

DOI: 10.15507/Inted.082.020.201601

ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 20, № 1. 2016

Vol. 20, no. 1. 2016

(январь – март)

(January – March)

Сквозной номер выпуска – 82

Continuous issue – 82

16+



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ INTEGRATION OF EDUCATION

DOI: 10.15507/1991-9468

Научный журнал

Scholarly journal

УЧРЕДИТЕЛИ:

FOUNDERS:

Правительство Республики Мордовия
430002, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Советская, 35

Government of the Republic of Mordovia
35, Sovetskaya St., 430002, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

ФГБОУ ВПО
«МГУ им. Н. П. Огарёва»
430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевицкая, 68

Ogarev Mordovia State University
68, Bolshevistskaya St., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

ИЗДАТЕЛЬ:

PUBLISHER:

ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва»
430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевицкая, 68

Ogarev Mordovia State University
68, Bolshevistskaya St., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

РЕДАКЦИЯ:

EDITORIAL OFFICE:

430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевицкая, 68
Телефон, факс: +7 (834-2) 48-14-24

68, Bolshevistskaya St., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia
Telephone, fax: +7 (834-2) 48-14-24

Издается с января 1996 года
Периодичность издания – 4 раза в год

Published since January 1996
Publication frequency: quarterly

Подписной индекс в каталоге
агентств «Роспечать»
и «МК-Периодика» – 46316

Subscription index in catalogue
of agencies “Rospechat”
and “MK-Periodica” – 46316

e-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru
<http://edumag.mrsu.ru>

При цитировании ссылка на журнал
«Интеграция образования Integration of Education» обязательна
Полное или частичное воспроизведение в СМИ материалов, опубликованных
в журнале, допускается только с разрешения редакции

© ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2016



Научный журнал «Интеграция образования Integration of Education» публикует научные материалы по совершенствованию и распространению опыта интеграции региональных систем образования на территории Российской Федерации и за рубежом. В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Наименование и содержание рубрик журнала соответствуют отраслям науки и группам специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей научных работников.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов с целью экспертной оценки по следующим специальностям:

19.00.00 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
22.00.00 СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет.

Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Редакция журнала направляет копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении соответствующего запроса.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, изданий и авторства научных публикаций и рекомендациями Комитета по этике научных публикаций.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов.

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory

Журнал индексируется в:
Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)
EBSCO
ERIH PLUS
Index Copernicus
ResearchBib

Журнал является членом Комитета по этике научных публикаций, Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и Cross Ref

Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons “Attribution” («Атрибуция») 4.0 Всемирная



“Integration of Education” scholarly journal is devoted to improvement and dissemination of experience of integration of regional educational systems across the Russian Federation and other countries. The journal welcomes materials exploring the following problems: formation of regional educational and administrative systems, vertical and horizontal integration, historical development of the above systems and academic institutions, applied aspects of education and upbringing, informatization and technical provision of academic process.

Titles and contents of sections correspond to branches of science and groups of specialties of scientists according to Nomenclature of specialties for scientists.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

The journal accepts articles in the following specialties for publication:

19.00.00 PSYCHOLOGICAL SCIENCES

13.00.00 PEDAGOGICAL SCIENCES

22.00.00 SOCIOLOGICAL SCIENCES

All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years.

Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Editorial staff of the journal forwards copies of reviews in Ministry of Education and Science of the Russian Federation by request.

“Integration of Education” journal is registered in Russian Science Citation Index (RSCI) and submits information about the published articles to RSCI.

The opinions expressed by authors in the journal do not necessarily reflect those of the Editorial Staff.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory

The journal is indexed by:
Russian Science Citation Index (RSCI)
EBSCO
ERIH PLUS
Index Copernicus
ResearchBib

The journal is a member of CrossRef and ASEP

All the materials of the “Integration of Education” journal are available under Creative Commons “Attribution” 4.0 license





РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор, ректор ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», кандидат экономических наук, gestor@adm.mrsu.ru (Саранск, Россия)

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора, директор НИИ регионологии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор социологических наук, профессор, polutin sergei@yandex.ru (Саранск, Россия)

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь, кандидат педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Саранск, Россия)

Бальхин Григорий Артёмович – депутат Государственной Думы, