкольного образования работа ведётся по нескольким направлениям. Параллельно с развитием традиционных форм дошкольного образования активно развиваются такие новые модели, как дошкольные группы на базе общеобразовательных учреждений, дошкольные группы на базе учреждений дополнительного образования, а также систематическое образование детей дошкольного возраста в условиях семейного воспитания.

Важной тенденцией в развитии системы дошкольного воспитания Китая является создание и функционирование вариативных форм дошкольного образования. Они организуются в группах для детей раннего возраста при детских садах; группах общеразвивающей, компенсирующей, оздоровительной, комбинированной направленности в детских садах различных видов; группах совместного кратковременного пребывания ребёнка и родителей (центры игровой поддержки ребёнка, адаптационные группы), открываемых на базе детских садов, учреждений дополнительного образования.

В Китае до сих пор отсутствуют единые образовательные программы для дошкольного воспитания, принятые на государственном уровне. Каждая провинция и территориальный округ разрабатывают и утверждают свои примерные программы. Концептуально-методическое обеспечение вопросов воспитания и образования детей в дошкольных учреждениях является объектом пристального внимания со стороны контролирующих органов. Они обращают

ся к вопросам управления детскими дошкольными учреждениями, поддерживают идеи, связанные с созданием новых воспитательно-образовательных концепций. Обучение в детских садах не является обязательным, но абсолютное большинство детских дошкольных учреждений имеет свои программы дошкольного образования, согласно которым ведётся обучение в области сенсорного развития ребёнка, формирования у воспитанников языковых навыков, азов арифметики, важных социальных умений и т. д. [8].

Особое внимание уделяется развитию дошкольного воспитания в сельских районах Китая: появляются новые детские сады, создаются детские сады (группы), частично выполняющие функции начальной школы. В последнее время активно поддерживается развитие дошкольного воспитания в бедных районах страны.

Качество дошкольного образования неуклонно растёт. Так, в «Государственном среднесрочном и долгосрочном плане реформы и развития в области образования» (2010 г.) отмечалось, что дошкольное воспитание необходимо активно развивать и осуществлять на основе научных принципов, ориентированных на нормы психического и физического созревания детей. Согласно этому документу, в КНР к 2020 году планируется ввести годичное дошкольное воспитание маленьких детей, которое будет начинаться за один год до начальной школы. Планируется популяризировать воспитание дошкольников за два года до школы, а районам, имеющим благоприятные образовательные условия, рекомендовано осуществлять предварительное трёхлетнее воспитание детей.

Таким образом, в долгосрочных государственных проектах серьёзное значение уделяется воспитанию детей дошкольного возраста. Однако не остаётся без внимания категория детей от 0 до 3 лет. Ответственность правительства по этому вопросу связана с расширением сети городских дошкольных учреждений. В связи с этим планируется создание системы частных и государственных детских садов с привлечением средств общественности, увеличение государственных расходов на дошкольное воспитание, приём в дошкольные учреждения детей из малообеспеченных семей и выдача им субсидий.

Появление новых детских садов потребовало необходимого количества квалифицированных педагогических кадров. В

связи с этим возникла острая потребность в подготовке воспитателей. Серьезные требования к специалистам зафиксированы в государственных требованиях в виде квалификационных и аттестационных показателей. Профессиональное образование по дошкольному профилю в Китае получают в учреждениях высшего и среднего образования. Кроме того, система повышения квалификации педагогов дошкольного воспитания работает по всей стране. Во время каникул (январь, июнь, июль) обычно каждый детский сад проводит переподготовку своих педагогов с целью повышения их знаний, умений в области обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Для изучения зарубежного опыта по организации дошкольного дела воспитателей иногда направляют на стажировку за границу. Общаться на профессиональные темы воспитатели могут на ежемесячных педагогических форумах, которые организуются по всей стране [4]. В ходе профессиональной подготовки и переподготовки кадров используются активные

методы обучения. Например, показ-аттестация, когда каждый студент или воспитатель планирует и проводит какую-либо образовательную деятельность, а затем коллеги анализируют увиденное.

Анализ тенденций развития дошкольного воспитания в КНР показывает перспективность дальнейшего совершенствования дошкольного воспитания в связи с организацией широкой сети частных детских садов, грамотным использованием в детских учреждениях различных программ и возможностей массового получения дошкольного образования в вариативных группах и садах, поддержкой на государственном уровне через законодательные акты и документы, придающие научную и систематизированную основу работе всех детских садов. Таким образом, система дошкольного воспитания КНР должна быть гибкой, разноплановой, отвечать возросшим социальным запросам, использовать богатый зарубежный опыт в реформировании собственной системы дошкольного образования.

Список литературы

1. Денисова Р. Р. Детский сад по-китайски // Управление дошкольным образованием. 2004. № 3. С. 62–64.
2. Денисова Р. Р. Личностное развитие старших дошкольников: теоретический аспект. М.: Прометей, 2005. 120 с.
3. Лян Ш. Детский сад: сб. учеб. материалов (теоретический аспект). Пекин: Коммерческий Пресс, 1935. 65 с.
4. Хуан Ж. Наука о дошкольном образовании: учебник для студ. высш. образования. Пекин, 2001. 23 с.
5. Ху Г. Аспекты детского воспитания и проблемы воспитания: теория и практика // Исследование образования. 1988. 72 с.
6. Чэн Х. Полный сборник трудов Чэн Хэчина: теоретический аспект. Цзянсу: Цзянсуское образование, 1989. Т. 2. 75 с.
7. Чэнь Ч., Цзу М. О некоторых проблемах управления детским садом и рабочие моменты жизни детского сада (пробная реализация): теория и современность. Чжэцзян: Детское образование, 1990. 45 с.
8. Цзун Ч. Дошкольное воспитание в Китае: опыт развития образовательной системы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-18235> (дата обращения: 26.10.2015).

References

1. Denisova R. R. Detskii sad po-kitaiski // Upravlenie doshkol'nym obrazovaniem. 2004. № 3. S. 62–64.
2. Denisova R. R. Lichnostnoe razvitie starshikh doshkol'nikov: teoreticheskii aspekt. M.: Prometei, 2005. 120 s.
3. Lyan Sh. Detskii sad: sb. ucheb. materialov (teoreticheskii aspekt). Pekin: Kommercheskii Press, 1935. 65 s.
4. Khuan Zh. Nauka o doshkol'nom obrazovanii: uchebnik dlya stud. vyssh. obrazovaniya. Pekin, 2001. 23 s.
5. Khu G. Aspekty detskogo vospitaniya i problemy vospitaniya: teoriya i praktika // Issledovanie obrazovaniya. 1988. 72 s.
6. Chen Kh. Polnyi sbornik trudov Chen Khechinya: teoreticheskii aspekt. Tsyansu: Tsyansuskoe obrazovanie, 1989. T. 2. 75 s.
7. Chen' Ch., Tszu M. O nekotorykh problemakh upravleniya detskim sadom i rabochie momenty zhizni detskogo sada (probnaya realizatsiya): teoriya i sovremennost'. Chzhetszyan: Detskoe obrazovanie, 1990. 45 s.
8. Tszun Ch. Doshkol'noe vospitanie v Kitae: opyt razvitiya obrazovatel'noi sistemy [Elektronnyi resurs] // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 1. Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/121-18235> (data obrashcheniya: 26.10.2015).

Статья поступила в редакцию 01.11.2015

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ TOPICAL ISSUES OF GENERAL PSYCHOLOGY

УДК 37.015.3
ББК Ю 88.6

*Жанна Александровна Леснянская,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: zzanussi@mail.ru*

Временная компетентность и временная перспектива студентов вуза, будущих социальных работников

В статье рассмотрена проблема развития профессионального самосознания студента – будущего социального работника, актуальность развития временной компетентности и временной перспективы студента. Проанализированы различные подходы к определению понятия «временная компетентность», его соотношение с понятием «временная перспектива». Рассматривается подход к определению категории временной компетентности как составляющей академической компетентности студента. Академическая компетентность выступает как этап профессиональной компетентности. Описано обоснование взаимосвязи временной перспективы и профессионального саморазвития личности, временной компетентности и полноценной самореализации личности в профессии, временной перспективы и психологического благополучия личности. Аргументирована необходимость психологического сопровождения профессионального становления студентов – будущих социальных работников во время обучения в вузе.

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей временной перспективы и временной компетентности студентов направления «Социальная работа» первого курса и выпускного курса, сравнительный анализ результатов. Выявлено, что временная перспектива и временная компетентность студентов первого и четвёртого курсов направления «Социальная работа» различаются. Особенности временной перспективы студентов выпускного курса обусловлены предстоящим окончанием вуза и последующим трудоустройством. Аргументирована необходимость и своевременность развития временной перспективы, временной компетентности в период обучения в вузе, что эффективно для дальнейшей профессиональной и жизненной самореализации, для психологического благополучия личности. Возможным вариантом решения проблемы может служить внедрение в образовательный процесс вуза элективного курса, направленного на развитие временной перспективы и временной компетентности.

Ключевые слова: временная компетентность, временная перспектива, профессиональное самосознание, профессиональное самоопределение, профессиональное саморазвитие.

Zhanna Aleksandrovna Lesnyanskaya,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: zzanussi@mail.ru

Time Competence and Time Perspective of University Students, Future Social Workers

The article deals with the problem of professional consciousness development of a future social worker, the relevance of time competence and time perspective of a future social worker.

The article discusses different approaches to the definition of "time competence", its ratio with the concept of "time perspective". The article analyzes the approach to the definition of time competence as a component of academic competence of the student. Academic competence is considered as a stage of professional competence. It describes the relationship of time perspective and professional self-development of the personality, the relationship of time competence and full self-realization of the personality in the profession, the relationship of time perspective and psychological well-being of the personality. It argues the need of psychological support of professional formation of students – future social workers during their training at the university.

The article presents the results of the empirical study to determine the features of time perspective and time competence of the first-year and final year students specializing in social work, the comparative analysis of the results.

It is revealed that the time prospect and time competence of the first-year and final year students specializing in social work are different. The article argues the need and timeliness of time prospect and temporary competence development in the period of study at the University, which is effective for further professional and life fulfillment.

Keywords: time competence, time perspective, professional identity, professional self-determination, professional self-development.

Число людей, нуждающихся в социальной поддержке и помощи, в последнее время увеличивается. Им необходима защищённость в обществе, которая обеспечивается квалифицированной работой социальных служб. Это усиливает потребность общества в социальных работниках и повышает требования, предъявляемые этой профессией к человеку.

Качества, необходимые современному социальному работнику, описаны С. Н. Бегидовой, С. А. Хазовой, В. С. Бегидовым и другими. Одним из таких качеств они назвали надёжность, которая определяется способностью человека точно и безошибочно выполнять профессиональные или социальные обязанности в определённое время в заданных условиях. Социальный работник, обладающий данным качеством, характеризуется самоконтролем, дисциплинированностью, ответственностью за свой труд, за благополучие своих клиентов (подопечных) [1]. По мнению М. В. Фирсова, социальный работник должен владеть методами самоменеджмента, самоорганизации [10]. М. В. Теплинских считает, что в помогающей деятельности больше, чем в любой другой, успешность профессиональной деятельно-

сти зависит от наличия и степени сформированности профессионального самосознания специалиста [8]. Профессиональное самосознание развивается в процессе высшего образования и предполагает профессиональную компетентность. По мнению О. О. Токаревой, профессиональная компетентность специалиста складывается из многих составляющих, но наибольший вес среди них занимают такие подструктуры, как специальная (профессионально-предметная); социально-психологическая; методическая; коммуникативная и одна из её составляющих – временная компетентность [9]. Как одну из составляющих коммуникативной компетентности рассматривает временную компетентность и А. К. Болотова, которая определяет её как заключающуюся в адекватности временных восприятий (чувство времени), навыках планирования времени, способности рационально перераспределять временные приоритеты и лимиты межличностного общения, не пренебрегать временем другого в межличностных отношениях, соблюдать принципы и правила временного менеджмента, тайм-менеджмента, включая умения делегирования полномочий в социальных коммуникациях [2].

Профессиональное самосознание неотрывно связано с профессиональным и личностным самоопределением, с видением себя во времени, то есть с временной компетентностью, временной перспективой личности.

Временная компетентность определена С. И. Калининым как умение соотносить, согласовывать своё персональное время со временем других людей, своей работы, организации [5]. Компетентность во времени он предлагает рассматривать через такие факторы, как осознанность и упорядочивание личных целей; регулярное эффективное планирование собственного времени; умение делегировать как временной ресурс; поиск способов сделать работу эффективнее; «энергетический самоменеджмент» – соотношение труда и отдыха; твёрдая воля и самоконтроль [Там же].

О. В. Кузьмина описывает временную компетентность как способность управлять собой во временном континууме. Управление собой предполагает возможность правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать соответствующее решение, позволяющее достигнуть успешности [6].

Рассматривая различные подходы к определению понятия «временная компетентность», Л. П. Енькова анализирует идеи В. И. Дендериной, по мнению которой, на этапе получения образования временная компетентность является составляющей академической компетентности студента (академическая компетентность выступает этапом профессиональной компетентности). Временная компетентность студентов, по словам В. И. Дендериной, включает в себя: умение конструировать проблему во времени, ставить реальные временные цели; умение оптимально строить взаимодействие во времени, сужать или расширять временные рамки общения [4]. Л. П. Енькова считает необходимым для студента в процессе обучения освоить не только возможности, связанные с его узкопрофессиональной направленностью, но и развить более общие виды компетентности [Там же].

Временная компетентность занимает в профессиональной компетентности особое место, поскольку от нее зависит рациональная организация процесса профессиональной деятельности, его осуществление во временном пространстве и эффективность.

О. В. Кузьмина называет временную компетентность интегральной характеристикой, определяющей способность человека выстраивать личную временную перспективу [6].

Временная компетентность связана с временной перспективой. Если человеку присуща временная компетентность – способность чувствовать время, умение его рационально организовать в пределах таких временных промежутков, как час, день, неделя, месяц, то и его общий взгляд на свою жизнь, охватывающий прошлое, настоящее и будущее, т. е. временная перспектива, будет носить оптимальный характер – являть собой сбалансированное образование, разделенное на согласованные между собой этапы, имеющие определённую протяжённость во времени и предполагающее самореализацию.

Временная перспектива изучается в отечественной и зарубежной психологии с позиции психологического времени. К. Левин определял временную перспективу как общий взгляд индивида на своё психологическое будущее и прошлое, существующий в данный момент времени, Ж. Нюттен под временной перспективой предлагал понимать восприятие в определённый момент последовательности событий с интервалом между ними. Временная перспектива отечественными исследователями рассматривается как предварительное, обязательное условие успешной социализации, развития личности, неотъемлемая часть мировоззрения человека, определяющая смысл жизни, самореализацию, поскольку она связана с ценностями, содержит планы достижения целей (Е. И. Головаха и А. А. Кроник, И. В. Дубровина, Н. Н. Толстых и др.).

Анализируя подход Ф. Зимбардо к изучению временной перспективы, Е. М. Вечканова отмечает, что он связал временную перспективу с психологическим благополучием личности, постулируя идею о том, что психологически благополучная личность обладает сбалансированной временной перспективой (термин введён Ф. Зимбардо) [3]. Личность осуществляет ориентировку в категориях времени своей жизни с помощью временной перспективы. Проблема определения жизненных целей важна для психологического благополучия любого человека.

Определяющим возрастом для развития временной перспективы отечественные

учёные называют период юности, когда начинается сознательное самоопределение, которое рассматривается как личностное новообразование. Л. И. Божович отмечала, что самоопределение предполагает умение действовать на основе сознательно принятого решения, отнесённого к будущему, и разворачивается в рамках жизненного поля личности, пространства реального действия, охватывающего прошлое, настоящее и будущее.

Временная перспектива – это динамический взгляд индивида на своё психологическое прошлое, настоящее и будущее, формирующийся в процессе социальной деятельности, обеспечивающей самореализацию личности, связанную с самоопределением в юношеском возрасте. Юношеский возраст охватывает период окончания школы и время получения образования на последующем этапе, в вузе. Установлено, что временная перспектива старшеклассников нуждается в развитии. Исследования подтверждают, что временная перспектива студентов также далека от идеального состояния. Так, А. М. Молокостова говорит о неопределённости представлений студентов о будущем [7]. На отсутствие у многих представителей студенческой молодёжи выстроенной стратегии жизни, непонимание ими своей цели в жизни указывает и О. В. Кузьмина [6].

Описанные выше особенности отношения ко времени своей жизни у студенческой молодёжи подтверждают результаты исследования временной перспективы и временной компетентности, проведённого среди студентов первого (20 чел.) и четвертого, выпускного (20 чел.), курсов, обучающихся на социологическом факультете ЗабГУ (г. Чита) по направлению «Социальная работа».

Для получения эмпирических данных было проведено тестирование с применением комплекса психодиагностических методик, включавшего в себя методику мотивационной индукции (MIM) Ж. Нюттена, методику «События моей жизни» Г. С. Никифорова, опросник временной перспективы (ZTP1) Ф. Зимбардо (модификация А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной), тест «Персональная компетентность во времени» С. И. Калинина, опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой.

Методика мотивационной индукции (MIM) Ж. Нюттена позволяет измерить, на-

сколько удалёнными во времени являются события будущего, а также увидеть, на какие жизненные этапы распространяются планируемые будущие события. Ж. Нюттен выделяет два основных этапа: ближайшую и отдалённую перспективу. Разделение ближайшей и отдалённой перспективы является важнейшим моментом развития личности, характеризующим становление социальной зрелости и самостоятельности личности. Методика представляет собой набор из 45 стимулов (незавершённых предложений). Стимулы (незавершённые предложения) сформулированы в первом лице единственного числа. Они побуждают человека написать о том, чего он хочет достигнуть, чего он боится или избегает. Согласно полученным результатам, в группе первокурсников преобладает категория ближней временной перспективы, у студентов четвертого курса преобладающими являются категория ближней временной перспективы и категория отдалённой временной перспективы. Категории дальней временной перспективы (пожилой возраст) у студентов не выявлено. Будущее студентов выпускного курса более содержательно. Большее число их высказываний связано с переживаниями по поводу предстоящей итоговой аттестации. В планируемых событиях 35 % студентов четвертого курса отмечают обучение в магистратуре, 10 % – получение второго высшего образования. Хотя данная методика не направлена на диагностику желания работать по специальности, полученные ответы позволили увидеть, что у 53 % студентов четвертого курса прослеживается желание работать по приобретаемой профессии. У студентов первого курса этот показатель ниже – 30 %. Первокурсники больше ориентированы на настоящее, чем на будущее.

Методика «События моей жизни» Г. С. Никифорова выявляет временной аспект самосознания как показатель социальной зрелости, позволяет проследить баланс между прошлым и будущим, позитивными и негативными событиями жизни. При выполнении методики «События моей жизни» испытуемым предлагалось начертить горизонтальную линию – «линию жизни», на которой они должны были отметить момент настоящего времени и самые значимые события своей прошлой и планируемой будущей жизни. По полученным результатам можно констатировать, что для студентов

четвёртого курса характерны большая наполненность событиями как прошлого, так и будущего, больший баланс между событиями прошлого и будущего. Категория прошлого недооценивается студентами первого курса. Общее количество названных четверокурсниками событий больше, чем у первокурсников. Хотя среди возможных событий будущего они в основном называют события, связанные с главными направлениями жизненного самоопределения: получение образования, трудоустройство, создание семьи, рождение детей, появление материальных благ. Эмоциональная окраска называемых событий в основном положительная, что свидетельствует об определённом романтизме, являющемся характеристикой юношеского возраста. Продолжительность, т. е. протяжённость временной перспективы, в среднем, у студентов 1-го и 4-го курсов составляет ближайшие 15 лет. Перспектива будущей жизни наполнена личностным смыслом и индивидуальным содержанием.

Опросник временной перспективы (*ZTPI*) Ф. Зимбардо направлен на оценку отношения ко времени, а через это – на оценку отношения личности к окружающей действительности вообще, к самому себе, своему опыту и грядущим перспективам. Согласно полученным результатам, студенты выпускного курса имеют больше планов и целей на будущее, больше ориентированы на будущее, чем первокурсники. Первокурсники более негативно, чем четверокурсники, воспринимают своё прошлое. Студенты четвертого курса отличаются большим принятием прошлого, что свидетельствует об осознании ими связи между прошлым и будущим.

С помощью теста «Персональная компетентность во времени» С. И. Калинина возможно получить оценку индивидуальной компетентности во времени. По результатам тестирования среди студентов первого курса средняя (нормальная) компетентность в управлении временем обнаружена у двух человек, у остальных недостаточная (20 %) и низкая (70 %) компетентность во времени. Среди студентов четвёртого курса 30 % опрошенных со средней компетентностью в управлении временем, 20 % – с недостаточной и 50 % с низкой компетентностью во времени.

Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е. Ю. Мандриковой предназна-

чен для диагностики особенностей структурирования самоорганизации деятельности. С помощью опросника ОСД получены результаты, позволяющие сделать вывод, что студенты выпускного курса в сравнении с первокурсниками являются более целеустремлёнными, способными сконцентрироваться на цели. У студентов четвёртого курса выше, чем у первокурсников, показатели по шкале «Планомерность», которая измеряет степень вовлечённости субъекта в тактическое ежедневное планирование по определённым принципам. Четверокурсники более настойчивы, склонны к приложению волевых усилий для завершения начатого дела и упорядочению активности. Сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания у студентов не обнаружено.

Достоверность выявленных различий подтверждена методами математико-статистической обработки данных.

Таким образом, особенности временной перспективы студентов выпускного курса (большая протяжённость будущего, наполненность будущими событиями, более выраженная направленность на будущее, осознание связи между прошлым и будущим) во многом обусловлены предстоящим окончанием вуза, грядущей итоговой государственной аттестацией и последующим трудоустройством. Некоторые черты временной компетентности, а именно – настойчивость, целеустремлённость – также более развиты у студентов четвёртого курса, что, безусловно, является результатом прохождения ими через образовательный процесс в вузе.

Полученные результаты подтверждают необходимость психологического сопровождения процесса профессионального образования студентов – будущих социальных работников. Возможно, в образовательный процесс целесообразно внедрить элективный курс, который предполагает ознакомление студентов с сущностью временной перспективы и временной компетентности, побуждение к познанию себя, изучению своих интересов, склонностей и способностей и развитию умения соотносить их с прогнозируемым профессиональным будущим, позволит развить их временную перспективу и временную компетентность.

Временная компетентность будущего профессионала, а именно продуктивное использование времени, ориентация во

времени, способность структурировать время, бережное отношение ко времени, его экономное использование, в дальнейшем позволит более эффективно овладевать знаниями, совершенствоваться в своей профессии, явится хорошим фундаментом для успешной самореализации, обеспечит психологическое благополучие как в профессиональной, так и в личной и общественной жизни.

Список литературы

1. Бегидова С. Н., Хазова С. А., Бегидов В. С. Личностные качества конкурентоспособного социального работника // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3. Педагогика и психология. 2013. Вып. 3 (123). С.11–16.
2. Болотова А. К. Психология организации времени. М.: Аспект-Пресс, 2006. 254 с.
3. Вечканова Е. М. К вопросу о специфике временной перспективы лиц, проживающих в экстремальных природно-климатических условиях // Личность в экстремальных условиях: сб. науч. тр. : в 2 ч. Ч. 1 / науч. ред. А. В. Серый, М. С. Яницкий; под общ. ред. А. А. Бучек, Ю. Ю. Неяскиной, М. А. Фризен. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012. Вып. 2. С. 119–125.
4. Енькова Л. П. Структура и содержание временной компетентности в контексте психолого-педагогического образования // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4 (7). С. 97–100.
5. Калинин С. И. Тайм-менеджмент: практикум по управлению временем. СПб.: Речь, 2006. 371 с.
6. Кузьмина О. В. Типологические особенности временной компетентности личности // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2012. Вып. 1. С. 30–36.
7. Молокостова А. М. Жизненные цели студентов в связи с профессиональным самоопределением // Материалы I Междунар. науч.-практ. конф. М.: Смысл, 2004. С. 155–156.
8. Теплинских М. В. Профессиональное самосознание в связи с успешностью деятельности социальных работников // Вестн. КемГУ. 2012. Т. 4. № 4 (52) С. 283–288.
9. Токарева О. О. Временная компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего бакалавра гуманитарных специальностей // Информатизация общества: социально-экономические, социокультурные и международные аспекты: материалы междунар. науч.-практ. конф. (15–16 янв. 2011 г.). Пенза; Прага: Социосфера, 2012. С. 121–124.
10. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. М.: Владос, 2001. 432 с.

References

1. Begidova S. N., Khazova S. A., Begidov V. S. Lichnostnye kachestva konkurentosposobnogo sotsial'nogo rabotnika // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 3. Pedagogika i psikhologiya. 2013. Vyp. 3 (123). S.11–16.
2. Bolotova A. K. Psikhologiya organizatsii vremeni. M.: Aspekt-Press, 2006. 254 s.
3. Vechkanova E. M. K voprosu o spetsifike vremennoi perspektivy lits, prozhivayushchikh v ekstremal'nykh prirodno-klimaticheskikh usloviyakh // Lichnost' v ekstremal'nykh usloviyakh: sb. nauch. tr. : v 2 ch. Ch. 1 / nauch. red. A. V. Seryi, M. S. Yanitskii; pod obshch. red. A. A. Buchek, Yu. Yu. Neyaskinoy, M. A. Frizen. Petropavlovsk-Kamchatskii: KamGU im. Vitusa Beringa, 2012. Vyp. 2. S. 119–125.
4. En'kova L. P. Struktura i sodержanie vremennoi kompetentnosti v kontekste psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya // Vektor nauki TGU. 2011. № 4 (7). S. 97–100.
5. Kalinin S. I. Taim-menedzhment: praktikum po upravleniyu vremenem. SPb.: Rech', 2006. 371 s.
6. Kuz'mina O. V. Tipologicheskie osobennosti vremennoi kompetentnosti lichnosti // Vestn. Udmurt. un-ta. Ser. Filosofiya. Sotsiologiya. Psikhologiya. Pedagogika. 2012. Vyp. 1. S. 30–36.
7. Molokostova A. M. Zhiznennyye tseli studentov v svyazi s professional'nym samoopredeleniem // Materialy I Mezhdunar. nauch.-prakt. conf. M.: Smysl, 2004. S. 155–156.
8. Teplynskikh M. V. Professional'noe samosoznanie v svyazi s uspešnost'yu deyatelnosti sotsial'nykh rabotnikov // Vestn. KemGU. 2012. T. 4. № 4 (52) S. 283–288.
9. Tokareva O. O. Vremennaya kompetentnost' kak sostavlyayushchaya professional'noi kompetentnosti budushchego bakalavra gumanitarnykh spetsial'nostei // Informatizatsiya obshchestva: sotsial'no-ekonomicheskie, sotsiokul'turnye i mezhdunarodnye aspekty: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. conf. (15–16 yanv. 2011 g.). Penza; Praga: Sotsiosfera, 2012. S.121–124.
10. Firsov M. V., Studenova E. G. Teoriya sotsial'noi raboty. M.: Vlados, 2001. 432 s.

Статья поступила в редакцию 08.09.2015

УДК 316.6
ББК 88.5

Ирина Петровна Лотова¹,
доктор психологических наук, профессор,
Институт семьи и воспитания Российской академии образования
(119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, 8),
e-mail: niisv@mail.ru

Елена Яковлевна Орехова,
доктор педагогических наук, профессор,
Институт семьи и воспитания Российской академии образования
(119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, 8),
e-mail: niisv@mail.ru

Борьба с насилием и жестокостью в отношении женщин: опыт Франции

В статье дана сущностно-содержательная характеристика семейного насилия в отношении женщин, подробно представлены распространённость данного явления в мире, в том числе статистические данные о насилии над женщинами России. Дана социально-демографическая характеристика агрессоров, большая часть из которых – мужчины. Приведены определения понятия «насилие», обозначены различные виды и формы насилия. Отмечено, что каждый вариант насилия представляет собой самостоятельную проблему, имеющую специфические черты. В качестве главного источника насилия названа семья.

Авторы касаются вопроса и о психологии жертв насилия, в связи с чем рассматривается понятие «виктимность», подчёркивают, что дезадаптивная реакция матери на семейное насилие усваивается детьми.

В статье представлен опыт борьбы с насилием и жестокостью во Франции. В частности, анализируется план по борьбе с насилием на период с 2014 по 2016 годы и закон о действительном равенстве женщин и мужчин, который в 2014 году был окончательно одобрен Сенатом и Национальной ассамблеей Франции. Усилена государственная поддержка неполных семей.

Названы комплексные меры, которые необходимо реализовать для обеспечения безопасности в семье, в нашей стране. Подчёркнута значимость теоретической разработки проблемы домашнего насилия.

Ключевые слова: сексуальное насилие, физическое насилие, психологическое насилие, женщина, семья, закон, профилактика, Франция.

Irina Petrovna Lotova²,
Doctor of Psychology, Professor,
Institute of Family and Education, Russian Academy of Education
(8 Pogodinskaya St., Moscow, Russia, 119121),
e-mail: niisv@mail.ru

Elena Yakovlevna Orekhova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Institute of Family and Education, Russian Academy of Education
(8 Pogodinskaya St., Moscow, Russia, 119121),
e-mail: niisv@mail.ru

The Struggle for the Elimination of Cruelty and Violence Against Women: the Case of France

The article deals with the analysis of the essence and content of domestic violence against women, it presents occurrence of this phenomenon in the world including statistical data on violence against women in Russia. Sociodemographic characteristic of aggressors who are mostly men is given; the notion of violence is defined; different types and forms of violence are considered. Each type of violence presents a separate problem with its specific features. A family is considered as the main source of violence.

The authors also touch upon a problem of psychology of violence victims relating it to the notion of victimity and underline that maladaptive mother's reaction to domestic violence is adopted by children.

¹ Вклад авторов в постановку проблемы и её анализ в рамках данной статьи равноценен и равновелик.

² The authors have made equal contribution to the formulation and analysis of the problem stated in this article.

The paper contains a detailed description of the prevalence of family violence against women in France and presents the French experience of the struggle against cruelty and violence. The authors analyze the plan for the struggle against violence for the period from 2014 to 2016 and the True Gender Equality Act approved by the Senate and the National Assembly of France in 2014. The state support of one-parent families has been increased.

Comprehensive measures that must be implemented to ensure the safety of the family in our country are named. The authors emphasize the importance of theoretical evidence of domestic violence problem.

Keywords: sexual abuse, physical violence, psychological abuse, woman, family, legislation against violence, prevention, France.

Насилие в семье в его различных формах приобрело такие масштабы и глубину, которые угрожают безопасности общества и личности. По статистике МВД России, на профилактическом учёте в органах внутренних дел состоит более 3,5 млн лиц «антиобщественного поведения», из них около 300 000 отнесены к категории семейных дебоширов [2]. В России от рук мужей ежегодно погибает 14 000 женщин. В 2000 году количество преступлений, где потерпевшими оказались женщины, равнялось 331 000, а в 2006 году – 750 000, т. е. увеличилось в 2 раза [3; 12]. Анализ отечественных данных показывает, что преступления в сфере бытовых отношений совершают преимущественно лица зрелого возраста, причём на возрастную группу старше 30 лет приходится 74 % всех совершённых преступлений, в том числе 77 % убийств, 83 % угроз убийством; 88,5 % всех преступных действий, совершается мужчинами [3].

Несмотря на то, что тема насилия разрабатывается уже около трёх последних десятилетий, до сих пор не существует универсального представления о том, что считать насилием. Традиционно под насилием в семье понимается «эмоциональное, физическое или сексуальное насилие, совершаемое сознательно или неосознанно в отношении членов семьи» [6]. В Концепции законотворческой деятельности по обеспечению равных прав и равных возможностей мужчин и женщин термин «Насилие в семье в отношении женщин» обозначен как «любой совершённый на основании полового признака акт насилия, который причиняет или может причинить вред физическому, половому или психологическому здоровью женщины или страдания, а также угрозы совершения таких актов, принуждение или произвольное лишение свободы» [3].

В данной работе под насилием в семье понимается реальное действие или угроза умышленного физического, сексуального,

психологического или экономического воздействия, принуждения со стороны одного лица по отношению к другому, с которым лицо имеет или имело интимные или иные значимые отношения, с целью контроля, запугивания, внушения чувства страха. В процессе насилия один человек навязывает себя, свои цели и нормы другому, стремясь подчинить его своей воле [13].

Формы домашнего насилия в отношении женщин [5]: *изоляция* (постоянный контроль того, что женщина делает, с кем дружит, встречается, разговаривает; запрет на общение с близкими ей людьми); *запугивание* (запугивание жестами, действиями, громким голосом, разрушением предметов обихода, уничтожением собственности женщины); *манипулирование детьми* (внушение чувства вины перед детьми, использование детей с целью посредничества); *угрозы* (угрозы отнять детей или вынудить совершить самоубийство); *эмоциональное насилие* (унижение чувства собственного достоинства, словесные оскорбления, грубость, внушение мысли, что женщина плохо исполняет роль жены и матери, внушение ничтожности); *экономическое насилие* (не позволяет ей работать, вынуждает просить у него деньги, лишает собственных денег); *использование мужских привилегий* (отношение к женщине как к низшему существу, авторитарное диктаторское поведение); *физическое насилие* (избивает, даёт пощёчины, таскает за волосы, применяет оружие и т. п.); *сексуальное насилие* (принуждение к сексуальным отношениям против желания женщины, изнасилование с применением различных предметов, принуждение к сексу с друзьями, принуждение к проституции). В супружеских или партнёрских отношениях могут присутствовать как все перечисленные виды насилия, так и некоторые из них.

При изучении проблемы насилия в семье необходимо учитывать следующее. Во-первых, семейная жизнь всегда была

наиболее специфической и менее всего поддающейся правовому регулированию областью отношений между людьми, где связи между членами семьи сложно регламентировать извне. Во-вторых, насилие в семье – явление неоднородное, изучение которого требует анализа всех его форм и проявлений. По сути, каждый конкретный вариант насилия – самостоятельная проблема, обладающая специфическими чертами [9].

Представления о том, что насилие имеет место только в социально неблагополучных семьях, современные исследователи считают несостоятельным мифом общественного сознания [1]. Это подтверждается не менее тревожной европейской статистикой. Так, в благополучной Франции каждые 2,5 дня одна женщина в среднем погибает от супружеского насилия. Результаты проводимых опросов показывают, что в целом различные случаи насилия в стране (физического, сексуального, психологического) остаются недостаточно известными и, как следствие, недооцененными. Опросы, проводимые на протяжении последних 10 лет среди жертв, свидетельствуют о существенно большем масштабе и сложности этой проблемы [10].

Согласно национальной статистике, за 2012 год во Франции 148 женщин скончались в результате домашнего насилия против 26 мужчин (из которых 65 % сами были виновны в совершённом насилии) или 22 % от общего количества убийств и причинений смерти по неосторожности. Дети зачастую становятся «сопутствующими» жертвами супружеского насилия. В 2014 году 9 несовершеннолетних детей были убиты их отцами одновременно с матерями и ещё как минимум 16 несовершеннолетних детей погибли в результате «несогласия» с разводом или от жестокого обращения внутри семьи. Ежегодно в среднем 201 000 женщин заявляют о том, что они подвергались физическому или сексуальному насилию со стороны партнёра, что в 2,5 раза превышает количество жертв среди мужчин и составляет 1,2 % от всего количества женщин в возрасте от 18 до 59 лет, проживающих в обычных семьях в континентальной части Франции. Приведённые цифры не позволяют полностью оценить масштаб данного явления, поскольку не все жертвы подают жалобы. Известно, что лишь 16 % женщин, сообщивших о том, что они подверглись

домашнему насилию, подали соответствующее заявление в суд. По данным опроса «Медицинский надзор в сфере подверженности профессиональным рискам – SUMER (Dares)», женщины признают, что они, больше чем мужчины подвергаются вербальной агрессии (оскорблениям, угрозам) на своём рабочем месте. Однако точные сведения о вербальном, физическом и сексуальном насилии в профессиональной среде можно встретить пока довольно редко [8].

Мы полагаем, что некоторые данные Национального исследования проблем насилия в отношении женщин во Франции, проведённого Управлением исследований, изучения, развития и статистики (DREES), окажутся полезными и актуальными в свете рассматриваемой проблемы [11]. Данное широкомасштабное исследование (в 2005–2006 гг. опрошено 10 000 мужчин и женщин в возрасте от 18 до 75 лет) и его результаты дают основания для проведения в нашей стране аналогичных по характеру работ, которые могли бы более рельефно представить проблему насилия с различных точек зрения [7]. В исследовании приведена статистика, подтверждающая, что женщины в семье подвергаются вербальному насилию в 5 раз чаще, чем мужчины, физическому насилию – в два раза чаще. Статистика показывает, что разновидностям сексуального насилия во французской семье подвергаются только женщины, а психологическому насилию подвергаются на 10 % женщин больше, чем мужчин. Неутешительные цифры и относительно показателей родственных связей. Больше половины агрессоров, подвергающих женщину физическому насилию, состоят с ней в близких родственных связях. Также высок этот процент и в отношении психологического насилия, где оно также исходит из семьи. Домашнее насилие влечёт следующие последствия для жертвы – гибель, тяжёлые заболевания, суицидальные попытки, алкоголизм, употребление наркотиков и т. д.

В контексте рассматриваемой проблемы и в продолжение «биографического» анализа жертв семейного насилия обратимся к понятию «виктимность», которое рассматривается как совокупность свойств объекта домашнего насилия, обусловленных комплексом социальных, психологических и биофизических условий, способствующих дезадаптивному стилю реагирования, приводящему к ущербу для

его физического или эмоционально-психического здоровья, а также его окружения. Утверждается, что виктимность женщины-матери способствует развитию в личности и деятельности её ребёнка черт виктимности и деструктивности [4].

Для обеспечения надёжной защиты жертв и наказания виновников насилия были усилены законодательные меры. На период с 2014 по 2016 годы во Франции запланировано внедрение 4-го по счёту плана по борьбе с насилием, с бюджетом в 66 миллионов евро, призванного предложить комплексный и адаптированный подход к различным формам насилия, которым подвергаются женщины. В соответствии с планом предусматривается решение трёх основных задач:

- ни один сигнал о совершённом насилии не должен остаться без ответа. Это предполагает с января 2014 года ввод единой бесплатной линии по информированию и помощи жертвам насилия, работающей 7 дней в неделю (номер 3919); увеличение квоты штата социальных работников, задействованных в деятельности полиции и жандармерии. Срок решения поставленной задачи ограничен 2017 годом;

- защита женщин, ставших жертвами насилия. Предполагается расширение практики применения срочных вызовов с мобильного телефона, предоставляемого в распоряжение женщин, находящихся в серьёзной опасности. Консолидация деятельности служб дневного приёма и выдачи предписаний о защите жертв;

- мобилизация общества и всех государственных служб для более эффективного предотвращения насилия. В их числе – распространение передовых практик предотвращения насилия; содействие проведению исследований по вопросам насилия в отношении женщин; обучение и повышение квалификации соответствующих специалистов; усиление бдительности в отношении специфических форм насилия, которым могут подвергаться женщины иностранного происхождения (принудительные браки, сексуальные увечья); межведомственные мероприятия по профилактике насилия в отношении женщин, а также проводимые в школах, вузах, спортивных секциях и в профессиональной среде, освещаемые в СМИ и в Интернете.

Перечисленные меры нашли своё отражение в законе о действительном равен-

стве женщин и мужчин, который в 2014 году был окончательно одобрен Сенатом и Национальной ассамблеей Франции [9]. Для защиты женщин, ставших жертвами домашнего насилия, соответствующее постановление усилено, а его действие продлено с 4 до 6 месяцев. Это законодательно закрепляет изъятие супруга, виновного в насилии, с места жительства семьи на установленный срок. Телефонная линия для женщин в ситуации «серьёзной опасности», уже опробованная в нескольких департаментах, будет применяться на всей территории для защиты лиц, подвергающихся супружескому и сексуальному насилию.

Усилены законодательные меры, направленные на борьбу с сексуальными домогательствами и насилием, в частности, в армии и высших учебных заведениях. Для предотвращения рецидивных эпизодов виновники домашнего насилия в качестве дополнительного или альтернативного наказания могут быть направлены на прохождение принудительной психологической консультации по осознанию ответственности в содеянном.

Для ослабления сексистских стереотипов в обществе высший совет по аудиовизуальным средствам наделяется новыми полномочиями по наблюдению за представлением образа женщины в средствах массовой информации. Молодые женщины будут лучше защищены от вреда, наносимого гиперсексуализацией их образа, а авторы высказываний сексистского и гомофобного характера в Интернете будут выявляться и преследоваться по закону. В целях повышения уровня занятости среди женщин, а также большей вовлечённости мужчин в процесс воспитания детей и более равномерного распределения родительских обязанностей с 01 октября 2014 года будущие отцы получают разрешение брать отгулы в связи с сопровождением будущей матери для проведения трёх плановых УЗИ.

Для усиления поддержки неполных семей, страдающих от невыплаты алиментов в 20 французских департаментах кассой семейных пособий вводится дополнительная гарантия в виде замещающего пособия, которое будет перечисляться с первого месяца невыплаты алиментов, с тем, чтобы гарантировать семье минимальный объём средств к существованию.

В целях борьбы с несвоевременной уплатой или уклонениями от уплаты али-

ментов может быть выдано предписание об автоматическом списании алиментов в пользу получателя с банковской карты неплательщика. Эта мера по защите от непоступления алиментов будет апробирована в течение 18 месяцев, а затем введена повсеместно с 2016 года.

Совершенно очевидно, что в России должна появиться государственная стратегия по предотвращению семейного насилия и соответствующий федеральный закон. Мировой и отечественный опыт показывают, что для обеспечения безопасности в семье кроме правовой базы необходимы комплексные меры. К ним можно отнести профилактику и воспитание, программы экстренной и долговременной помощи жертвам насилия и их семьям, специальные просветительские программы, программы по консультированию и психокоррекции для виновника насилия, жертвы и других членов семьи, включая детей. Естественно, что эта работа невозможна без объедине-

ния усилий правоохранительных органов, судов, социальных служб, кризисных центров, психоневрологических диспансеров, общественных правозащитных организаций, образовательных учреждений.

К сожалению, сегодня приходится констатировать, что проблематика насилия, несмотря на всю её важность и актуальность, до сих пор не имеет единого теоретического и исследовательского основания. При этом и психотерапевтическая практика, и ряд экспериментальных данных отечественных и зарубежных авторов свидетельствуют об общности генеза личностных расстройств различной специфики и последствий посттравматического стрессового расстройства вследствие пережитого насилия. Надеемся, что наши размышления и приведённый материал из аутентичных источников послужат импульсом для расширения теоретических изысканий и практических действий, направленных на решение проблемы семейного насилия и жестокости.

Список литературы

1. Как создать кризисный центр для женщин [Электронный ресурс] / под ред. Е. В. Исраэлян, Т. Ю. Забелиной. М.: Пресс-соло, 1995. 142 с. Режим доступа: <http://ngo.org.ru/ngoss/get/cid42910/id14182.htm> (дата обращения: 12.03.2015).
2. Кобута М. А. Насилие в семье: это необходимо знать для его выявления и предотвращения. Ярославль: Городской науч.-метод. центр социальной политики, 2006. 52 с.
3. Мечуева З. Сексуальное домогательство на работе. М.: Перо, 2002. С. 59–60.
4. Окно в русскую частную жизнь. Супружеские пары в 1996 году / Н. Римащевская, Д. Ванной, М. Малышева [и др.]. М.: Академия, 1999. 360 с.
5. Орлов А. В. Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи // Психолог в детском саду. 2003. № 3. С. 13–29.
6. Предотвращение насилия и личная безопасность [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.un.org/women/plate4d.htm> (дата обращения: 12.03.2015).
7. Сидоренкова Т. И. Насилие в семье: частное дело или социальная проблема? [Электронный ресурс] // Вестн. ИЦ НЖФ: Нет насилию в семье. 1997. № 10. С. 10–11. Режим доступа: <http://www.owl.ru/win/research/nasilie.htm> (дата обращения: 12.03.2015).
8. Cavalin C. Etre victime de violence et en mauvaise sante est associe a des evenements difficiles traverses au cours de la vie. Resultats de l'enquete Evenements de vie et sante (2/2) [Электронный ресурс] // DREES, Etudes et Resultats, a paraitre. 2009. Режим доступа: <http://www.centre-hubertine-auclert.fr> (дата обращения: 12.03.2015).
9. Harriet L. Approaches to screening for Intimate Partner Violence in Health care Settings. A. Randonnized Trial // Journal of the American Medical Association. 2006. № 296. P. 530–536.
10. Observatoire national de la delinquance. Les premiers resultats de l'enquete de victimation 2007, Extraits du rapport annuel de l'Observatoire national de la delinquance, Enquete de victimation 2007 – Synthese. Novembre, 4 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eige.europa.eu/node/976> (дата обращения: 12.03.2015).
11. Poiree P. Les mesures de la protection des femmes de violence. Les avancees de la loi de 2014 [Электронный ресурс] // Violence faites aux femmes. Mobiliser les professionnels. Paris. 2014. Universite Descartes. Paris 5. Режим доступа: <http://stop-violences-femmes.gouv.fr> (дата обращения: 12.03.2015).

Источники

12. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/docs> (дата обращения: 12.03.2015).
13. Материалы Министерства по делам женщин Франции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.femmes.gouv.fr> (дата обращения: 12.03.2015).

References

1. Kak sozdat' krizisnyi tsentr dlya zhenshchin [Elektronnyi resurs] / pod red. E. V. Israelyan, T. Yu. Zabelinoi. M.: Press-solo, 1995. 142 s. Rezhim dostupa: <http://ngo.org.ru/ngoss/get/cid42910/id14182.htm> (data obrashcheniya: 12.03.2015).
2. Kobuta M. A. Nasilie v sem'e: eto neobkhodimo znat' dlya ego vyyavleniya i predotvrashcheniya. Yaroslavl': Gorodskoi nauch.-metod. tsentr sotsial'noi politiki, 2006. 52 s.
3. Mechueva Z. Seksual'noe domogatel'stvo na rabote. M.: Pero, 2002. S. 59–60.
4. Okno v russkuyu chastnuyu zhizn'. Supruzheskie pary v 1996 godu / N. Rimashevskaya, D. Vannoi, M. Malysheva [i dr.]. M.: Akademiya, 1999. 360 s.
5. Orlov A. V. Psikhologicheskoe nasilie v sem'e – opredelenie, aspekty, osnovnye napravleniya okazaniya psikhologicheskoi pomoshchi // Psikholog v detskom sadu. 2003. № 3. S. 13–29.
6. Predotvrashchenie nasiliya i lichnaya bezopasnost' [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.un.org/women/plat4d.htm> (data obrashcheniya: 12.03.2015).
7. Sidorenkova T. I. Nasilie v sem'e: chastnoe delo ili sotsial'naya problema? [Elektronnyi resurs] // Vestn. ITs NZhF: Net nasiliyu v sem'e. 1997. № 10. S. 10–11. Rezhim dostupa: <http://www.owl.ru/win/research/nasilie.htm> (data obrashcheniya: 12.03.2015).
8. Cavalin C. Etre victime de violence et en mauvaise sante est associe a des evenements difficiles traverses au cours de la vie. Resultats de l'enquete Evenements de vie et sante (2/2) [Электронный ресурс] // DREES, Etudes et Resultats, a paraitre. 2009. Режим доступа: <http://www.centre-hubertine-auclert.fr> (дата обращения: 12.03.2015).
9. Harriet L. Approaches to screening for Intimate Partner Violence in Health care Settings. A. Randonnized Trial // Journal of the American Medical Association. 2006. № 296. P. 530–536.
10. Observatoire national de la delinquance. Les premiers resultats de l'enquete de victimation 2007, Extraits du rapport annuel de l'Observatoire national de la delinquance, Enquete de victimation 2007 – Synthese. Novembre, 4 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eige.europa.eu/node/976> (дата обращения: 12.03.2015).
11. Poiree P. Les mesures de la protection des femmes de violence. Les avancees de la loi de 2014 [Электронный ресурс] // Violence faites aux femmes. Mobiliser les professionnels. Paris. 2014. Universite Descartes. Paris 5. Режим доступа: <http://stop-violences-femmes.gouv.fr> (дата обращения: 12.03.2015).

Istochniki

12. Kontseptsiya gosudarstvennoi semeinoi politiki v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://government.ru/docs> (data obrashcheniya: 12.03.2015).
13. Materialy Ministerstva po delam zhenshchin Frantsii [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.femmes.gouv.fr> (data obrashcheniya: 12.03.2015).

Статья поступила в редакцию 07.09.2015

УДК 159.9.07
ББК 88.3 Ю9

Надежда Михайловна Сараева,
доктор психологических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: saraiewa@mail.ru

Учебная мотивация и субъектность студентов¹

В статье предлагаются к обсуждению методологические положения, исходя из которых по-новому ставится проблема и проводится теоретический и эмпирический анализ процесса становления субъекта и субъектности. В отличие от имеющихся в отечественной психологии подходов, рассматривающих понятия «активность», «деятельность», «субъект», «субъектность» в качестве исходных оснований для построения разных концептуальных версий развития психики, экпсихологический подход к развитию психики (В. И. Панов) видит в них обозначение образующих континуум единых по своей природе форм психической активности, в которых она находит действительное своё существование. В процессе взаимодействия со средой индивид превращается из носителя активности в субъекта деятельности, которой он овладел. В статье названы этапы становления субъекта, обретения человеком субъектности. Среди критериев субъектности обозначены мотивы деятельности, автономная позиция при её выполнении, внутренний локус контроля и другие.

На материале учебной деятельности студентов ЗабГУ проведён эмпирический анализ их учебной мотивации и уровня субъектности. По результатам диагностики (основной метод – тестирование) установлено, что в системе мотивации учебной деятельности обследованных студентов преобладает мотив получения диплома о высшем образовании. Познавательные и профессиональные мотивы имеют у студентов в данной выборке меньшую значимость. Определён средний уровень субъектности большинства испытуемых. Они находятся на третьем этапе становления субъектности. Меньшая часть достигает четвёртого этапа. Проверена и подтверждена гипотеза о существовании связи между мотивацией учебно-профессиональной деятельности и субъектностью студентов.

Ключевые слова: индивид, психическая активность, деятельность, субъект, субъектность, становление, экпсихологический подход, студенты, учебная мотивация, связь с субъектностью.

Nadezhda Mikhailovna Saraeva,
Doctor of Psychology, Professor,
Transbaikal State University,
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: saraiewa@mail.ru

Academic Motivation and Students' Subjectivity²

The author discusses methodological grounds, according to which it is possible to raise the problem and to carry out theoretical and empirical analysis of the process of subject and subjectivity establishment in a new light. As opposed to the existing approaches in Russian psychology that consider the notions of 'activity', 'action', 'subject', 'subjectivity' as initial grounds to construct diverse mental evolution concepts, ecopsychological approach to mental evolution (V.I. Panov) reveals in them designation of single in their nature forms of mental activity which form continuum in which it finds its real existence. In the process of interaction with environment an individual turns from a bearer of activity into a subject of action which he has mastered. The author of the article names stages of the subject development, man's acquiring subjectivity. Among subjectivity criteria the author mentions activity motifs, autonomous position when performing it, interior control locus and others.

An empirical analysis of academic motivation and subjectivity level is carried out using the material of academic activity of Transbaikal State University students. The diagnosing results (testing is the basic procedure) of the students examined showed that in the system of academic activity motivation the motif of getting a higher education diploma prevails. Cognitive and

¹Работа выполнена при поддержке РФНФ. Проект № 14-06-00576 «Становление субъектности на разных этапах онтогенеза: экпсихологический подход».

²The work is supported by the Russian Foundation for Humanities. Project No. 14-06-00576 "Subjectivity Formation At Different Stages Of Ontogenesis: Ecopsychological Approach".

professional motifs are less significant for the sample students. An average level of subjectivity was found for greater majority of the students examined. They are on the third stage of subjectivity development. The lesser part reaches the fourth stage. The author verified and confirmed the hypothesis of connection between academic and professional motivation and the students' subjectivity.

Keywords: individual, mental activity, action, subject, subjectivity, development, ecopsychological approach, students, academic motivation, connection with subjectivity.

В Психологическом институте РАО группой исследователей, в которую включён и автор статьи, выполняется под руководством В. И. Панова актуальный в научном и практическом планах проект, цель которого – изучение на новых методологических основаниях процесса становления субъектности человека и создание теоретической модели этого процесса.

Обращение к данной проблеме определяется необходимостью дальнейшего обсуждения важных для психологической науки вопросов – что есть субъектность человека и как, через какие этапы проходит её развитие? Эти вопросы ставятся в науке не впервые. На них даны самые разнообразные ответы. Область проблематики активности человека, его произвольности и субъектности в отечественной психологии активно и плодотворно разрабатывается представителями разных направлений и школ (С. Л. Рубинштейн [22]; К. А. Абульханова [1; 2]; Л. И. Божович [4]; А. В. Брушлинский [5; 6]; Е. Н. Волкова [7]; А. Л. Журавлев [8]; В. П. Зинченко [9]; В. В. Знаков [10]; А. Н. Леонтьев [11]; В. Д. Небылицын [13]; А. К. Осницкий [15]; А. В. Петровский [20]; З. И. Рябкина [23]; Е. А. Сергиенко [24; 25; 27]; Н. Е. Харламенкова [29] и др.). Несмотря на имеющиеся существенные достижения в понимании категорий субъекта и феноменологии субъектности, глубину разработок, методологическая разнородность позиций исследователей приводит к тому, что, как пишет В. И. Панов, базовые для отечественной психологии понятия «активность», «деятельность», их «субъект» в методологическом плане используются в качестве исходных оснований для построения разных концептуальных версий развития психики. Эти единые по своей природе психические реальности исследуются нередко обособленно (заявка на указанный грант РГНФ).

Между тем, методологические возможности экопсихологического подхода к развитию психики [18] позволяют преодолеть очевидные теоретические «разрывы» в видении проблемы развития субъектности, в трактовке самих понятий.

Основные идеи разработчиков проекта [16; 17; 19], разделяемые и его исполнителями, можно представить следующим образом.

С позиций экопсихологического подхода к развитию психики она является особой формой природного бытия, обретающей реальность своего существования в процессе и посредством взаимодействия индивида с окружающей средой. Отсюда активность, деятельность, субъект (как носитель активности и «исполнитель, деятель» деятельности), его субъектность представляют собой разные проявления одной и той же психической реальности, но на разных этапах её развития. Это разные формы обретения психической активностью действительной формы своего существования во взаимодействии со средой.

Развитие любого вида психической активности человека следует рассматривать как континуум, на одном полюсе которого она имеет спонтанную нецеленаправленную и произвольную форму, а на другом полюсе – форму целесообразной, осознанной и произвольной деятельности субъекта. В процессе развития индивид из обладателя активности становится субъектом деятельности. Становление субъектности индивида, превращение индивида в субъекта какой-либо деятельности происходит в процессе овладения ею. Сама же деятельность есть высшая форма произвольной активности человека-субъекта.

В процессе становления субъектности выделяются следующие стадии: 1) стадия развития субъекта восприятия; 2) стадия развития субъекта репродуктивного воспроизведения, субъекта подражания; 3) стадия развития субъекта произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще – педагога; 4) стадия развития субъекта произвольного выполнения действия при внутреннем контроле; 5) стадия развития субъекта экстернизации контроля, т. е. субъекта экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами; 6) ста-

для творчества, когда освоенное действие-образец используется в качестве субъективного средства для творческого самовыражения. Каждая последующая стадия предполагает качественную сформированность предыдущей [19].

Говоря о студентах вуза, обучающихся в стандартных условиях, не предполагающих специальной деятельности преподавателей по формированию у тех, кого они учат, свойств субъектности, мы исходим из предположения, что большая часть студентов, выполняя учебную деятельность в современной высшей школе, находится на третьем этапе развития субъектности. То есть они способны к целенаправленному, произвольному выполнению действия-образца при внешнем контроле за правильностью этого выполнения со стороны другого. Это позиция ученика. На этом этапе одновременно происходит интериоризация действия-образца, уже начавшаяся в школе, и функции контроля за правильностью его выполнения.

Часть студентов (или отдельные студенты) в процессе обучения в вузе может (могут) достичь четвертой стадии развития субъектности. У них появляется способность к целенаправленному, произвольному выполнению действия-образца с опорой на собственный внутренний контроль и саморегуляцию.

Одной из трудных задач определения, на каком этапе развития субъектности находится человек, является выбор критериев, по которым можно судить об этом.

Согласно концептуальным позициям проекта, для третьего этапа развития субъектности такими критериями могут быть владение умениями постановки целей и задач учебной деятельности, мотивация достижения, целеустремленность, внешний локус контроля, добросовестность и ответственность.

Для четвертого этапа развития субъектности предложены следующие критерии: внутренний локус контроля, осознанность регуляции произвольной активности, рефлексивные способности и рефлексивные умения (способность оценивать цели, способы деятельности и её результаты, исходя из внутренних и внешних критериев качества), владение умениями постановки целей и задач учебной деятельности, способность разработать программу собственной деятельности.

Выше названы общие критерии оценки этапа развития субъектности человека при выполнении любой деятельности. Применительно к учебно-профессиональной деятельности студента эти критерии можно конкретизировать и для эмпирического обоснования, проведения диагностики уровня субъектности, ограничить.

В работе, результаты которой мы представляем в данной статье, в качестве основных показателей субъектности были избраны уровень мотивации учебной деятельности, степень автономности-зависимости в учебной деятельности, локус контроля личности. По мнению Л. И. Анцыферовой, основной характеристикой субъекта является переживание человеком себя как суверенного источника активности, способного в определённых границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и самого себя [3].

Изучалась связь учебной мотивации студентов с уровнем их субъектности. Понятно, что от мотивов деятельности зависит её продуктивность и качество. Понятно также, что степень осознанности, деятельный характер мотивации во многом определяются уровнем субъектности человека. Но эмпирическое обоснование этой связи нельзя считать достаточным.

Известно, что система мотивации учения имеет свою иерархичность: интерес, отношение, эмоции, цель мотив учения, смысл учения, потребность в учении [4; 12; 30]. В этой иерархии отчётливо прослеживается движение от «простой» активности человека в учении к достижению уровня субъекта учения.

В системе учебной мотивации студентов исследователи выделяют общесоциальные мотивы (среди них – значимость высшего образования), познавательные, профессиональные, мотив личного престижа прагматический мотив «формально-академического» и творческого достижения и многие другие [14; 21; 30]. Все мотиваторы могут находиться в отношениях взаимодействия или конкуренции и иметь различное влияние на учебную деятельность человека в высшей школе. Не зря в последнее время всё чаще говорят о необходимости мотивационного обеспечения учебного процесса [28].

Среди субъективных психологических факторов учебной деятельности студента мы видим уровень его субъектности.

Целью исследования было установление наличия/отсутствия связи между учебной мотивацией студентов и уровнем их субъектности.

Согласно гипотезе исследования, такая связь существует.

Основным методом получения эмпирических данных было тестирование. Метод представлен следующими методиками: методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной; методика изучения мотивов учебной деятельности А. А. Реана, В. А. Якунина; опросник изучения автономности-зависимости личности в учебной деятельности Г. С. Прыгина; опросник «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ) М. А. Щукиной; опросник уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера в модификации Е. Ф. Бажина.

Эмпирическая база исследования: диагностика проводилась на базе ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет». Обследовалось 95 студентов второго-четвёртого курсов от 18 до 21 лет. Средний возраст испытуемых – $19,7 \pm 0,9$ лет.

По методике изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной установлено, что у 82,7 % испытуемых в выборке преобладает мотивация получения диплома при формальном усвоении знаний; приобретение знаний является вторым по значимости в системе мотивации учения. Наименее значимым является стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества. Только у 17,1 % испытуемых баллы по шкалам «Приобретение знаний» и «Овладение профессией» выше, чем баллы по шкале «Получение диплома», что свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею. У этих студентов мотив овладения профессией является ведущим.

Согласно результатам, полученным по методике изучения мотивов учебной деятельности А. А. Реана, В. А. Якунина, наиболее значимым в выборке также является мотив получения диплома. Высокой значимостью обладают мотивы «стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания», «не запускать предметы учебного цикла», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». Наименее важными являются мотивы «постоянно полу-

чать стипендию», «быть примером сокурсникам», «избежать осуждения и наказания за плохую учёбу».

По расчётам стандартных отклонений, наименьший разброс значений имеют три мотива: стать высококвалифицированным специалистом; получить диплом; не запускать предметы учебного цикла. Это говорит том, что средние значения оценки данных мотивов являются наиболее точными.

Эмпирическое определение показателей учебной мотивации студентов показало, что значительное количество студентов заинтересовано в большей степени лишь в том, чтобы получить диплом о высшем профессиональном образовании. На втором месте по важности стоят познавательные мотивы, на третьем – мотивы овладения профессиональными компетенциями.

Уровень субъектности обследованных студентов различается в зависимости от применяемой методики диагностики.

Так, по данным опросника изучения автономности-зависимости личности в учебной деятельности, 42,8 % студентов определили себя как лица, независимые в данном виде деятельности. Они настойчивы, целеустремлённы, уверены в себе, имеют развитый самоконтроль, склонность к самостоятельному выполнению работы; 40,0 % студентов составили группу «неопределённых». О степени их автономности в учебной деятельности определённого заключения сделать нельзя; 17,2 % студентов можно назвать «зависимыми». Для «зависимых» студентов характерно то, что их учебная деятельность осуществляется преимущественно с опорой на указания педагога, ориентирована на его советы, подсказки.

При обработке данных в соответствии с руководством к опроснику М. А. Щукиной «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)» низкий уровень субъектности определён у 5,7 % студентов, демонстрирующих объектное поведение, средний уровень – у 94,3 % опрошенных. Испытуемых с высоким уровнем субъектности в выборке не обнаружено. Высоких баллов по отдельным шкалам опросника в выборке также не выявлено.

Однако, если, следуя рекомендации Е. В. Сидоренко, распределение уровней субъектности провести по критерию отклонения значений от средней величины и от её границ на $\frac{1}{2}$ стандартного отклонения

[26], то результаты могут быть иными. При применении указанного критерия были получены следующие результаты: 71,4 % студентов имеют низкий уровень общей субъектности; 22,9 % – средний уровень; 5,7 % – высокий уровень. По отдельным шкалам методики, большинство студентов также показало низкий уровень выраженности свойства, небольшое количество испытуемых имеют баллы среднего уровня, меньшая часть испытуемых в выборке имеет показатели высокого уровня свойств субъектности.

По опроснику «Уровень субъективного контроля» 65,7 % студентов имеют средний уровень общей интернальности. Показатели, соответствующие низкому уровню субъективного контроля, имеют 20,4 % испытуемых. Высокий уровень субъективного контроля свойственен 13,9 % студентов.

Показатели по отдельным шкалам опросника УСК представлены в табл. 1.

Таблица 1
Количество студентов (в %) с показателями по шкалам опросника УСК

Шкалы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Ид	22,3	52,3	25,4
Ин	20,1	54,3	23,6
Ис	68,6	25,7	5,7
Ип	7,6	64,4	29,0
Им	8,6	77,1	14,3
Из	22,6	65,7	11,7

Судя по полученным с помощью опросника УСК данным, большая часть студентов достигает среднего уровня интернальности. Более всего характеризуют субъектность испытуемых, по нашему мнению, показатели двух шкал: интернальность в области достижений и неудач. Не считает себя ответственной за собственные неудачи пятая часть опрошенных. Четверть испытуемых оценивает себя в области достижений как субъектов.

Подводя предварительные итоги, можно сказать, что полученные эмпирические данные подтверждают высказанное выше предположение о том, что большая часть студентов находится на третьем этапе развития субъектности. То есть они способны к целенаправленному, произвольному выполнению действия-образца при внешнем контроле за правильностью этого выполнения со стороны другого. Меньшая часть студентов (не отдельные из них) в процессе обучения в вузе достигает четвертой стадии развития субъектности. У них появляется способность к целенаправленному, произвольному выполнению действия-образца с опорой на собственный внутренний контроль.

Для оценки связи показателей учебной мотивации с показателями уровня субъектности был использован метод ранговой корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2
Результаты корреляционного анализа

Шкалы	Мотив	Коэффициент корреляции по Спирмену	p-level
Автономность-зависимость	Не запускать предметы учебного цикла	0,36	0,034722*
Активность-реактивность	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	0,53	0,00099***
Автономность-зависимость	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	0,39	0,021021*
Целостность-неинтегративность	Получение диплома	0,47	0,004664**
Креативность-репродуктивность	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	0,44	0,007489**
Опосредствованность-непосредственность	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	0,5	0,002203**
Общая интернальность	Овладение профессией	0,35	0,041991*
Общая интернальность	Приобрести глубокие и прочные знания	0,44	0,007702**

Общая интернальность	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	0,34	0,046504*
Интернальность в области достижений	Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	0,49	0,002771**
Интернальность в области достижений	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	0,34	0,046199*
Интернальность в области неудач	Овладение профессией	0,39	0,020408*
Интернальность в области неудач	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	0,34	0,045863*
Интернальность в области неудач	Быть примером сокурсникам	0,36	0,034329*
Интернальность в семейных отношениях	Приобрести глубокие и прочные знания	0,41	0,01452*
Интернальность в семейных отношениях	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	0,37	0,02686*
Интернальность в области производственных отношений	Получить диплом	-0,36	0,033302*
Интернальность в области производственных отношений	Добиться одобрения родителей и окружающих	-0,35	0,039667*
Интернальность в области межличностных отношений	Быть примером сокурсникам	0,39	0,022083*
Интернальность в области межличностных отношений	Избежать осуждения и наказания за плохую учёбу	0,38	0,025442*

Примечание. * – уровень значимости $0,01 < p < 0,05$; ** – уровень значимости $0,001 < p < 0,01$; *** – уровень значимости $p < 0,001$.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют в пользу вывода о том, что существует связь между мотивацией учебно-профессиональной деятельности студентов и уровнем их субъектности. Наиболее тесно связаны мотивация и активность, непосредственность/опосредствованность студента, интернальность в области достижений.

Проведённое эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Новые методологические основания изучения процесса становления субъектности человека, задаваемые основными положениями экпсихологического подхода к развитию психики (В. И. Панов), позволяют рассматривать понятия «активность», «деятельность», «субъект», «субъектность» (которые обычно используются в качестве исходных оснований для построения разных концептуальных версий развития психики) как обозначения находящихся на разных этапах развития, но единых по природе форм психической реальности. Это формы действительного существования, которые психическая активность человека обретает при взаимодействии со средой.

Становление субъектности представляет собой континуальный процесс превращения произвольной активности живого существа в целенаправленную произвольную деятельность субъекта, которое происходит в процессе овладения этой деятельностью.

Выделены этапы становления субъектности.

На материале учебно-профессиональной деятельности студентов вуза получены эмпирические данные о том, что 1) в системе учебной мотивации большей части обследованных студентов преобладает мотив получения диплома, познавательные и профессиональные мотивы в данной выборке имеют меньшую значимость; 2) большая часть испытуемых находится на третьем этапе становления субъектности – являются субъектами произвольного выполнения деятельности при внешнем контроле со стороны педагога; 3) меньшая часть студентов достигла четвёртого этапа – они осуществляют внутренний контроль и регуляцию деятельности; 4) существует статистически достоверная связь между учебной мотивацией студентов и уровнем их субъектности.

Список литературы

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности: методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1973. 288 с.
2. Абульханова К. А. Рубинштейновская категория субъекта и её различные методологические значения // Психология субъекта: хрестоматия. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. С. 63–79.
3. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. 364 с.
4. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
5. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Ин-т психологии РАН, 1994. 109 с.
6. Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельность // Современная психология: справ. руководство / под ред. В. Н. Дружинина. М.: ИНФРА-М, 1999. С. 330–346.
7. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 1998. 42 с.
8. Журавлев А. Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М.: Академ. проект, 2000. С. 133–150.
9. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 301 с.
10. Знаков В. В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябикиной. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. С. 9–44.
11. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2 / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
12. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
13. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. 336 с.
14. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 1984. 525 с.
15. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопр. психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
16. Панов В. И. От активности к становлению деятельности, от субъекта к становлению субъектности (теоретический анализ) // Проблемы и перспективы социальной психологии образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Саратов, 26–27 окт. 2010 г.). Саратов: Наука, 2010. Ч. 1. С. 13–27.
17. Панов В. И. От спонтанной активности к произвольному действию // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы II Международной науч.-практ. конф. (11–14 нояб. 2009 г.). Кисловодск; Ставрополь: Северо-Кавказ. гум.-техн. ун-т; М., 2009. Ч. 2. Субъект и личность в психологии саморегуляции. С. 277–285.
18. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
19. Панов В. И., Позднякова Г. П., Лидская Э. В. Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития детей дошкольного возраста // Системная организация и детерминация психики / под ред. В. А. Барabanщикова. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 396–419.
20. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
21. Печников А. Н., Мухина Г. А. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД [Электронный ресурс] // Психология: итоги и перспективы: Ананьевские чтения-1996. Режим доступа: <http://psihologia.biz/psihologiya> (дата обращения: 12.03.2015).
22. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. Ч. 2. 423 с.
23. Рябикина З. И. Субъектно-бытийный подход к изучению развивающих личность противоречий // Психол. журн. 2008. Т. 29. № 2. С. 78–87.
24. Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психол. журн. 2013. Т. 34. № 2. С. 5–16.
25. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психол. журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
26. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000. 220 с.
27. Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. 619 с.
28. Суслина А. А. Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Калининград, 1999. 177 с.
29. Харламенкова Н. Е. Субъект и парадоксы его развития // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. С. 255–266.
30. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента как субъективно-развивающаяся система. Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2006. 199 с.

References

1. Abul'khanova K. A. O sub'ekte psikhicheskoi deyatel'nosti: metodologicheskie problemy psikhologii. M.: Nauka, 1973. 288 s.
2. Abul'khanova K. A. Rubinshteynovskaya kategoriya sub'ekta i ee razlichnye metodologicheskie znacheniya // Psikhologiya sub'ekta: khrestomatiya. Vladivostok: Mor. gos. un-t, 2007. S. 63–79.
3. Antsyferova L. I. Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. M.: Nauka, 1981. 364 s.
4. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M.: Prosveshchenie, 1968. 464 s.
5. Brushlinskii A. V. Problemy psikhologii sub'ekta. M.: In-t psikhologii RAN, 1994. 109 s.
6. Brushlinskii A. V. Psikhologiya sub'ekta i ego deyatel'nost' // Sovremennaya psikhologiya: sprav. rukovodstvo / pod red. V. N. Druzhinina. M.: INFRA-M, 1999. S. 330–346.
7. Volkova E. N. Sub'ektnost' pedagoga: teoriya i praktika: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.07. M., 1998. 42 s.
8. Zhuravlev A. L. Psikhologicheskie osobennosti kollektivnogo sub'ekta // Problema sub'ekta v psikhologicheskoi nauke / pod red. A. V. Brushlinskogo, M. I. Volovikovoi, V. N. Druzhinina. M.: Akadem. proekt, 2000. S. 133–150.
9. Zinchenko V. P., Morgunov E. B. Chelovek razvivayushchiysya: ocherki rossiiskoi psikhologii. M.: Trivola, 1994. 301 s.
10. Znakov V. V. Psikhologiya sub'ekta i psikhologiya chelovecheskogo bytiya // Sub'ekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiya / pod red. V. V. Znakova i Z. I. Ryabikinoi. M.: In-t psikhologii RAN, 2005. S. 9-44.
11. Leont'ev A. N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. T. 2 / pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko, A. A. Leont'eva, A. V. Petrovskogo. M.: Pedagogika, 1983. 320 s.
12. Markova A. K. Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste: posobie dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1983. 96 s.
13. Nebylitsyn V. D. Psikhofiziologicheskie issledovaniya individual'nykh razlichii. M.: Nauka, 1976. 336 s.
14. Orlov Yu. M. Potrebnostno-motivatsionnye faktory effektivnosti uchebnoi deyatel'nosti studentov vuza: dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.07. M., 1984. 525 c.
15. Osnitskii A. K. Problemy issledovaniya sub'ektnoi aktivnosti // Vopr. psikhologii. 1996. № 1. S. 5–19.
16. Panov V. I. Ot aktivnosti k stanovleniyu deyatel'nosti, ot sub'ekta k stanovleniyu sub'ektnosti (teoreticheskii analiz) // Problemy i perspektivy sotsial'noi psikhologii obrazovaniya: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Saratov, 26–27 okt. 2010 g.). Saratov: Nauka, 2010. Ch. 1. S. 13–27.
17. Panov V. I. Ot spontannoi aktivnosti k proizvol'nomu deistviyu // Lichnostnyi resurs sub'ekta truda v izmenyayushcheisya Rossii: materialy II Mezhdunarodnoi nauch.-prakt. konf. (11–14 noyab. 2009 g.). Kislovodsk; Stavropol': Severo-Kavkaz. gum.-tekhn. un-t; M., 2009. Ch. 2. Sub'ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii. S. 277–285.
18. Panov V. I. Ekologicheskaya psikhologiya: opyt postroeniya metodologii. M.: Nauka, 2004. 197 s.
19. Panov V. I., Pozdnyakova G. P., Lidskaya E. V. Dvigatel'naya aktivnost' kak sistemnaya determinanta obshchego psikhicheskogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta // Sistemnaya organizatsiya i determinatsiya psikhiki / pod red. V. A. Barabanshchikova. M.: Izd-vo IP RAN, 2009. S. 396–419.
20. Petrovskii A. V. Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'ektnosti. Rostov n/D.: Feniks, 1996. 512 s.
21. Pechnikov A. N., Mukhina G. A. Osobennosti uchebnoi motivatsii kursantov yuridicheskikh vuzov MVD [Elektronnyi resurs] // Psikhologiya: itogi i perspektivy: Anan'evskie chteniya-1996. Rezhim dostupa: <http://psihologia.biz/psihologiya> (data obrashcheniya: 12.03.2015).
22. Rubinshteyn S. L. Problemy obshchei psikhologii. M.: Pedagogika, 1973. Ch. 2. 423 s.
23. Ryabikina Z. I. Sub'ektno-bytiinyi podkhod k izucheniyu razvivayushchikh lichnost' protivorechii // Psikhol. zhurn. 2008. T. 29. № 2. S. 78–87.
24. Sergienko E. A. Problema sootnosheniya ponyatii sub'ekta i lichnosti // Psikhol. zhurn. 2013. T. 34. № 2. S. 5–16.
25. Sergienko E. A. Sistemno-sub'ektnyi podkhod: obosnovanie i perspektiva // Psikhol. zhurnal. 2011. T. 32. № 1. S. 120–132.
26. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii. SPb.: Rech', 2000. 220 s.
27. Sub'ektnyi podkhod v psikhologii / pod red. A. L. Zhuravleva, V. V. Znakova, Z. I. Ryabikinoi, E. A. Sergienko. M.: In-t psikhologii RAN, 2009. 619 s.
28. Suslina A. A. Motivatsionnoe obespechenie uchebnoi deyatel'nosti studenta vuza: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kaliningrad, 1999. 177 c.
29. Kharlamenkova N. E. Sub'ekt i paradoksy ego razvitiya // Sub'ektnyi podkhod v psikhologii / pod red. A. L. Zhuravleva, V. V. Znakova, Z. I. Ryabikinoi, E. A. Sergienko. M.: In-t psikhologii RAN, 2009. S. 255–266.
30. Tsvetkova R. I. Motivatsionnaya sfera lichnosti studenta kak sub'ektivno-razvivayushchayasya sistema. Khabarovsk: Izd-vo DVAGS, 2006. 199 s.

Лилия Раисовна Толстых,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: TLR-TLR@mail.ru

Исследование ценностно-мотивационной сферы студентов с различным уровнем развития ответственности

В статье осуществлён теоретический анализ научной литературы понятия «ответственность» и результаты эмпирического исследования ценностно-мотивационной сферы студентов с различным уровнем развития ответственности. Цель эмпирического исследования заключается в выявлении особенностей ценностно-мотивационной сферы студентов с различным уровнем развития ответственности. Рассмотрен теоретический аспект категории «ответственность» с междисциплинарной позиции. Теоретический анализ научной литературы свидетельствует о том, что это понятие выступает как междисциплинарное и предметная область, которая охватывается этим понятием, изменяется. Определены существенные характеристики ответственности как интегративного качества личности на основе анализа тенденций становления высшего образования. По мнению учёных, в структуру ответственности входит три компонента: когнитивный, мотивационный и поведенческий. Данные компоненты в структуре ответственности между собой взаимосвязаны и находятся в динамичном состоянии. Полагаем, что развитие ответственности – это постепенная трансформация компонентов её структуры.

В исследовании принимали участие 120 студентов горного факультета Забайкальского государственного университета. Выделены три уровня развития ответственности у студентов: продуктивный, адекватный, алгоритмический. Анализ субъективного структурирования системы ценностных ориентаций студентов диагностировался по методике М. Рокича. Изучение мотивационной структуры личности проводилось по методике В. Э. Мильмана. Мотивационная сфера ценностей студентов исследовалась по опроснику Ш. Шварца. В результате проведённого исследования можно сделать вывод, что ценностно-мотивационная сфера определяет отношение студентов к освоению профессиональной деятельности, стимулирует интерес к ней и трансформирует интерес в мотивы, определяя ценностное отношение к выполнению будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ответственность, ценности, мотивация, интерес, профессиональная деятельность.

Liliya Raisovna Tolstych,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: TLR-TLR@mail.ru

The Study of Values and Motivations of Students with Different Levels of Responsibility

The article presents the theoretical analysis of scientific literature on the concept of 'responsibility', the results of empirical research of the valuable and motivational sphere of students with different levels of responsibility. The purpose of the empirical study is to determine the characteristics of value-motivational sphere of students with different levels of responsibility. The article considers the theoretical aspect of the category 'responsibility' with an interdisciplinary position. Theoretical analysis of the scientific literature indicates that this concept acts as an interdisciplinary and the subject area, which is covered by this concept has been changing. The article defines essential characteristics of responsibility as an integrative quality of the personality based on the analysis of tendencies of higher education formation. According to some scientists, the structure of responsibility includes three components: a cognitive, a motivational and a behavioral one. These components in structure of responsibility are interconnected and are in a dynamic state. We believe that development of responsibility is a gradual transformation of components of its structure.

120 students of Mining Faculty of Transbaikal State University took part in research. There are three levels of students' responsibility development: a productive, an adequate, and an

algorithmic one. The analysis of subjective structuring of valuable orientations of students was diagnosed by M. Rokich's technique. The study of the person motivational structure was carried out by V. E. Milman's technique. The motivational sphere of students' values was investigated by Sch. Schwartz's questionnaire. As a result of the conducted research it is possible to draw a conclusion that the valuable and motivational sphere defines the relation of students to development of professional activity, stimulates interest in it and transforms interest to motives, defining the valuable relation to performance of future professional activity.

Keywords: responsibility, values and motivations, interest, professional activity.

Актуальность вопроса ответственности личности в современных условиях жизнедеятельности нашего общества подтверждает большое количество научных работ, диссертаций, книг по данной теме.

Понятие «ответственность» имеет междисциплинарный характер. Исходя из анализа теоретической литературы, предметная область, которая охватывается этим понятием, находится в изменении. Также по-разному очерчен в рамках различных научных направлений содержательный объём этого понятия. В научной полемике «ответственность» является многомерным понятием и находит отражение в философских, социологических, психологических и педагогических исследованиях. В составе ответственности исследователями выявлены структурные компоненты. Т. Н. Сидорова выделила в структуре ответственности три компонента: когнитивный, мотивационный и поведенческий [11, с. 93]. Э. М. Рудковский в структуре ответственности обозначает два компонента: когнитивный и эмоциональный [10, с. 27]. Обозначенные компоненты в структуре ответственности расположены между собой во взаимосвязи и находятся в динамичном состоянии. Таким образом, развитие ответственности – это постепенное преобразование компонентов её структуры.

Система ценностных ориентаций выступает как важнейший психологический источник саморазвития личности, который определяет направление и способы его осуществления одновременно. По мнению Ф. Е. Василюка, ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняя её простотой и подлинной свободой [4, с. 81].

Вступление студенческого юношества в профессиональный мир обусловлена степенью принятия ценностей. Поэтому мы считаем, что ответственность студентов зависит от их личностных качеств и в большей степени – от особенностей ценностно-мотивационной сферы.

Цель исследования состоит в выявлении особенностей ценностно-мотивационной сферы студентов с различным уровнем развития ответственности. В нашем исследовании принимали участие 120 студентов горного факультета Забайкальского государственного университета.

В исследовании нами выделены следующие уровни развития ответственности:

– продуктивный, проявляющийся в умении изучить ситуацию и определить проблему в процессе проектирования, планирования и управления;

– адекватный уровень развития ответственности проявляется в полном овладении профессиональными компетентностями, правильном алгоритме при выполнении всех практических операций, осознанном применении алгоритмов для принятия решения;

– алгоритмический уровень развития ответственности проявляется в неполном владении теоретической базой профессиональной деятельности, недостаточном владении практическими действиями, репродуктивном решении задач по заданному алгоритму, в участии только в оцениваемой деятельности, ситуативном проявлении инициативного отношения.

Полученные в ходе исследования данные посредством оценивания экспертами и самооценок студентов содержатся в табл. 1.

Таблица 1
Результаты экспертного оценивания

Уровень развития	%
Алгоритмический уровень	21,3 %
Адекватный уровень	63,6 %
Продуктивный уровень	15,1 %

Анализ диагностики системы ценностных ориентаций по методике М. Рокича иллюстрирует, что у студентов с продуктивным уровнем развития ответственности в большей степени преобладает наличие этических ценностей, ценностей дела, индивиду-

алистических ценностей, ценностей принятия других и ценностей самоутверждения. Такие ценности, как образованность, которая содержит в себе широту знаний, высокую общую культуру; ответственность как проявление чувства долга, умения держать свое слово; рационализм, самоконтроль занимают высокий ранг у студентов с адекватным уровнем развития ответственности. Система ценностей не сформирована у респондентов с алгоритмическим уровнем развития ответственности.

Мотивационная сфера ценностей студентов изучалась по опроснику Ш. Шварца. В результате были получены следующие результаты: выявлено, что у студентов с продуктивным и алгоритмическим уровнями развития ответственности максимальные различия диагностированы в таких ценностях, как «конформизм», «социальность» (социальная справедливость, полезность, равенство), «преемственность традиций» (общественный порядок, уважение традиций). Следует отметить, что пункт «поддержка традиций» студентами с алгоритмическим уровнем был оценен выше, чем студентами с продуктивным уровнем развития ответственности. Также студентами с алгоритмическим уровнем развития ответственности высоко охарактеризованы такие категории, как «равенство», «покорность» «социальная справедливость», «духовная жизнь», «вежливость», «самодисциплина или самоограничение».

Для испытуемых с продуктивным уровнем развития ответственности пункты «достижение» (богатство, успешность, социальное признание), «социальная власть» (влияние, управление другими, авторитет) выступают как наиболее значимые. Респонденты с продуктивным уровнем ответственности оценивают выше такие категории, как «самоопределение» (свобода действий и мыслей, выбор собственных целей, самостоятельность), «стимуляция» (интересная жизнь, разнообразная). Выявленный факт свидетельствует о значимости рассматриваемых категорий для студентов, стремящихся к процессу саморазвития и признающих свою ответственность за выполнение своей профессиональной деятельности.

Пункт «социальная культура» (единение с природой, принятие своей участи, равнодушие к мирским заботам) респондентами с продуктивным уровнем развития ответственности оценен несколько ниже,

чем у студентов с алгоритмическим уровнем развития ответственности. По пунктам «духовность» (духовная жизнь, внутренняя гармония), «безопасность» (безопасность близких, семьи, национальная безопасность) диагностирована незначительная разница. В большей степени для группы студентов с продуктивным уровнем развития ответственности важен пункт «зрелость» (самоуважение, мудрость).

Ценности «самоопределение», «достижения», «стимуляция» (внутренней активности), «социальная власть», «зрелость» существенно значимы для студентов продуктивного уровня развития ответственности. У респондентов алгоритмического уровня развития ответственности пункты «безопасность», «духовность», «конформизм», «наслаждение» получили высшую оценку. Характерно, что ценность «самоопределение» для всех студентов выступает как наиболее значимая.

Суждение о деловой направленности респондентов составлено на основе изучения мотивационной структуры личности по методике В. Э. Мильмана.

Прогрессивный тип мотивационного профиля и стенический тип эмоционального профиля обнаружен у респондентов продуктивного уровня развития ответственности. Это говорит о наличии у студентов социальной ответственности. Социально направленная позиция характерна для студентов, у которых развивающие мотивы преобладают над мотивами поддержания (оценивается по пятибалльной системе). Шкалы «Творческая активность», «Общая активность», «Общественная полезность» представляют развивающие мотивы. Шкалы «Социальный статус», «Поддержание жизнеобеспечения», «Комфорт» оценивают мотивы поддержания. В ситуации затруднения в третьей группе существуют устойчивая, конструктивная, управляемая позиции.

Уплощенный и регрессивный мотивационные типы эмоционального профиля у респондентов не обнаружены. Импульсивный профиль выражен у респондентов 1-й и 2-й группы, отражающий конфронтацию в структуре личности разнонаправленных мотивационных факторов. Экспрессивный профиль выражает дифференцированность иерархии мотивов личности, но с перепадами профильной линии мотивационных типов по шкалам «Комфорт» и «Творческая активность». Смешанная

стеничность выражена в отношении эмоционального профиля и проявляется в неумении регулировать себя в ответственной ситуации.

Изучение мотивации избегания неудачи и достижения успеха, по методике А. А. Реана, позволяет получить данные о развитии мотивационных качеств студентов и показать их роль в развитии ответственности (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты диагностики по методике А. А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи»

Группа респондентов	Преобладающая мотивация (%)			на успех
	на неудачу	мотивационный полюс		
		ориентированность на неудачу	ориентированность на успех	
Алгоритмический (1-я группа)	38	20	18	24
Адекватный (2-я группа)	16	28	30	26
Продуктивный (3-я группа)		4	28	68

Использование углового преобразования Фишера не выявило статистически значимых различий между группами. На основании полученных результатов можно констатировать, что студенты продуктивного уровнями развития ответственности обла-

дают мотивацией достижения успеха. Мотивационный полюс у респондентов с адекватным уровнем развития ответственности не выражен. Мотивация избегания неудачи ярко прослеживается у респондентов с алгоритмическим уровнем развития ответственности. В группе с алгоритмическим и адекватным уровни развития ответственности у студентов доминирует мотивация достижения успеха (у студентов 2-й группы) и преобладает мотивация избегания неудачи (у студентов 1-й группы).

Студенты алгоритмического уровня развития ответственности демонстрируют мотивационную активность, которая находит своё выражение в потребности избежать наказания, срыва, порицания. Повышенная тревожность, неуверенность в своих силах, желание избежать ответственных заданий связана с негативными ожиданиями.

Респонденты адекватного уровня развития ответственности испытывают необходимость решения сверхответственных задач. Это вызывает у них состояние высокого уровня ситуативной тревожности в сочетании с ответственным отношением к делу.

Таким образом, в результате проведённого исследования можно сделать вывод, что ценностно-мотивационная сфера определяет отношение студентов к освоению профессиональной деятельности, стимулирует интерес к ней и трансформирует интерес в мотивы, определяя ценностное отношение к выполнению будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Батоцыренова-Эрдынеева К. Г. Компетентность как психологическая категория // Профессиональная компетенция как социальный феномен: междунар. сб. науч. трудов. М., 2005. 253 с.
2. Богатская Е. Ю. Педагогические условия воспитания у студентов технического университета ответственности как компонента их профессиональной компетентности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Д., 2005. 23 с.
3. Большакова О. Н. Проблема формирования профессиональной ответственности студентов вуза // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №10. С. 24–31.
4. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Мысль, 1997. 314 с.
5. Григорян Е. Л. Значение ответственности в синтаксическом представлении. Языки этики. М.: Языки рус. культуры, 2000. 96 с.
6. Дементий Л. И. Ответственность как ресурс личности. М.: Информ-Знание, 2005. 188 с.
7. Дементий Л. И. Ответственность как социальная и личностная ценность // Идейное наследие В. С. Соловьёва и проблемы наступающего века: материалы Всерос. науч. конф. Омск, 2000. С. 197–202.
8. Куницына С. М. Развитие ответственности у студентов педагогических вузов в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Краснодар, 2011. 23 с.
9. Муздыбаев К. Психология ответственности. М.: Либроком, 2010. 248 с.

10. Рудковский Э. М. Свобода и ответственность личности. Минск: Изд-во БГУ, 1979. 152 с.
11. Сидорова Т. Н. Особенности социальной ответственности у старшеклассников // Вopr. психологии. 1987. № 5. С. 56–62.

References

1. Batotsyrenova-Erdyneeva K. G. Kompetentnost' kak psikhologicheskaya kategoriya // Professional'naya kompetentsiya kak sotsial'nyi fenomen: mezhdunar. sb. nauch. trudov. M., 2005. 253 s.
2. Bogatskaya E. Yu. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya u studentov tekhnicheskogo universiteta otvetstvennosti kak komponenta ikh professional'noi kompetentnosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Rostov n/D., 2005. 23 s.
3. Bol'shakova O. N. Problema formirovaniya professional'noi otvetstvennosti studentov vuza // Izv. RGPU im. A. I. Gertsena. 2009. №10. S. 24–31.
4. Vasilyuk F. E. Psikhotehnika vybora // Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetsoy psikhologii / pod red. D. A. Leont'eva, V. G. Shchur. M.: Mysl', 1997. 314 s.
5. Grigoryan E. L. Znachenie otvetstvennosti v sintaksicheskoy predstavlenii. Yazyki etiki. M.: Yazyki rus. kul'tury, 2000. 96 s.
6. Dementii L. I. Otvetstvennost' kak resurs lichnosti. M.: Inform-Znanie, 2005. 188 s.
7. Dementii L. I. Otvetstvennost' kak sotsial'naya i lichnostnaya tsennost' // Ideinoe nasledie V. S. Solov'eva i problemy nastupayushchego veka: materialy Vseros. nauch. konf. Omsk, 2000. S. 197–202.
8. Kunitsyna S. M. Razvitie otvetstvennosti u studentov pedagogicheskikh vuzov v uchebno-vospitatel'nom protsesse: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Krasnodar, 2011. 23 s.
9. Muzdybaev K. Psikhologiya otvetstvennosti. M.: Librokom, 2010. 248 s.
10. Rudkovskii E. M. Svoboda i otvetstvennost' lichnosti. Minsk: Izd-vo BGU, 1979. 152 s.
11. Sidorova T. N. Osobennosti sotsial'noi otvetstvennosti u starsheklassnikov // Vopr. psikhologii. 1987. № 5. S. 56–62.

Статья поступила в редакцию 11.10.2015

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

УДК 159.922
ББК 88.4

*Антонина Михайловна Лёвочкина,
доктор психологических наук, доцент,
Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко
(03680, Украина, г. Киев, пр-т Академика Глушкова, 2а),
e-mail: alevochkina@gmail.com*

Психологические проблемы формирования экологической культуры студенческой молодёжи

Наиболее острой проблемой, как показывают исследования в сфере экологической психологии, является проблема несоответствия между уровнем знаний в сфере экологии и применением этих знаний на практике (экологическим поведением). В связи с этим перед нами была поставлена задача преодоления разрыва между знаниями в сфере экологических дисциплин и экологическим поведением субъектов деятельности. Для этого мы сформулировали следующую гипотезу: преодоление разрыва между экологическими знаниями и экологическим поведением возможно при создании такого образовательного пространства, в котором установлены психологические условия формирования единства экологического сознания и экологической деятельности личности, которые, в свою очередь, образуют экологическую культуру личности. Нами предложена и реализована на практике модель формирования экологической культуры студенческой молодёжи, содержащая четыре этапа. Формированию собственно экологической культуры предшествуют: развитие экологической грамотности, экологической образованности и экологической компетентности. Успешно проведённый формирующий эксперимент позволил прийти к следующим выводам: осознание личностью себя как неотъемлемой части окружающей среды способствует усвоению норм экологического поведения в этой среде; осознание субъектом образования своих личных возможностей по поддержке и развитию окружающей среды активизирует экологическую деятельность; единство экологического сознания и экологической деятельности проявляется в экологической культуре личности.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологическая деятельность, экологическая культура, компетентность, окружающая среда.

*Antonina Mikhailovna Levochkina,
Doctor of Psychology, Associate Professor,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(2A Akademik Glushkov Ave., Kyiv, Ukraine, 03680),
e-mail: alevochkina@gmail.com*

Psychological Problems of Formation of Students' Ecological Culture

The most acute problem, as shown by studies in the field of ecological psychology, is a problem of discrepancy between the level of knowledge in the field of ecology and application of this knowledge in practice (ecological behavior). Therefore, we set the challenge of bridging the gap between knowledge in the field of ecological sciences and ecological behavior of actors. We have formulated the following hypothesis: bridging the gap between ecological knowledge and ecological behavior is possible with the establishment of such an educational space, which sets

the psychological conditions of formation of the unity of ecological awareness and ecological performance of the individual, which, in turn, form the ecological culture of personality. We have proposed and put into practice a model of formation of ecological culture of students comprising four stages. Forming their own ecological culture is preceded by: the formation of ecological awareness, ecological education and ecological expertise. A formative experiment completed successfully allowed us to come to the following conclusions: personality awareness of himself as an integral part of the environment contributes to the assimilation of ecological norms of behavior in this environment; subject's awareness of education opportunities for his personal support and development of the environment contributes to activation of ecological performance; the unity of ecological consciousness and ecological activities is manifested in ecological culture of personality.

Keywords: ecological consciousness, ecological activities, ecological culture, competence, environment.

Одной из наиболее острых проблем современного общества является проблема преодоления экологического кризиса, угрожающего перерасти в глобальную катастрофу. Ситуация, сложившаяся в окружающей среде, требует принятия быстрых и эффективных решений, направленных на преодоление кризиса. А поскольку, как отмечал ещё В. И. Вернадский, главным геотформирующим фактором является человек, то возникает потребность в исследованиях, направленных на перестройку системы «человек – окружающая среда» [2]. Ответом на данный запрос стала разработка научных дисциплин, возникших на стыке экологии и психологии. К таким дисциплинам, прежде всего, относятся: «Экологическая психология», «Психология жизненной среды», «Радиоэкологическая психология», «Психологическая адаптация и развитие человека в осложнённых условиях жизненной среды», «Эколого-экономическая психология». Разработкой данных дисциплин занимаются: С. Д. Дерябо, О. Н. Паламарчук, В. И. Панов, О. В. Рудомино-Дусятская, Н. М. Сараева, А. А. Суханов, В. А. Скребец, Т. М. Титаренко, М. Черноушек, Ю. М. Швалб, С. И. Яковенко, В. А. Ясвин [5; 12–23].

В рамках эконпсихологической проблематики рассматриваются, прежде всего, следующие вопросы. О. В. Белоус, И. В. Кряж, В. А. Скребец, В. А. Ясвин исследуют формирование и развитие экологического сознания [1; 8; 18; 22]. С. Д. Дерябо и О. С. Мамешина рассматривают пути и методы формирования экологического поведения [5; 11]. О. Л. Верник, О. В. Рудомино-Дусятская, Ю. М. Швалб изучают пути оптимизации взаимодействия человека и окружающей среды [3; 14; 21]. Н. М. Сараева, А. А. Суханов, С. И. Яковенко исследуют психологию человека, находящегося

в осложнённых экологических ситуациях [15; 16; 22]. Проблемам формирования и развития экологической культуры посвятили свои работы С. Н. Глазачёв, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев [4; 6; 7].

Вместе с тем, как показывают наши исследования, а также исследования наших коллег, осведомлённость в экологической проблематике и экологические знания практически не влияют на экологическое сознание и экологическую деятельность человека [10].

А. Н. Леонтьев отмечал, что, сознание, прежде всего, определяется реальной жизнью человека, и должно восприниматься не только как знание, а как отношение, как направленность. В связи с этим обучение и воспитание необходимо рассматривать как процессы, которые не только дают знания, но и формируют направленность личности, её отношение к действительности. В свою очередь, отношение к чему-то выражается в том, какой смысл для личности имеет определённый объект [9]. Таким образом, экологическое сознание, как и сознание вообще, должно характеризоваться определённым отношением к миру и к себе в этом мире. Этот подход даёт понимание для определения путей преодоления разрыва между тем, что человек знает о проблемах окружающей среды, и тем, что он делает для их решения.

Говоря об экологическом сознании, мы, прежде всего, вводим различие между экологическим сознанием, присущим каждому человеку, находящемуся в сознательном состоянии и эколого-ориентированным сознанием, являющимся новообразованием, формирующимся в результате создания специальных условий в образовательном пространстве, способствующих экологической деятельности субъекта обучения.

Экологическое сознание традиционно определяется как высший уровень отражения искусственной, естественной и социальной среды и своего внутреннего мира, саморегуляция этого отражения, а также осознание места и роли человека в окружающей среде [17]. Следует также отметить, что оно может быть как конструктивным, так и деструктивным.

В свою очередь эколого-ориентированному сознанию, кроме базовых характеристик, присуще также осознание экологических проблем: влияние на качество и образ жизни личности и проблемы, имеющие личностный смысл; принятие ответственности за решение экологических проблем; ориентация на охрану и развитие жизненной среды.

Как показывает опыт наших исследований, проводимых во время преподавания учебных дисциплин «Экологическая психология» и «Современные теории качества и образа жизни» в Межрегиональной академии управления персоналом (МАУП, г. Киев) и в Киевском национальном университете имени Тараса Шевченко среди студентов-психологов и социальных работников, существует дисбаланс между знаниями студентов в сфере экологических дисциплин и их экологическим поведением. Так, во время проверки экологических знаний студентов при помощи разработанного нами теста «Экоэрудит-1» студенты преимущественно продемонстрировали уровни, которые определены в тесте как «средний» и «выше среднего» [10]. Отметим, что в данном тесте средний уровень является третьим из пяти выделенных нами в результате стандартизации, что свидетельствует о хороших знаниях в сфере экологических дисциплин. Этот факт можно объяснить, в частности, тем, что в структуру образования, как высшего, так и среднего, введено значительное количество дисциплин экологического цикла. Вместе с тем, опрошенные нами студенты продемонстрировали низкий уровень экологического поведения и низкий уровень осознания зависимости между экологическим состоянием среды и собственным поведением в этой среде.

На основе полученных данных нами была сформулирована следующая гипотеза: преодоление разрыва между экологическими знаниями и экологическим поведением возможно при создании такого образовательного пространства, в котором установ-

лены психологические условия формирования единства экологического сознания и экологической деятельности личности.

В связи с вышесказанным нами была предложена концепция формирующего эксперимента, направленного на преодоление несоответствия между развитием экологического сознания и становлением экологической деятельности студентов высших учебных заведений, что, в свою очередь, будет способствовать развитию их экологической культуры.

В основу концепции формирования экологической культуры положен принцип единства сознания и деятельности, сформулированный С. Л. Рубинштейном и конкретизированный А. Н. Леонтьевым. Принцип единства сознания и деятельности гласит: сознание человека формируется и проявляется в деятельности [9]. Таким образом, экологическое сознание формируется и проявляется в экологической деятельности человека.

Также мы опирались на принципы позитивности, конструктивности и экологичности. Предложенный нами принцип позитивности в экологической психологии заключается в том, что подчёркивает следующее: одна отдельная личность способна изменить мир к лучшему. Принцип конструктивности означает, что нужно не только изучать состояние окружающей среды, которое постоянно ухудшается, но и находить пути её улучшения, которые под силу преодолеть даже одному человеку. Принцип экологичности отражает содержательный характер взаимодействия в системе «индивид – среда». Наивысшим уровнем экологичности будет такая деятельность человека, которая, благодаря развитию элементов окружающей среды, создаёт среду собственного развития. В этом случае мы будем иметь стабильную экосистему, которая способна к саморазвитию [10].

Базовыми понятиями в нашей концепции являются: «экологическое сознание», «экологическая деятельность» и «экологическая культура». Исходя из принципа отражения и принципа единства сознания и деятельности, мы даём следующие определения этим понятиям.

Экологическое сознание рассматривается нами, прежде всего, как психическое отражение среды существования, в которой выделяется четыре уровня: микросреда (в том числе и внутренний мир человека), мезосреда, макросреда и мегасреда.

Экологическая деятельность представляет собой деятельность, направленную на сохранение и развитие экосистемы, а также на создание её элементов.

Экологическую культуру мы определяем как систему индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок, целей и ценностей, касающихся взаимо-

отношений в системе «человек – окружающая среда» и реализующихся через экологическое сознание, которое отражает микроуровень, мезоуровень, макроуровень и мегауровень среды, а также – через экологическую деятельность, что проявляется в сохранении, развитии окружающей среды и в создании её элементов (см. табл. 1).

Таблица 1

**Представленность экологической культуры
в формах экологической деятельности и экологического сознания**

	Формы деятельности и сознания	Экологическая деятельность		
		сохранение окружающей среды	развитие окружающей среды	создание элементов окружающей среды
Экологическое сознание	Отражение микроуровня окружающей среды	Настрой на позитив; уход за собственной комнатой, рабочим местом, своим садом, цветником	Настрой на конструктив; выращивание растений у себя во дворе, на балконе	Настрой на сотрудничество; высадка сада, огорода; заселение аквариума; создание зимнего сада
	Отражение мезоуровня окружающей среды	Уход за территорией своего населённого пункта, его улиц, парков, озёр; участие в акциях по уборке территории парков, пляжей, улиц	Развитие экологической культуры общин; очищение озер и рек; установление урн для мусора	Восстановление экосистем озёр и рек; создание специально оборудованных мест для отдыха
	Отражение макроуровня окружающей среды	Работа над созданием законодательства; создание социальной рекламы; установка энергоэкономичных приборов; сдача вторсырья	Развитие эколого-экономической культуры; создание заповедников; реформирование аграрной политики; создание проектов развития окружающей среды; создание рекреационных зон	Ликвидация стихийных мусорных свалок и озеленения этих территорий; закладка садов и парков; выведение новых пород растений и животных
	Отражение мегауровня окружающей среды	Уменьшение выбросов в атмосферу; внедрение электротранспорта, а также новейших интернет-технологий	Внедрение непрерывного экологического образования; разработка экологических технологий; переработка отходов	Создание искусственных источников энергии; выращивание лесов; озеленение пустынь; восстановление грунтов

Пересечение отдельных форм деятельности и сознания образуют определённый уровень экологической культуры. Так, сохранение окружающей среды на микроуровне является первым уровнем развития экологической культуры, развитие окружающей среды на микроуровне – вторым уровнем и так далее – до 12-го уровня – создания элементов окружающей среды на мегауровне.

Психологическая модель формирования экологической культуры студенческой молодёжи содержит четыре этапа. Формированию собственно экологической культуры предшествуют: формирование экологической грамотности, экологической образованности и экологической компетентности. Для прохождения этих этапов нужны определённые условия, созданные в рамках учебного процесса.

Так, для эффективного формирования экологической грамотности (которую составляют знания в области экологических дисциплин; осознание того, что экологические проблемы касаются каждого и решать их должен и может каждый член общества, а также эколого-ориентированные установки), нужно создать такие условия, чтобы студенты реально почувствовали свою причастность к решению проблем окружающей среды. Здесь мы предлагаем включение студентов в интерактивные лекции, где нужно обсуждать экологические проблемы, дискутировать, задавать вопросы и отвечать на них. Кроме того, на этапе формирования экологической грамотности мы предлагаем игровые методы и демонстрационные эксперименты, которые помогли почувствовать субъектам обучения реальную

остроту сложившейся ситуации в их жизненной среде. Наиболее важным моментом в формировании экологической грамотности является формирование осознания того, что экологические проблемы имеют вполне конкретные очертания, и каждый человек может и должен их решать. Для этого мы проводили демонстрационный эксперимент, который имеет два варианта.

В первом варианте мы находили стихийно образовавшуюся кучу мусора, которая постоянно увеличивалась в размерах, и убирали её, а на этом месте высаживали куст или дерево. Как показал опыт, мусор туда больше не выбрасывался. Во втором варианте мы выбрасывали мусор в неустановленном месте и в течение дня наблюдали, как достаточно быстро образуется мусорная куча, которую мы в конце концов убирали. Студенты в этом случае начинали осознавать, насколько состояние окружающей среды зависит от каждого из них, поэтому на данном этапе также формируется готовность к углублению и систематизации знаний в сфере экологических дисциплин.

На втором этапе мы ставили перед собой цель формирования экологической образованности. Экологическая образованность определяется нами как система знаний в области экологических дисциплин; умение применять эти знания на практике и транслировать их, а также возможность влиять на развитие жизненной среды и на предотвращение экологических кризисов и катастроф, то есть понятие образованности (компетенции) содержит когнитивную

и операционно-технологическую составляющие. Для формирования экологической образованности мы поставили задачу: систематизировать экологические знания, необходимые для эффективной деятельности в окружающей среде, научить студентов как применению этих знаний в экологической деятельности, так и трансляции их в общество. С этой целью мы предлагаем включение субъектов обучения в проектно-игровую и творческую деятельность, направленную на создание креативных идей спасения, охраны, развития и создания окружающей среды. Для этого требуется организация для студентов игрового пространства, где они смогли бы разрабатывать и в определённой степени реализовывать проекты, направленные на охрану и развитие окружающей среды, а также на создание элементов жизненной среды. В результате проведённой работы у студентов формируется понимание важности личного вклада в сохранение и развитие окружающей среды, поскольку они увидели, что качество их жизни зависит в значительной степени от их экологической деятельности. Студентам также предлагалось самостоятельно заполнить таблицу уровней экологической культуры (см. табл. 1), написав, что, на их взгляд, нужно делать для охраны, развития окружающей среды, а также создания её отдельных элементов. Нужно отметить, что студенты изначально продемонстрировали достаточно высокий уровень знаний по данному вопросу, а после формирующего эксперимента, как видно из табл. 2, этот показатель значительно увеличился.

Таблица 2

Экологическая образованность студентов

<i>Экологическая образованность</i>	<i>Группы испытуемых</i>	<i>Кол-во студ.</i>	<i>Средний показатель</i>	<i>t-критерий Стьюдента для независимых выборок</i>
Экологическая образованность до формирующего эксперимента	Экспериментальная группа	167	8,91	0,543
	Контрольная группа	165	8,85	
Экологическая образованность после формирующего эксперимента	Экспериментальная группа	167	11,60	0,0001
	Контрольная группа	165	9,18	

Когда студентам было предложено ещё раз заполнить данную таблицу (при этом отметить, что каждый конкретно делает на том или ином уровне), то оказалось, что их экологическая культура «останавливалась» на 1-м или 2-м уровнях (см. табл. 3).

На третьем этапе, этапе формирования экологической компетентности, необходимо уделить внимание, прежде всего, развитию личностного отношения субъектов обучения к жизненной среде и их готовности отвечать за последствия своей экологической деятельности – предотвращать нанесение

вреда окружающей среде и преодолевать последствия собственной экодеструктивной деятельности, если таковая случается. Экологическую компетентность мы определяем как личностное отношение к жизненной среде и готовность отвечать за последствия своей экологической деятельности в этой среде. Экологическая компетентность включает мотивационную, этическую, социальную, поведенческую составляющие. Условием формирования экологической компетентности может стать привлечение студентов к участию в тренинге формирования готовности к волонтерской деятельности, благодаря чему у них сформируется мотивация эколого-ориентированной деятельности, которую они будут реализовывать в деятельности, направленной на охрану, развитие и создание элементов окружающей среды.

Наконец, на заключительном, четвертом этапе, который вбирает в себя, «снимает» все предыдущие этапы, должно происходить собственно формирование экологической культуры студенческой молодежи. Условием формирования экологической культуры студенческой молодежи должно стать создание такого учебного пространства, в котором можно было бы воплощать экологические

проекты и замыслы, где нужно ставить цели и набирать нормы взаимодействия с окружающей средой. Безусловно, в идеале решение такой задачи требует выхода за пределы формального образования и приобщения к системе неформального и информального образования. Мы также пытались выйти за пределы формального образования и предложили студентам присоединиться к тренингу, который проводился вне рамок учебного процесса. Целью тренинга было формирование социально-психологической готовности к волонтерской деятельности в сфере охраны и развития окружающей среды [10].

Как в начале, так и после завершения формирующего эксперимента, мы измеряли уровень развития экологической культуры студентов. Каждый испытуемый должен был написать на предложенном ему бланке (см. табл. 1), что он делает (если такая деятельность наблюдается, а также имеет результаты) на определенных уровнях взаимодействия с окружающей средой. Например: постоянно проводит уборку собственной комнаты (1-й уровень); вырастил свой сад (3-й уровень); убирает территорию возле озера, в котором купается (4-й уровень).

Таблица 3

Экологическая культура студентов

<i>Экологическая культура</i>	<i>Группы испытуемых</i>	<i>Кол-во студ.</i>	<i>Средний показатель</i>	<i>t-критерий Стьюдента для независимых выборок</i>
Экологическая культура до формирующего эксперимента	Экспериментальная группа	167	1,63	0,088
	Контрольная группа	165	1,92	
Экологическая культура после формирующего эксперимента	Экспериментальная группа	167	3,60	0,0001
	Контрольная группа	165	2,04	

Как видно из табл. 3, если до формирующего эксперимента, который проводился в течение двух учебных семестров, студенты как контрольной, так и экспериментальной групп частично достигали 2-го уровня экологической культуры, то после завершения формирующего эксперимента значительное количество студентов экспериментальной группы показало 4-й уровень развития культуры. Таким образом, студенты, участвовавшие в эксперименте, уже не только ухаживали за своей личной территорией, но и принимали участие в уходе за территорией своего населенного пункта, его улиц, парков, озёр, а также участвовали в акциях по уборке территории парков, пляжей, улиц.

Итак, в результате проведения формирующего эксперимента разрыв между экологическими знаниями и экологическим поведением субъектов экологического образования был в основном преодолён. У студентов сформировался эколого-ориентированный тип сознания, который проявляется в экологической деятельности, направленной на охрану, развитие и создание элементов окружающей среды. В свою очередь, такой тип сознания является основой экологического образа жизни и экологической культуры, которую они в дальнейшем будут транслировать в общество.

Опираясь на полученные результаты, мы можем сделать следующие выводы:

– осознание личностью себя неотъемлемой частью окружающей среды способствует усвоению норм экологического поведения в этой среде;

– осознание субъектом образования своих личных возможностей по поддержке и развитию окружающей среды способствует активизации экологической деятельности;

– единство экологического сознания и экологической деятельности проявляется в экологической культуре личности.

Перспективы дальнейших исследований в рамках проблемы, которая была рассмотрена в данной статье, мы видим в разработке путей, средств и психологических основ формирования экологической культуры у представителей разных возрастных групп, а также в различных сообществах.

Список литературы

1. Білоус О. В. Компоненти екологічної свідомості особистості / О. В. Білоус // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Міленіум, 2004. Т. 7. Екологічна психологія. Вип. 2. С. 5–12.
2. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-пресс, 2004. 576 с.
3. Верник О. Л. Психологічні особливості образу довілля в свідомості підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 // Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 20 с.
4. Глазачёв С. Н. Антология исследований экологической культуры педагога // Экопедагогика: Вестн. МГОПУ им. М. А. Шолохова / ред. С. Н. Глазачёв. М., 2004. № 2. С. 17–33.
5. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 480 с.
6. Захлебный А. Н. О построении курса «Основы экологического образования» для педвузов // Экологическое образование в России: теоретические аспекты. М.: Изд-во РАО, 1997. С. 145–147.
7. Зверев И. Д. О приоритетах экологического образования // Экологическое образование в России: теоретические аспекты. М., 1997. С. 27–36.
8. Кряж И. В. Психология глобальных экологических изменений. Харьков: ХНУ им. В. Н. Карамзина, 2012. 512 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. Львовичкіна А. М. Психологічні засади формування еколого-орієнтованої свідомості. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 422 с.
11. Мамешина О. С. Эколого-психологический тренинг для учащейся молодежи: науч.-практ. пособие. Николаев: Изд-во Южнослав. ин-та КСУ, 2006. 94 с.
12. Паламарчук О. М. Екологічна культура як необхідна передумова розвитку економічної діяльності // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Міленіум, 2004. Т. 7. Екологічна психологія. Вип. 2. С. 127–136.
13. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. М.: Изд-во МНЭПУ, 2001. Ч. 1. 144 с.
14. Рудоміно-Дусятська О. В. Екологічна психологія: наавчальний посібник. Київ: Інститут післядипломної освіти КНУ ім. Тараса Шевченка, 2001. 71 с.
15. Сараева Н. М. Состояние психики человека в условиях экологического неблагополучия. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. 290 с.
16. Сараева Н. М., Суханов А. А. Принцип системности в экпсихологическом исследовании: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению 540600 (050700.68) Педагогика; направлению 521000 (030300.62) Психология. М.: Красанд, 2010. 112 с.
17. Скребец В. А. Экологическая психология. Київ: МАУП, 1998. 144 с.
18. Скребец В. А. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи: монографія. Київ: Слово, 2004. 440 с.
19. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
20. Черноушек М. Психология жизненной среды. М.: Мысль, 1989. 174 с.
21. Швалб Ю. М. Теоретические основания экпсихологической экспертизы // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Логос, 2006. Т. 7. Екологічна психологія. Вип. 7. С. 308–318.
22. Яковенко С. І. Психологія людини за умов радіоекологічного лиха. Київ: Чорнобильінтерінформ, 1996. 173 с.
23. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.

References

1. Bilous O. V. Komponenti ekologichnoi svidomosti osobistosti / O. V. Bilous // Aktual'ni problemi psikhologii: zb. nauk. prats' Institutu psikhologii im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni / za red. S. D. Maksimenka. Kiïv: Milenium, 2004. T. 7. Ekologichna psikhologiya. Vip. 2. S. 5–12.
2. Vernadskii V. I. Biosfera i noosfera. M.: Airis-press, 2004. 576 s.
3. Vernik O. L. Psikhologichni osoblivosti obrazu dovkillya v svidomosti pidlitkiv: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07 // Institut psikhologii im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni. Kiïv, 2004. 20 s.
4. Glazachev S. N. Antologiya issledovaniï ekologicheskoi kul'tury pedagoga // Ekopedagogika: Vestn. MGOPU im. M. A. Sholokhova / red. S. N. Glazachev. M., 2004. № 2. S. 17–33.
5. Deryabo S. D., Yasvin V. A. Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya. Rostov n/D.: Feniks, 1996. 480 s.
6. Zakhlebnyi A. N. O postroenii kursa «Osnovy ekologicheskogo obrazovaniya» dlya pedvuzov // Ekologicheskoe obrazovanie v Rossii: teoreticheskie aspekty. M.: Izd-vo RAO, 1997. S. 145–147.
7. Zverev I. D. O prioritetakh ekologicheskogo obrazovaniya // Ekologicheskoe obrazovanie v Rossii: teoreticheskie aspekty. M., 1997. S. 27–36.
8. Kryazh I. V. Psikhologiya global'nykh ekologicheskikh izmenenii. Khar'kov: KhNU im. V. N. Karamzina, 2012. 512 s.
9. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. 304 s.
10. L'ovochkina A. M. Psikhologichni zasadi formuvannya ekologo-orientovanoi svidomosti. Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. 422 s.
11. Mameshina O. S. Ekologo-psikhologicheskii trening dlya uchashchetsya molodezhi: nauch.-prakt. posobie. Nikolaev: Izd-vo Yuzhnoslav. in-ta KSU, 2006. 94 s.
12. Palamarchuk O. M. Ekologichna kul'tura yak neobkhidna peredumova rozvitku ekonomichnoi diyal'nosti // Aktual'ni problemi psikhologii: zb. nauk. prats' Institutu psikhologii im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni / za red. S. D. Maksimenka. Kiïv: Milenium, 2004. T. 7. Ekologichna psikhologiya. Vip. 2. S. 127–136.
13. Panov V. I. Vvedenie v ekologicheskuyu psikhologiyu: ucheb. posobie. M.: Izd-vo MNEPU, 2001. Ch. 1. 144 s.
14. Rudomino-Dusyats'ka O. V. Ekologichna psikhologiya: naavchal'nii posibnik. Kiïv: Institut pislyadiplomnoi osviti KNU im. Tarasa Shevchenka, 2001. 71 s.
15. Saraeva N. M. Sostoyanie psikhiki cheloveka v usloviyakh ekologicheskogo neblagopoluchiya. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. 290 s.
16. Saraeva N. M., Sukhanov A. A. Printsip sistemnosti v ekopsikhologicheskomi issledovanii: ucheb. posobie dlya stud. vuzov, obuchayushchikhsya po napravleniyu 540600 (050700.68) Pedagogika; napravleniyu 521000 (030300.62) Psikhologiya. M.: Krasand, 2010. 112 s.
17. Skrebets V. A. Ekologicheskaya psikhologiya. Kiïv: MAUP, 1998. 144 s.
18. Skrebets V. A. Ekologichna psikhologiya u viddaleniikh naslidkakh ekotekhnogennoi katastrofi: monografiya. Kiïv: Slovo, 2004. 440 s.
19. Titarenko T. M. Zhitteviï svit osobistosti: u mezhakh i za mezhami budennosti. Kiïv: Libid', 2003. 376 s.
20. Chernoushek M. Psikhologiya zhiznennoi sredy. M.: Mysl', 1989. 174 s.
21. Shvalb Yu. M. Teoreticheskie osnovaniya ekopsikhologicheskoi ekspertizy // Aktual'ni problemi psikhologii: zb. nauk. prats' Institutu psikhologii im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni / za red. S. D. Maksimenka. Kiïv: Logos, 2006. T. 7. Ekologichna psikhologiya. Vip. 7. S. 308–318.
22. Yakovenko S. I. Psikhologiya lyudini za umov radioekologichnogo likha. Kiïv: Chornobil'interinform, 1996. 173 s.
23. Yasvin V. A. Psikhologiya otnosheniya k prirode. M.: Smysl, 2000. 456 s.

Статья поступила в редакцию 08.09.2015

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, ACMEOLOGY

УДК 159.922.6
ББК 88.44

*Елена Сергеевна Ермакова¹,
доктор психологических наук, доцент,
Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I
(195267, Россия, г. Санкт-Петербург, Суздальский пр-т, 109),
e-mail: e_s_ermakova@mail.ru*

*Ирина Владимировна Ольховая,
соискатель,
Нижевартовский государственный гуманитарный университет
(628616, Россия, г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, 11),
e-mail: erbis86@mail.ru*

Психологическое содержание витаукта как процесса антистарения

В статье рассматривается проблема витаукта как процесса антистарения, определяющего социально-психологическую адаптацию неработающих пенсионеров и включающего в себя разноуровневые процессы: на уровне организма – физиологические адаптационно-регуляторные процессы, на личностном уровне – психологический витаукт.

В эмпирическом исследовании была изучена территориальная специфика психологического содержания процессов витаукта неработающих пенсионеров Ростовской области и Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Результаты эмпирического исследования доказали, что социально-психологическая адаптация неработающих пенсионеров представляет собой результат сложного процесса приспособления к новым условиям жизнедеятельности, успешность которого определяется факторами психологического витаукта: социальными (средовыми) и психологическими (личностными) факторами.

К социальным факторам относятся: условия жизнедеятельности пенсионеров, уровень здоровья, характер деятельности пенсионеров – особенности их социальной активности. К психологическим факторам относятся: критерии социально-психологической адаптации (уровень личностной фрустрации, уровень самоотношения, включающий самопринятие и самоуважение; уровень принятия других; уровень эмоционального комфорта; уровень интернальности и стремления к доминированию; особенности нормативных идеалов на уровне убеждений; особенности мотивационных тенденций).

Выделены критические социальные (средовые) и психологические (личностные) факторы, определяющие успешность социально-психологической адаптации. К ним относятся: уровень здоровья, самоотношение и самопринятие, уровень фрустрации, интернальность, стремление к доминированию, временная интегрированность, наличие в системе ценностей креативности, духовного удовлетворения, сохранения индивидуальности.

На основе исследования содержания психологического витаукта неработающих пенсионеров различных регионов России были сформулированы рекомендации для их успешной социально-психологической адаптации, которые могут быть использованы психологами учреждений социальной помощи населению.

Ключевые слова: психологический витаукт, социально-психологическая адаптация, факторы витаукта, структура витаукта.

¹ Е. С. Ермакова – основной автор, является организатором исследования, формулирует выводы и обобщает итоги реализации коллективного проекта.

Elena Sergeevna Ermakova¹,
Doctor of Psychology, Associate Professor,
Emperor Alexander I Petersburg State University of Railway Transport
(109 Suzdalskiy Ave., St. Petersburg, Russia, 195267),
e-mail: e_s_ermakova@mail.ru

Irina Vladimirovna Ol'khovaya,
External Doctoral Candidate,
Nizhnevartovsk State University
(11 Marshal Zhukov St., Nizhnevartovsk, Russia, 628616),
e-mail: erbis86@mail.ru

Psychological Content of Vitauct as an Anti-Ageing Process

In the article the problem of vitauct as a process of anti-aging, which defines social and psychological adaptation of non-working retirees including the processes of different levels is considered: at the level of an organism – physiological adaptation and regulatory processes, at the personal level – psychological vitauct.

In the empirical research, territorial specifics of the psychological content of vitauct processes of non-working retirees in Rostov Oblast and Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra were studied.

The results of empirical research have proved that social and psychological adaptation of non-working retirees is a result of a difficult process of adaptation to new conditions of activity which success is defined by factors of a psychological vitauct: social (environmental) and psychological (personal) ones.

The social factors include conditions of retirees' activity, health level, nature of retirees' activity, features of their social activity. Among psychological factors are criteria of social and psychological adaptation (level of personal frustration, self-attitude level including self-acceptance and self-esteem; level of acceptance of others; level of emotional comfort; level of personal responsibility and aspiration to domination; features of standard ideals at the level of belief; features of motivational tendencies).

The critical social (environmental) and psychological (personal) factors defining success of social and psychological adaptation are distinguished. Among them are health level, self-attitude and self-acceptance, frustration level, personal responsibility, aspiration to domination, temporary integration, existence of creativity in the system of values, spiritual satisfaction, and identity preservation.

On the basis of research of the content of the psychological vitauct of non-working retirees in various regions of Russia, recommendations for their successful social and psychological adaptation which can be used by psychologists of social service institutions were formulated.

Keywords: psychological vitauct, social and psychological adaptation, factors of vitauct, structure of vitauct.

Разработанность проблемы психологической сущности витаукта пожилых людей, окончивших трудовую деятельность, и процесса управления этим феноменом в России находится пока в начальной стадии.

В 70-е годы прошлого столетия основоположник адаптационно-регуляторной теории геронтолог В. В. Фролькис впервые выделил процессы антистарения, которые способствуют образованию новых форм функциональной организации, направленных на увеличение приспособительных возможностей организма, и заключил, что продолжительность жизни определяется единством и противоположностью двух процессов – старения и витаукта [14; 15]. Более того, поскольку процессы витаукта направлены на сохранение стабильного уровня

жизнедеятельности организма, единство двух обозначенных процессов определяет и возрастное развитие в период поздней взрослости.

Кризис возраста поздней взрослости, или предпенсионный кризис, в современной психологии принято соотносить с возрастным промежутком 55–65 лет. Таким образом, в качестве основной детерминанты подчёркивается такой социальный фактор, как прекращение регулярной трудовой деятельности. Действительно, выход на пенсию сопровождается обычно рядом сопутствующих фактов: изменением образа жизни, потерей социальной роли, сужением круга общения, ухудшением материального положения. В связи с этим данный период оказывается весьма трудным для пожилых

¹ E. S. Ermakova is the main author, the organizer of the research, she draws conclusions and summarizes the results of the collective project.

людей, вызывающим негативные переживания и эмоции. Тем не менее, длительность и выраженность этих переживаний зависят в большей степени от личности индивида и характера протекания социально-психологической адаптации пенсионера к новому статусу.

Психическая (психологическая) адаптация определяется как процесс оптимального взаимодействия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, которая позволяет ему удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека и его поведения требованиям окружающей среды (М. Д. Александрова, С. А. Ларионова, А. А. Налчаджян) [1; 3; 8; 10].

Другие учёные под психологической адаптацией подразумевают протекание процессов витакта на уровне психики, поскольку витакт в целом включает в себя разноуровневые процессы: на уровне организма – физиологические адаптационно-регуляторные процессы, на личностном уровне – психологический витакт (Л. И. Анциферова, О. В. Краснова, О. Н. Молчанова, В. В. Фролькис) [2; 7; 9; 14].

О. Н. Молчанова в 90-е гг. XX века, исследовав факты психологического витакта в позднем возрасте, отнесла к ним: высокую реальную самооценку по ряду параметров, фиксацию на позитивных чертах своего характера, снижение идеальных и достижимых самооценок, а также их сближение с реальной самооценкой, высокий уровень самоотношения и пр. [9].

Говоря о психологическом витакте, обуславливающем социально-психологическую адаптацию, следует отметить, что в научной литературе наблюдается отсутствие чётких разграничений в определениях понятий «социально-психологическая адаптация», «социальная адаптация», «социализация», «психическая адаптация» [8]. Обычно принято выделять два вида адаптации – психофизиологическую и социально-психологическую. Причём социально-психологическая адаптация имеет два уровня:

- 1) поведенческий (социальная адаптация);
- 2) внутриличностный (психологическая, психическая адаптация).

Разделение единого процесса социально-психологической адаптации на уровни оправдано для определения степени вклада различных параметров – социальных и индивидуально-личностных – в структуру психологического витакта, обуславливающего адаптированность личности [8].

С. А. Ларионова предлагает рассматривать структуру системы социально-психологической адаптации через составляющие структуры личности [8].

Ядром системы социально-психологической адаптации, обеспечивающим взаимодействие всех элементов системы между собой, а также взаимоотношения системы с социальной средой, по С. А. Ларионовой, является центральный элемент системы – ценностные ориентации, направленность личности. Ценностные ориентации, определяя нормативность социальных установок личности, обуславливают согласованность её индивидуальных потребностей и интересов социальной группы. Конфликт индивидуальных потребностей и социальных ценностей, как правило, приводит к нарушению социально-психологической адаптации личности.

По существу, весь процесс социально-психологической адаптации направлен на удовлетворение базовой социальной потребности в позитивном отношении и самоотношении, которая имеет социальную природу и отражает социальную сущность личности. Отмечается особая роль базовой социальной потребности в позитивном отношении и самоотношении во взаимодействии ядра системы и Я-концепции.

Важным элементом системы являются коммуникативные свойства личности, которые свидетельствуют об эффективности адаптации и являются одновременно главным средством (инструментом) адаптационного процесса. В коммуникативном процессе формируются и проявляются индивидуально-личностные особенности, которые в свою очередь, как очередной элемент системы обуславливают адаптационные ресурсы личности и определяют эффективность адаптации в конкретной социальной среде.

Адаптационные свойства интеллекта – регуляторный уровень адаптационного процесса, определяющий степень осознанности поведения и позволяющий корректировать его с точки зрения большей целесообразности в меняющихся социальных условиях. Особенно важна адаптационная роль интеллекта в формировании рефлексии.

Эмоционально-волевой элемент системы социально-психологической адаптации обеспечивает выбор варианта поведения, характер принятия решения в проблемных ситуациях и его реализацию. Данный элемент выполняет функцию контроля над работой системы в целом, всех её элементов.

С. А. Ларионова считает, что интегративным фактором системы социально-психологической адаптации, обеспечивающим внутриличностную адаптацию, является Я-концепция личности [8].

Относительно особенностей Я-концепции пожилых людей в научных исследованиях существуют два полюса: одни учёные утверждают, что самосознание в позднем возрасте имеет больше отрицательных характеристик за счёт снижения самооценки и удовлетворенности уровнем жизни, другие выделяют структурные компоненты самосознания в позднем возрасте, способствующие поддержанию психического состояния и продлению здоровой психической жизни в старости (Л. И. Анциферова, М. В. Ермолаева, О. В. Краснова, И. С. Кон, О. Н. Молчанова).

Систематизация и анализ факторов, обуславливающих социально-психологическую адаптацию неработающих пенсионеров, позволили нам создать модель структуры психологического вिताукта пожилых людей [5] (см. рис. 1).



Рис. 1. Модель структуры психологического вिताукта пожилых людей

Анализ научной литературы показывает, что проблема территориальной специфики процесса психологического вिताукта в пожилом возрасте является неизучен-

ной. Климатические, культурные, ментальные, социальные условия и особенности отдельно взятого региона могут оказывать существенное влияние на обозначенный процесс, формировать закономерности и тенденции его протекания. Следовательно, знание данных закономерностей необходимо для разработки практических рекомендаций и методик работы, направленных на оптимизацию процессов вिताукта лиц, окончивших трудовую деятельность. Следствием успешности данной работы будет являться их положительная социально-психологическая адаптация.

В нашем исследовании была изучена территориальная специфика психологического содержания процессов вिताукта.

Эмпирическое исследование было проведено в двух географически отдалённых регионах России, имеющих существенные различия в климатических, культурных, ментальных, социальных условиях жизнедеятельности испытуемых, – в Ханты-Мансийском автономном округе (ХМАО) – Югре и Ростовской области. В исследовании приняло участие 243 испытуемых в возрасте 58–73 лет, неработающие пенсионеры, постоянно проживающие в домах-интернатах для престарелых и инвалидов: 125 человек из Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и 118 человек из Ростовской области.

Для изучения социальных (средовых) факторов вिताукта, влияющих на социально-психологическую адаптацию пенсионеров (анализ социального статуса и состояние здоровья испытуемых), была использована авторская анкета.

Для изучения психологических (личностных) факторов вिताукта как критериев социально-психологической адаптации пенсионеров использовались следующие методики: первая часть опросника ценностей Шварца (Schwartz Value Survey – SVS); экспресс-диагностика уровня личностной фрустрации (В. В. Бойко); методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, Морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина), методика «Кто Я?» (М. Кун) [11–13].

При выделении социальных (средовых) и психологических (личностных) факторов психологического вिताукта неработающих пенсионеров разных регионов было определено, что к социальным факторам

относятся: условия жизнедеятельности пенсионеров, уровень здоровья, характер деятельности пенсионеров – особенности их социальной активности; к психологическим факторам – критерии социально-психологической адаптации (уровень личностной фрустрации, уровень самоотношения, включающий самопринятие и самоуважение; уровень принятия других; уровень эмоционального комфорта; уровень интернальности и стремления к доминированию; особенности нормативных идеалов на уровне убеждений; особенности мотивационных тенденций) [5].

Условия проживания являются значимым средовым фактором витуакта неработающих пенсионеров. Доказано, что процессы витуакта по-разному протекают у пожилых людей, проживающих в семьях и специализированных учреждениях. Поэтому данный фактор строго контролировался в ходе эмпирического исследования: все испытуемые проживают в домах-интернатах для престарелых и инвалидов.

Состояние здоровья, относясь к физиологическим параметрам средовых (социальных) факторов витуакта, для нашего исследования явилось объективным показателем выборки, поскольку пожилой возраст как субъективно, так и объективно характеризуется снижением физиологической активности, ухудшением здоровья.

Предположение о том, что состояние здоровья связано с климатическими условиями территории проживания, подтвердилось: были получены статистически достоверные данные, свидетельствующие о более благополучном состоянии здоровья пенсионеров Ростовской области. Следовательно, география проживания является значимым фактором сохранения уровня здоровья пенсионеров и важным средовым фактором витуакта.

Уровень социальной активности неработающих пенсионеров ХМАО – Югры и Ростовской области оказался одинаков в обеих выборках, поскольку определяется микросоциальными условиями жизнедеятельности, то есть условиями проживания пожилых людей в специализированных домах-интернатах.

Психологические (личностные) факторы витуакта исследовались как интегральные критерии социально-психологической адаптации.

Было установлено, что критическими интегральными характеристиками социально-психологической адаптации являются «адаптивность», «интернальность», «самопринятие», которые выше у пенсионеров Ростовской области. Таким образом, именно на данные критерии социально-психологической адаптации влияет фактор географии проживания неработающих пенсионеров.

При выявлении корреляционных связей между показателями средовых (а именно, социальной активностью) и психологических факторов витуакта была установлена прямая корреляционная связь во всей выборке между социальной активностью и интернальностью, социальной активностью и самопринятием (уровень значимости $p < 0,05$). Имея прямую связь с социальной активностью пенсионеров, интернальность и высокий уровень самопринятия позволяют осуществлять социально полезную деятельность.

Гендерная специфика психологического витуакта неработающих пенсионеров в условиях проживания в домах-интернатах проявилась в том, что уровень адаптации у мужчин в обоих регионах выше, чем у женщин.

Уровень самоотношения как личностный фактор витуакта, обуславливающего адаптацию, в группе пенсионеров Ростовской области оказался выше, чем в группе пенсионеров ХМАО – Югры, что определяется макросоциальными условиями, сложившимися на территории ХМАО – Югры.

Пенсионеры обеих групп относят себя к данной социальной группе, но не все положительно относятся к этому факту. Уровень самопринятия в новой социальной роли ниже у пенсионеров ХМАО – Югры.

Достаточный уровень временной интегрированности и наличие краткосрочных целей на будущее, как важные составляющие психологических факторов витуакта, в нашем исследовании оказались более выраженными у пенсионеров Ростовской области.

Исследование содержания структуры ценностных ориентаций у пенсионеров Ростовской области и ХМАО – Югры также показало региональные различия. «Ведущими ценностными ориентациями у пенсионеров ХМАО – Югры являются потребность в безопасности, традиции, материальное положение и социальные контакты. Ведущие ценностные ориентации пенсионеров Ростовской области – самостоятельность,

конформность, материальное благополучие, креативность, социальные контакты, духовное удовлетворение, сохранение индивидуальности» [4, с. 50]. При выявлении связей между уровнем социально-психологической адаптации испытуемых и таким психологическим фактором витаукта, как наличие в системе ценностей креативности, духовного удовлетворения и сохранения индивидуальности, была установлена прямая корреляционная связь (достоверность различий на уровне 0,01).

Исследование уровня фрустрации показало, что он выше у ростовских пенсионеров, но не превышает среднего уровня в целом. «Фрустрация и уровень адаптации находятся в сложной квазипериодической зависимости: низкий уровень фрустрации соответствует невысокому уровню адаптации, средний уровень фрустрации – высо-

кому уровню адаптации, высокий уровень фрустрации – низкому уровню адаптации» [5, с. 26]. Таким образом, более высокий уровень фрустрации испытуемых ростовской группы обеспечивает оптимизацию процессов витаукта, активизируя адаптационные механизмы психики.

Анализ результатов исследования структуры витаукта неработающих пенсионеров позволил выделить критические социальные (средовые) и психологические (личностные) факторы, определяющие успешность социально-психологической адаптации. К ним относятся: уровень здоровья, самоотношение и самопринятие, уровень фрустрации, интернальность, стремление к доминированию, временная интегрированность, наличие в системе ценностей креативности, духовного удовлетворения, сохранения индивидуальности (см. рис. 2).



Рис. 2. Модель критических факторов структуры психологического витаукта неработающих пенсионеров разных регионов России

Поскольку успешная адаптация у ростовских пенсионеров обусловлена более высокими показателями по ряду личностных критических факторов психологического витаукта, можно сформулировать рекомендации по нивелированию данных факторов и коррекции психического состояния неработающих пенсионеров, проживающих в различных регионах России в условиях домов-интернатов.

В процессе работы, направленной на активизацию и поддержку процессов пси-

хологического витаукта неработающих пенсионеров в условиях стационарных учреждений в различных регионах, необходимо учитывать следующие рекомендации:

1. Для ХМАО – Югры:

– целесообразность проведения мероприятий, направленных на повышение уровня интернальности и рефлексивности, творческой активности пожилых людей;

– необходимость проведения психологической работы, имеющей целью сформировать положительное самопринятие

пенсионера в новой социальной роли и принятие ценностей данной социальной группы;

– желательность ориентации пожилых людей на будущее и оказания помощи в определении краткосрочных целей;

– целесообразность формирования адаптивных механизмов психики через создание тренировочных фрустрирующих ситуаций;

– необходимость создания благоприятного психологического микроклимата в стационарных условиях за счёт позитивного отношения со стороны окружающих к пожилым людям.

2. Для Ростовской области:

– желательность проведения психологической работы по снижению уровня стремления к доминированию неработающих пожилых людей.

3. Для неработающих пенсионеров ХМАО – Югры и Ростовской области, проживающих в стационарных учреждениях, необходимы меры общего оздоровления организма.

4. Создание в домах-интернатах ХМАО – Югры и Ростовской области условий, способствующих реализации пожилых женщин в специфических «женских» видах деятельности.

Список литературы

1. Александрова М. Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. 136 с.
2. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтологии. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Ин-т психологии РАН, 2006. 512 с.
3. Асеев В. Г. Проблема мотивации и личность // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Мысль, 1974. С. 122–144.
4. Ермакова Е. С., Ольховая И. В. Психологические факторы витуакта неработающих пенсионеров Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и Ростовской области // Психология образования в поликультурном пространстве. Елец, 2013. Т. 2. № 22. С. 44–51.
5. Ермакова Е. С., Ольховая И. В. Структура психологического витуакта неработающих пенсионеров различных регионов России // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. Т. 5. Психология. № 1. СПб., 2013. С. 17–30.
6. Ермолаева М. В. Практическая психология старости. М.: Эксмо, 2002. 320 с.
7. Краснова О. В., Марцинковская Т. Д. Особенности социально-психологической адаптации в позднем возрасте // Психология зрелости и старения: науч.-практ. журн. 1998. № 3. С. 34–59.
8. Ларионова С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика. Белгород: БГТУ, 2002. 200 с.
9. Молчанова О. Н. Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического витуакта // Мир психологии. 1999. № 2. С. 133–141.
10. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. 263 с.
11. Румянцева Т. В. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб.: Речь, 2006. С. 82–103.
12. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению: метод. пособие. Самара: Изд-во СамИКП – СНЦ РАН, 2002. 56 с.
13. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. С. 101, 142–145.
14. Фролькис В. В. Старение и старость // Биология старения. Л.: Наука, 1982. С. 5–21.
15. Фролькис В. В. Старение и увеличение продолжительности жизни. Л.: Наука, 1988. 254 с.

References

1. Aleksandrova M. D. Problemy sotsial'noi i psikhologicheskoi gerontologii. L.: Izd-vo LGU, 1974. 136 s.
2. Antsiferova L. I. Razvitie lichnosti i problemy gerontologii. Izd. 2-e, ispr. i dop. M.: In-t psikhologii RAN, 2006. 512 s.
3. Aseev V. G. Problema motivatsii i lichnost' // Teoreticheskie problemy psikhologii lichnosti. M.: Mysl', 1974. S. 122–144.
4. Ermakova E. S., Ol'khovaya I. V. Psikhologicheskie faktory vitaukta nerabotayushchikh pensionerov Khanty-Mansiiskogo avtonomnogo okruga – Yugry i Rostovskoi oblasti // Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. Elets, 2013. T. 2. № 22. S. 44–51.

5. Ermakova E. S., Ol'khovaya I. V. Struktura psikhologicheskogo vitaukta nerabotayushchikh pensionerov razlichnykh regionov Rossii // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A. S. Pushkina. T. 5. Psikhologiya. № 1. SPb., 2013. S. 17–30.
6. Ermolaeva M. V. Prakticheskaya psikhologiya starosti. M.: Eksmo, 2002. 320 s.
7. Krasnova O. V., Martsinkovskaya T. D. Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii v pozdnem vozraste // Psikhologiya zrelosti i stareniya: nauch.-prakt. zhurn. 1998. № 3. S. 34–59.
8. Larionova S. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya lichnosti: teoreticheskaya model' i diagnostika. Belgorod: BGTU, 2002. 200 s.
9. Molchanova O. N. Spetsifika Ya-kontseptsii v pozdnem vozraste i problema psikhologicheskogo vitaukta // Mir psikhologii. 1999. № 2. S. 133–141.
10. Nalchadzhyan A. A. Sotsial'no-psikhicheskaya adaptatsiya lichnosti (formy, mekhanizmy i strategii). Erevan: Izd-vo AN ArmSSR, 1988. 263 s.
11. Rumyantseva T. V. Test Kuna. Test «Kto Ya?» (M. Kun, T. Makpartlend; modifikatsiya T. V. Rumyantsevoi) // Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnoshenii v pare. SPb.: Rech', 2006. S. 82–103.
12. Sopov V. F., Karpushina L. V. Morfologicheskii test zhiznennykh tsennosti: rukovodstvo po primeneniyu: metod. posobie. Samara: Izd-vo SamIKP – SNTs RAN, 2002. 56 s.
13. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. M.: Izd-vo In-ta psikhoterapii, 2002. S. 101, 142–145.
14. Frol'kis V. V. Starenie i starost' // Biologiya stareniya. L.: Nauka, 1982. S. 5–21.
15. Frol'kis V. V. Starenie i uvelichenie prodolzhitel'nosti zhizni. L.: Nauka, 1988. 254 s.

Статья поступила в редакцию 08.09.2015

Александр Игоревич Калашников,
аспирант,
Уральский государственный педагогический университет
(620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26),
e-mail: a.i.kalashnikov@mail.ru

О проблеме диагностики профессиональной приверженности¹

В статье поднимается проблема изучения и диагностики профессиональной приверженности, отмечается, что существующие методики диагностики в большей степени направлены на изучение организационной, нежели профессиональной приверженности. В связи с этим рассматривается феномен организационной приверженности (*organizational commitment*), обозначается содержание и специфика существующих зарубежных моделей организационной приверженности: модель Л. Портера и его коллег (*L. Porter, etc.*), модель Дж. Мейера и Н. Аллен (*J. P. Meyer, N. J. Allen*), модель Й. Ванг (*Y. Wang*). В статье также указываются разработанные на их основе методики диагностики. Отмечается, что модель организационной приверженности Л. Портера получила своё развитие в опроснике измерения организационной приверженности (OCQ), а трёхкомпонентная модель Дж. Мейера и Н. Аллен – в шкале организационной приверженности (OCS). Описывается развитие трёхкомпонентной модели Н. Аллен и Дж. Мейера в контексте профессиональной приверженности, раскрывается содержание выделенных авторами компонентов: эмоциональной профессиональной приверженности, продолжительной профессиональной приверженности, нормативной профессиональной приверженности. Отмечается использование шкалы профессиональной приверженности Дж. Бегреймом (*J. Bagraim*) и приводится её перевод. В рамках статьи упоминается, что доступные отечественные методики изучения приверженности ограничиваются двумя вариантами – шкалой лояльного отношения сотрудника к организации (Л. Г. Почебут, О. Е. Королёва) и «Методикой измерения лояльности» (С. С. Баранская).

Ключевые слова: профессиональная приверженность, профессиональная лояльность, диагностика профессиональной приверженности.

Aleksandr Igorevich Kalashnikov,
Postgraduate Student,
Ural State Pedagogical University
(26 Kosmonavtov Ave., Yekaterinburg, Russia, 620017),
e-mail: a.i.kalashnikov@mail.ru

On the Problem of Diagnosis of Occupation Commitment²

The article raises the problem of studying and diagnosis of professional commitment, the existing psychological questionnaires for diagnosis are more focused on studying organizational commitment rather than occupation commitment. In this connection, organizational commitment phenomenon is considered; the content and specificity of existing foreign models of organizational commitment are described: the model of commitment developed by L. Potter and colleagues, the model of commitment developed by J. H. Meyer and Allen, the model of commitment developed by Y. Wang. The article also reveals the psychological questionnaires that are developed on the basis of the models listed above. Potter's model of organizational commitment was developed in the organizational commitment questionnaire (OCQ), and three-component model of John. H. Meyer and Allen – in the organizational commitment scale (OCS). Meyer and Allen's three-component model of organizational commitment was described in the context of occupation commitment; the authors disclosed the contents of the selected components: affective occupation commitment, continuous occupation commitment, normative occupation commitment. The article reveals usage of the occupation commitment scale developed by J. Bagraim, and includes its translation. The article states that the available Russian methods of studying the commitment are limited by two options – the scale of employee's loyal attitude to organization (L. G. Pochebut, O. E. Korolev) and methods of measuring loyalty (S. S. Baranskaia).

Keywords: occupation commitment, professional commitment, professional loyalty, diagnostics of commitment.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках регионального конкурса «Урал: история, экономика, культура». № 15-16-66031.

² The work was financially supported by the Russian Foundation for Humanities. Regional Competition "Ural: history, economy, culture" No. 15-16-66031.

Изучение профессиональной приверженности на сегодняшний день является той темой, внимание к которой определяется необходимостью повышения трудовой мотивации и профессиональной компетентности в условиях введения профессиональных стандартов. Выполнение трудовых действий, освоение необходимых знаний и умений, заданных профессиональными стандартами, предполагает формирование содержания отношений «работник-профессия» в своём профессиональном становлении и непосредственно в трудовой деятельности. Е. П. Ермолаева указывает, что в основе любого профессионального становления лежат процессы идентификации, которые определяют содержание переживаний в данной системе отношений [6, с. 51]. Процесс профессиональной идентификации тесно связан с двумя тенденциями. С одной стороны, процесс связан с формированием профессиональной приверженности, с другой – профессионального маргинализма. Профессиональная приверженность (*occupation commitment*), как полагает Дж. Мейер (*J. Meyer, 1993*), включает в себя процессы идентификации с профессией [12], а профессиональный маргинализм, как считает Е. П. Ермолаева, является личностной позицией непричастности и ментальной непринадлежности к общественно-приемлемой для данной профессии профессиональной морали, а также отнесение себя к морали другой профессиональной (или внепрофессиональной) среды [6, с. 52]. Это даёт основание полагать, что профессиональная маргинальность и профессиональная приверженность могут быть связанными явлениями, и поэтому столь важно изучать особенности приверженности к профессии в изменяющихся профессиональных условиях. В связи с этим возникает вопрос выбора инструмента диагностики профессиональной приверженности.

Исходя из актуальности изучения приверженности к профессии, проблема на сегодняшний день заключается в том, что существующие методики диагностики приверженности в большей степени ориентированы на выявление особенностей организационной, нежели профессиональной приверженности. Изучая организационную приверженность, исследователи описывают особенности отношений «работник-организация», тогда как одно из ключевых

аспектов профессионального становления, помимо всего прочего, содержит в себе отношение «работник-профессия». Важно проанализировать, с помощью какого психодиагностического инструментария изучается профессиональная приверженность в современной психологической науке. Действительно, мы можем говорить о методиках, ориентированных на изучение профессиональной идентичности: А. Г. Грецов, А. А. Азбель «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» [4]; У. С. Родыгина «Опросник профессиональной идентичности студентов» [10] и т. п., но эти инструменты измеряют только один из компонентов профессиональной приверженности, не затрагивая другие его аспекты и не являясь инструментом полноценного измерения приверженности. В рамках данной статьи «лояльность», «приверженность», англоязычные *“loyalty”* и *“commitment”* понимаются как понятия, имеющие сходное содержание, поэтому целесообразно рассмотреть методики, где используются перечисленные термины в описании инструмента диагностики. Для того чтобы не вносить терминологического недопонимания, в статье используется понятие «приверженность».

Говоря о профессиональной приверженности, следует упомянуть тесно связанную с ней организационную приверженность, изучение которой довольно популярно: *L. W. Potter* [18]; *J. P. Meyer, N. J. Allen* [12]; *Y. Wang* [19]; *P. Kanning, A. Hill* [15]; *S. Jaros* [14]; *J. Bagram* [13]; М. И. Магура [7]; В. И. Доминяк [5]; С. А. Минюрова [8], О. В. Новикова [9], Е. А. Ставропольцева [11] и др. В истории изучения организационной приверженности наибольшее распространение получили три модели: модель Л. Портера и его коллег (*L. Porter, etc.*) [18], трёхкомпонентная модель Дж. Мейера и Н. Аллена (*J. Meyer, N. Allen*) [12], и пятикомпонентная модель Ванг (*Y. Wang*) [19], последняя преимущественно используется в азиатских странах.

Согласно модели Л. Портера, организационная приверженность понимается как относительная сила идентификации человека с отдельно взятой организацией и включенность в деятельность этой организации. При этом, как утверждают авторы, организационная приверженность характеризуется тремя связанными факторами: твёрдым убеждением в принятии

целей и ценностей организации; желанием прилагать значительное количество усилий в пользу организации; сильным желанием сохранять членство в организации. Все это предполагает активные отношения с организацией, то есть, нечто большее, чем лояльность, понимаемая с позиции благожелательно-нейтрального отношения (С. И. Ожегов, 2003). На основании данной модели авторами был разработан опросник измерения организационной приверженности: *Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)* (R. Mowday, R. Steers, L. Porter, 1979) и представлены данные по психометрическим свойствам теста, в частности, конвергентной валидности, дискриминантной валидности, прогностической валидности. Опросник включает в себя 15 утверждений, ответ по которым предлагается соотнести с семью шкалами, от «абсолютно не согласен» до «абсолютно согласен» [18].

П. Каннинг и А. Хилл (P. Kanning & Anka Hill, 2014) считают, что англоязычная версия методики (Porter, Smith, 1970) и немецкая версия OCQ (Maier, Rappensprenger, Wittmann & v. Rosenstiel, 1994; Items: Maier & Wosché, 2002) была адаптирована на четыре языка (польский, венгерский, испанский, малайский) для проверки психометрических свойств теста на выборках в разных странах. Авторы приводят аналитические данные и приходят к выводу о надёжности OCQ в различных вариантах перевода [15].

В. И. Доминяк указывает, что в российских условиях попытка адаптации модели Л. Портера и опросника OCQ была предпринята в работах М. И. Магуры (Магура, 1997, 1998, 1999; Магура, Курбатова, 2001), однако, данных о факторном анализе модели М. И. Магура не приводит. В. И. Доминяк предлагает свою версию перевода, данные по надёжности и нормативные значения для методики OCQ [5]. Методика OCQ использовалась: Е. А. Ставропольцевой для изучения организационной приверженности у студентов вузов [11]; Я. В. Артёмовой для изучения организационной приверженности сотрудников компании в зависимости от стажа работы [1]; С. А. Минюровой, О. В. Новиковой для изучения особенностей организационной приверженности у школьных педагогов [9], а также в других исследованиях. При этом не было найдено попыток адаптировать модель Л. Портера и методику OCQ для изучения профессиональной приверженности.

Трёхкомпонентная модель Дж. Мейера и Н. Аллен (N. J. Allen, J. P. Meyer, 1990), основанная на анализе существующих на тот момент подходов к приверженности, включает в себя три структурных компонента организационной приверженности: аффективный (*affective commitment*), продолжительный (*continuance commitment*) и нормативный компонент организационной приверженности (*normative commitment*). Аффективная приверженность к организации является эмоциональной привязанностью сотрудников с идентификацией и участием в деятельности организации. При этом, как отмечают авторы, эмоциональный компонент лучше всего представлен работами Л. Портера и его коллег (Mowday, Steers & Porter, 1979; Porter, Crampon & Smith, 1976; Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974). Продолжительная приверженность основана на осознании тех затрат, которые возникают в связи с уходом из организации. Нормативная приверженность связана с возникновением ощущения работником обязательств перед организацией. Авторы модели Дж. Мейер и Н. Аллен в рамках трёхкомпонентной модели организационной приверженности разработали опросник «Шкала организационной приверженности» (*Organizational Commitment Scale*) (N. J. Allen, J. P. Meyer, 1990) [12]. В своей диссертации В. И. Доминяк пишет, что авторы несколько раз пересматривали свой опросник, и окончательный вариант был представлен в 2010 году тремя субшкалами по шесть утверждений в каждой: шкала аффективной приверженности (*affective commitment scale*), шкала продолженной приверженности (*continuous commitment scale*) и шкала нормативной приверженности (*normative commitment scale*). В. И. Доминяк также провёл проверку и адаптацию опросника [5].

В 2007 году С. Джарос (S. Jaros) опубликовал свой вариант опросника 1990 года, где указал на необходимость увеличения точности и полноценности модели Дж. Мейера и Н. Аллен [14]. Попытку адаптировать методику к российским условиям, как пишет В. И. Доминяк, предпринял Е. Л. Доценко (Е. Л. Доценко, 2001) [5]. В отечественной психологии методика была использована Е. А. Германовым, Е. Б. Плотниковой в адаптации В. И. Доминяка для исследования организационной

приверженности персонала промышленных предприятий. Авторы, основываясь на полученных данных, отмечают недостаточную надёжность использования шкалы измерения и ставят под сомнение правомерность рассмотрения организационной приверженности в качестве трёхкомпонентной структуры [3].

Один из англоязычных вариантов методики, как отмечает В. И. Доминьяк, основанной на данной модели, принадлежит Валери ЛаМастро (*LaMastro, 2002*). В. И. Доминьяком был выполнен перевод методики на русский язык и её психометрическая проверка. В. И. Доминьяк утверждает, что шкалы опросника ЛаМастро плохо дифференцированы, что может объясняться неточностями перевода [5]. При этом Валери ЛаМастро в 1999 году описывает исследование 251 преподавателя по вопросу сочетания организационной и профессиональной приверженности. В процессе исследования учёный использует двенадцать пунктов методики исследования субъективной организационной поддержки Эйзенберга (*The Survey of Perceived Organizational Support (Eisenberger et al., 1986)*), семь элементов шкалы организационной приверженности Дж. Мейера и Н. Аллен и две позиции опросника измерения организационной приверженности Л. Портера. Автор указывает, что слово «профессия» или «выбранная профессия» заменена на слово «школа», а формулировка вопросов менялась таким образом, чтобы иметь отношение к профессии, а не к организации. Относительно методики измерения В. ЛаМастро данных психометрической проверки найдено не было [16].

Дж. Бегрейм отмечает, что в своём исследовании использовал «Шкалу профессиональной приверженности» (*Professional commitment scales*) Дж. Мейера и других с 18 пунктами, направленными на диагностику аффективной, продолжительной и нормативной профессиональной приверженности медсестёр, по 6 пунктов в каждой. Исследователь адаптировал методику под свою выборку, где изучал профессиональную приверженность специалистов по страховой математике (актуариев). Соответственно формулировки адаптированных им утверждений носят специфический характер по отношению к указанной профессиональной деятельности. Например,

одно из утверждений выглядит так: *"I am proud to be in the actuarial profession"*, что в дословном переводе звучит как «Я горжусь тем, что работаю актуарием». Автор провёл факторный анализ методом ортогонального вращения (Варимакс) и привёл аналитические данные. Дж. Бегрейм пишет, что корреляция между продолжительной профессиональной приверженностью и эмоциональной профессиональной приверженностью значительная, но слабая ($r = 0,18$, $p \leq 0,05$), то же наблюдается и при корреляции между нормативным и эмоциональным компонентом ($r = 0,21$, $p \leq 0,05$). Д. Бегрейм отмечает, что данные корреляции не задают определённых сомнений в том, что выделенные компоненты измеряют отличительные друг от друга элементы профессиональной приверженности [13].

Перевод утверждений методики, выполненный автором статьи (см. табл.), позволил составить русифицированную версию опросника, которая требует психометрической проверки и определения нормативных значений. В методике используется 7-балльная шкала Лайкерта с диапазоном от «абсолютно не согласен» до «абсолютно согласен». Знаком «г» отмечены утверждения, где используется обратная шкала. Подсчитываются средние значения по трём компонентам и общий средний балл по всей методике. Первые шесть утверждений относятся к компоненту аффективной профессиональной приверженности, следующие шесть – к продолжительной и последнее – к нормативной профессиональной приверженности.

Описание использования шкалы профессиональной приверженности (*professional commitment scale*) было найдено в исследовании группы авторов, во главе с Ли-Си Янг (*Li-Se Yang, 2012*), направленном на изучение удовлетворённости работой медсестёр, где шкала включает в себя три элемента: «Быть профессиональной медсестрой полезно для моего образа», «Я горжусь тем, что я профессиональная медсестра» и «Я в восторге от сестринского дела», при этом не найдено обоснования выбора элементов, представления самой методики и шкалы измерения, что ставит под сомнение полноту содержания феномена профессиональной приверженности в указанной методике [21].

**Бланк опросника организационной лояльности Дж. Мейера и др.
(адаптация Дж. Бегрейм, перевод А. И. Калашникова)**

Уважаемые сотрудники!

Просим Вас оценить своё отношение к приведённым ниже высказываниям по 7-балльной шкале. Для этого поставьте любой знак в ячейке, соответствующей Вашему отношению, напротив каждого утверждения.

№ п/п	Утверждение	Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Не имею определённого мнения	Скорее согласен	Согласен	Абсолютно согласен
1	Быть актуарием важно для моего «Я-образа»							
2	(г) Я сожалею приходу в профессию актуария							
3	Я горжусь тем, что работаю актуарием							
4	(г) Мне не очень нравится быть актуарием							
5	(г) Я не отождествляю себя со страховой профессией							
6	Я радуюсь, что выбрал профессию актуария							
7	Я слишком много отдал профессии актуария, чтобы что-то менять теперь							
8	Сейчас мне бы было трудно поменять профессию							
9	Слишком много в моей жизни бы разрушилось, если бы мне пришлось изменить профессию							
10	Это довольно затратно для меня - менять свою профессию сейчас							
11	(г) Нет никаких препятствий, мешающих мне изменить профессию							
12	Изменение профессии потребовало бы от меня пойти на жертвы							
13	Я считаю, что люди должны работать по профессии, на которую учились							
14	(г) Я не чувствую обязательств оставаться в страховой профессии							
15	Я чувствую такую ответственность перед профессией актуария, чтобы продолжать работать в ней							
16	Даже если бы это было выгодно, я не думаю, что это было бы правильно оставить профессию актуария сейчас							
17	Я почувствовал бы себя виноватым, если бы ушёл из профессии актуария сейчас							
18	Я – актуарий, потому что лоялен к этой профессии							

Можно сделать вывод, что в рамках трёхкомпонентной модели Дж. Мейера и Н. Аллен были попытки использования и адаптации шкалы измерения приверженности как для измерения организационной приверженности, где указывается необходимость увеличения полноценности модели (S. Jaros, 2007) и недостаточная надёжность использования шкалы измерения (И. А. Германов, Е. Б. Плотникова, 2011),

так и для измерения профессиональной приверженности, где подтверждается её трёхкомпонентная структура (J. Bagram, 2003). Всё это задаёт необходимость проведения дополнительных исследований на российской выборке.

Й. Ванг (Y. Wang, 2004) использует пятикомпонентную модель организационной приверженности, в которую включены: аффективная приверженность, нормативная

приверженность, активная и пассивная продолжительная приверженность, ценностная приверженность [19]. На основании работ А. Вонг (*A. Wong, 2014*) было отмечено, что аффективная и нормативная приверженность аналогична одноимённым компонентам приверженности Дж. Мейера и Н. Аллен, ценностная приверженность аналогична двум позициям, связанным с разделением ценностей и готовностью прилагать усилия во благо организации у Л. Портера. Активная продолжительная приверженность определяется возможностью обучения по месту работы и наличием карьерного роста, а пассивная продолжительная приверженность определяется невозможностью найти лучшую работу в других организациях [20]. Й. Ванг задаётся вопросом проверки компонентов существующих методик организационной приверженности из-за разногласия в имеющихся подходах и, возможно, уникальности в структуре организационной приверженности китайских сотрудников. Для этого была создана анкета организационной приверженности специально для работников Китая. В анкете, в рамках аффективной приверженности, используются три утверждения *OCQ*, где слово «организация» (*organization*) заменено на слово «компания» (*company*). В отношении продолжительной приверженности использовано восемь утверждений методики В. Линг (*W. Ling*). Относительно нормативной приверженности сформулированы три утверждения, а ценностная приверженность определена четырьмя пунктами, два из которых от *OCQ* и два – от В. Линг [19].

В отечественной науке также имеют наибольшую популярность модели Л. Портера, Дж. Мейера и Н. Аллен. В частности, М. И. Магура, используя идеи Л. Портера, описывает индивидуальные характеристики работников и организационные факторы, влияющие на степень приверженности к организации [7]. В. И. Доминьяк, развивая идеи организационной лояльности (приверженности), обращается к отмеченным моделям и развивает собственную модель реализации ожиданий работника от своей организации [5]. Е. А. Ставропольцева в качестве теоретико-методологической базы диссертационного исследования рассматривает положения Дж. Мейера и Н. Аллен и описывает психологические особенности организационной лояльности у студентов вузов и возможности её формирования [11].

По вопросу измерения приверженности в отечественных исследованиях можно отметить, что шкалу лояльного отношения сотрудника к организации представили в 1999 году Л. Г. Почебут и О. Е. Королёва, которую разработали на основе равнокажущихся интервалов Л. Тёрстоуна (Л. Г. Почебут, О. Е. Королёва, 1999). В дальнейшем В. И. Доминьяк провёл исследование психометрических свойств данной методики [5]. Однако развития методики с ориентировкой на изучение профессиональной приверженности в научной литературе обнаружено не было.

С. С. Баранская представила опросник «Методика измерения лояльности» (С. С. Баранская, 2011). Методика, как указывает автор, направлена на диагностику организационной, профессиональной лояльности (приверженности) и лояльности (приверженности) к труду. Создание такой методики, по мнению С. С. Баранской обусловлено особенностями российской социокультурной среды, а также тем, что существующая на тот момент диагностика лояльности направлена на выявление особенностей общей лояльности, а не отдельных её типов. К таким типам С. С. Баранская относит: организационную лояльность (приверженность), профессиональную лояльность к труду. Автор не ставит целью отдельно измерить профессиональную лояльность и отмечает, что ведущим типом лояльности в методике заявлена организационная, а профессиональная лояльность и лояльность к труду рассматриваются как дополнительные типы, придающие большую информативность методике и позволяющие наиболее полно рассматривать и дифференцировать организационную лояльность в зависимости от других её типов. С. С. Баранская приводит данные о конструктивной валидности, полученные при помощи метода главных компонент и варимакс-вращения, при этом используя разные факторные модели. В первую трёхфакторную модель включены типы лояльности: организационная, профессиональная и лояльность к труду. Ко второй, пятифакторной модели, автор относит: лояльность к профессии и труду, лояльность к организации, в которую вошли три подшкалы – гордость сотрудников за свою организацию, вовлечённость сотрудников в дела организации и шкала нелояльного поведения [2]. Как уже отмечалось, основной упор методики направлен

на измерение организационной приверженности, которая представлена тремя шкалами по пять утверждений в каждом. Шкала «профессиональная лояльность» в методике представлена в виде пяти утверждений, включающих в своё содержание: совершенствование своих профессиональных навыков и возможностью их использования, стремление к профессионализму, исключительность работы в своей профессиональной области, чувство удовольствия от работы по профессии. Исходя из существующих моделей, шкала включает в себя одно утверждение по аффективному компоненту Дж. Мейера и Н. Аллен, два утверждения по активному компоненту Й. Ванг, не включает утверждения по продолжительному и нормативному компоненту модели Дж. Мейера и Н. Аллен, а также пассивную продолжительную приверженность модели Й. Ванг. Стоит отметить, что С. С. Баранская дополнительно включила в шкалу «профессиональная приверженность» два утверждения, связанных с возможностью использовать свои профессиональные навыки и с предпочтением работать исключительно в своей профессиональной области.

Проанализировав литературу по проблеме, можно прийти к выводу, что количество разработанных методик на диагностику приверженности довольно ограничено, и те, по большей части, ориентированы на изучение психологических особенностей организационной, нежели профессиональной приверженности. На Западе наиболее популярны две методики: *Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)* (R. Mowday, R. Steers, L. Porter, 1979) и *Organizational Commitment Scale (Organizational Commitment Scale)* (N. J. Allen, J. P. Meyer, 1990), в Китае – анкета организационной приверженности Й. Ванг (Y. Wang, 2007), в России, по большей части, используется шкала организационной приверженности (*Organizational Commitment Scale*). Можно отметить, что в России, как и за рубежом найдены противоречивые сведения о надёжности шкалы организационной приверженности.

Относительно вопроса профессиональной приверженности существует адаптация и использование методики *Organizational Commitment Scale* для изучения профессиональной приверженности (*occupation commitment*). В одном из случаев методика направлена на изучение профессиональной приверженности медсестёр (Дж. Мейер, 1993), в другом – на диагностику профессиональной приверженности специалистов по страховой математике (актуариев) (Дж. Бегрейм, 2003). Также можно встретить исследование Валери ЛаМастро, где в основе методики лежат уже описанные идеи Дж. Мейера, Н. Аллен и Л. Портера, а данные психометрической проверки недоступны (В. ЛаМастро, 1999); методику Ли-Си Янг, где слабо раскрыто содержание феномена профессиональной приверженности и отсутствует её самостоятельная модель (Ли-Си Янг, 2012).

Как видно, методика Дж. Мейера и Н. Аллен постоянно адаптируется для конкретной профессиональной сферы, но, во-первых, наличие противоречивых статистических сведений относительно самой модели приверженности приводит к необходимости психометрической проверки опросника на российской выборке, а во-вторых, присутствует необходимость в подробном анализе на сходство и различие содержания понятий «приверженность» и «commitment».

Отечественные методики изучения приверженности ограничиваются двумя вариантами – это шкала лояльного отношения сотрудника к организации, представленная Л. Г. Почебут и О. Е. Королёвой в 1999 году, а также «Методика измерения лояльности» С. С. Баранской 2011 года, где профессиональной приверженности уделено внимание только в рамках шкалы «Профессиональная лояльность».

На основании вышеизложенного приходим к выводу, что существующая проблема профессиональной приверженности ждёт появления адаптированной версии, либо самостоятельного психодиагностического инструмента, который позволил бы описать особенности профессиональной приверженности российских сотрудников.

Список литературы

1. Артёмов Я. В. Исследование отношения сотрудника к компании в контексте лояльности и стажа работы // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф. Челябинск, 2011. С. 5–7.
2. Баранская С. С. Методика измерения лояльности [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 1(15). Режим доступа: <http://psystudy.ru/num> (дата обращения: 10.01.2015).

3. Германов И. А., Плотникова Е. Б. Измерение организационной лояльности персонала (опыт апробации методики Мейер – Аллен) // Вестн. Перм. ун-та. Сер. Философия. Психология. Социология. 2011. № 3. С. 107–111.
4. Грецов А. Г., Азбель А. А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. СПб.: Питер, 2006. С. 143–155.
5. Доминьяк В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 2006. 281 с.
6. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психол. журн. 2001. Т. 22. № 4. С. 51–59.
7. Магура М. И. Патриотизм персонала по отношению к своей организации – решающее конкурентное преимущество // Управление персоналом. 1998. № 11. С. 20–28.
8. Минюрова С. А. Моделирование процесса формирования организационной приверженности у студентов в условиях университетского образования // Формирование гражданина и профессионалиста в условиях университетского образования: сб. науч. ст. Габрово: Экс-Прес, 2013. Кн. 2. С. 145–150.
9. Минюрова С. А., Новикова О. В. Особенности организационной приверженности у школьных педагогов // Психология и школа. 2012. № 2. С. 30–33.
10. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 49.
11. Ставропольцева Е. А. Формирование организационной лояльности у студентов педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 43–48.
12. Allen N. J., Meyer J. P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization // Journal of Occupational Psychology. 1990. Vol. 63. Issue 1. P. 1–18.
13. Bagraim J. The Dimensionality of professional commitment. SA // Journal of Industrial Psychology. 2003, Vol. 29(2). P. 6–9.
14. Jaros S. Meyer and Allen Model of Organizational Commitment: Measurement Issues. The ICFAI // Journal of Organizational Behavior. 2007. Vol. 6. No. 4. P. 7–25.
15. Kanning P., Hill A. Validation of the Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) in six Languages // Journal of business and media psychology. 2013. Vol. 4. Issue 2. P. 11–20.
16. LaMastro V. Commitment and perceived organizational support [Электронный ресурс] // National forum of applied education research journal. 1999. Vol. 12. No. 3. Режим доступа: <http://www.nationalforum.com/Electronic> (дата обращения: 10.01.2015).
17. Meyer J. P., Allen N. J., Smith C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three component conceptualization // Journal of Applied Psychology. 1993. Vol. 78 (4). P. 538–551.
18. Mowday R. T., Steers R. M., Potter L. W. The Measurement of Organizational Commitment // Journal of Vocational Behavior. 1979. Vol. 14. P. 224–247.
19. Wang Y. Observations on the organizational commitment of Chinese employees: comparative studies of state-owned enterprises and foreign-invested enterprises // International Journal of Human Resource Management. 2004. Vol. 15. P. 649–649.
20. Wong A. Evaluation of Organizational Commitment Models and their components in Asian Cities // International Journal of Human Resource Studies. 2014. Vol. 4. No. 2. P. 66–96.
21. Yang L., Yang H., Chen H. A study of nurses' job satisfaction: The relationship to professional commitment and friendship networks // Health. 2012. Vol. 4. No. 11. P. 109–110.

References

1. Artemova Ya. V. Issledovanie otnosheniya sotrudnika k kompanii v kontekste loyal'nosti i stazha raboty // Aktual'nye voprosy sovremennoi psikhologii: materialy mezhdunar. nauch. konf. Chelyabinsk, 2011. S. 5–7.
2. Baranskaya S. S. Metodika izmereniya loyal'nosti [Elektronnyi resurs] // Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. 2011. № 1(15). Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru/num> (data obrashcheniya: 10.01.2015).
3. Germanov I. A., Plotnikova E. B. Izmerenie organizatsionnoi loyal'nosti personala (opyt aprobatsii metodiki Meier – Allen) // Vestn. Perm. un-ta. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya. 2011. № 3. S. 107–111.
4. Gretsov A. G., Azbel' A. A. Uznai sebya. Psikhologicheskie testy dlya podrostkov. SPb.: Piter, 2006. S. 143–155.
5. Dominyak V. I. Organizatsionnaya loyal'nost': model' realizatsii ozhidaniy rabotnika ot svoei organizatsii: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.05. SPb., 2006. 281 s.
6. Ermolaeva E. P. Professional'naya identichnost' i marginalizm: kontseptsiya i real'nost' (stat'ya pervaya) // Psikhol. zhurn. 2001. T. 22. № 4. S. 51–59.

7. Magura M. I. Patriotizm personala po otnosheniyu k svoei organizatsii – reshayushchee konkurentnoe preimushchestvo // Upravlenie personalom. 1998. № 11. S. 20–28.
8. Minyurova S. A. Modelirovanie protsessa formirovaniya organizatsionnoi priverzhennosti u studentov v usloviyakh universitetskogo obrazovaniya // Formirovanie grazhdanina i professionalista v usloviyakh universitetskogo obrazovaniya: sb. nauch. st. Gabrovo: Eks-Pres, 2013. Kn. 2. S. 145–150.
9. Minyurova S. A., Novikova O. V. Osobennosti organizatsionnoi priverzhennosti u shkol'nykh pedagogov // Psikhologiya i shkola. 2012. № 2. S. 30–33.
10. Rodygina U. S. Psikhologicheskie osobennosti professional'noi identichnosti studentov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2007. № 4. S. 49.
11. Stavropol'tseva E. A. Formirovanie organizatsionnoi loyality u studentov pedagogicheskogo vuza // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 2. С. 43–48.
12. Allen N. J., Meyer J. P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization // Journal of Occupational Psychology. 1990. Vol. 63. Issue 1. P. 1–18.
13. Bagraim J. The Dimensionality of professional commitment. SA // Journal of Industrial Psychology. 2003, Vol. 29(2). P. 6–9.
14. Jaros S. Meyer and Allen Model of Organizational Commitment: Measurement Issues. The ICFAI // Journal of Organizational Behavior. 2007. Vol. 6. No. 4. P. 7–25.
15. Kanning P., Hill A. Validation of the Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) in six Languages // Journal of business and media psychology. 2013. Vol. 4. Issue 2. P. 11–20.
16. LaMastro V. Commitment and perceived organizational support [Электронный ресурс] // National forum of applied education research journal. 1999. Vol. 12. No. 3. Режим доступа: <http://www.nationalforum.com/Electronic> (дата обращения: 10.01.2015).
17. Meyer J. P., Allen N. J., Smith C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three component conceptualization // Journal of Applied Psychology. 1993. Vol. 78 (4). P. 538–551.
18. Mowday R. T., Steers R. M., Potter L. W. The Measurement of Organizational Commitment // Journal of Vocational Behavior. 1979. Vol. 14. P. 224–247.
19. Wang Y. Observations on the organizational commitment of Chinese employees: comparative studies of state-owned enterprises and foreign-invested enterprises // International Journal of Human Resource Management. 2004. Vol. 15. P. 649–649.
20. Wong A. Evaluation of Organizational Commitment Models and their components in Asian Cities // International Journal of Human Resource Studies. 2014. Vol. 4. No. 2. P. 66–96.
21. Yang L., Yang H., Chen H. A study of nurses' job satisfaction: The relationship to professional commitment and friendship networks // Health. 2012. Vol. 4. No. 11. P. 109–110.

Статья поступила в редакцию 20.08.2015

**ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ,
ПУБЛИКУЕМЫМ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ
«Ученые записки ЗабГУ»**

Редакция принимает не опубликованные ранее материалы объёмом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в жанрах:

<i>Жанр</i>	<i>Минимальный объём</i>
статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДОСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указывается фамилия автора и название статьи.
2. Договор на оказание услуг – в 2 экземплярах.
3. Рецензия на статью, заверенная печатью и подписью.
4. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, если автор статьи – аспирант, соискатель учёной степени кандидата наук.
5. Личная карточка автора – сведения об авторе/авторах.

Структура статьи, представляемой в редколлегию журнала

Отрасль науки (рубрика журнала)

Код: УДК и ББК

Инициалы, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада основного автора (1 предложение).

Город, страна (на русском и английском языках).

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес

Источники финансирования статьи (при их наличии) приводятся на русском и английском языках.

Название статьи приводится на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 150–200 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7 терминов) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи с внутритекстовыми ссылками на цитируемые источники. В тексте ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы: [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой [1; 3; 4].

Список литературы указывается в алфавитном порядке и должен включать не менее 7 источников. Если в список входит литература на иностранном языке, она следует за литературой на русском языке.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Общие требования: формат А 4, ориентация книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее – 2; левое и правое – 2,5. Шрифт Arial, кегль 14, интервал полуторный. Отступ первой строки – 1,25. Текст без переносов, выравнивание по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи предоставить их в редакцию.

Статья должна быть со сквозной нумерацией. **На последней странице указывается**, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и подпись.

Рабочие языки: русский и английский.

Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р. 7.0.5-2008. Для каждого источника обязательно указывается изд-во, общее количество страниц или номера страниц интересующего материала источника. Публицистика, архивы, справочные и законодательные материалы указываются после «Списка литературы» в разделе «Источники», нумерация продолжается (сквозная), либо выносятся в текст статьи в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация постраничная.

В тексте ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы: [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой [1; 3; 4].

Объём цитирования в статье должен быть не более 30 % от общего объёма статьи.

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения:

Слова на латинице набираются курсивом.

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Делать чёткое различие О (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо различать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами (например, таблица 1), в тексте ссылки нужно писать сокращённо (табл. 1). Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах должны быть написаны полностью. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Рисунки представляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excell, схемы, карты, фотографии), даются со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо (например: рис. 1). Представляются в формате jpg (разрешение не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора/авторов и названия статьи. Размер рисунка 170×240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все подрисовочные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отсылается по e-mail: zab-nauka@mail.ru.

Заверенные печатью и подписью рецензия и отзыв научного руководителя (для аспирантов) **отправляются по адресу:** 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129, Забайкальский государственный университет, Редакция научных журналов (каб. 126).

Редактор О. Ю. Гапченко
Вёрстка И. Н. Аргуновой
Дизайн обложки М. Р. Коптеловой
Редактор перевода
В. М. Ерёмина

Подписано в печать 25.11.2015.
Формат 60×84¹/₈.
Гарнитура «Arial».
Способ печати оперативный
Усл. печ. л. 18,1. Усл.-изд. л. 15,1.
Заказ № 25115. Тираж 1000 экз.

ФГБОУ ВПО
«Забайкальский государственный университет»
672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

Managing editor O. Yu. Gapchenko
Make-up I. N. Argunova
Cover design M. R. Koptelova
Editor of the English Translator
V. M. Eremina

Signed to print 25.11.2015.
Format 60×84¹/₈.
Headset «Arial»
Operative printing
Conv. quires 18,1. Ed.-print quires 15,1.
Order № 25115. Circulation 1000 copies.

FSBEI HPE
“Zabaikalsky State University”
672039, Chita, 30 Aleksandro-Zavodskaya St.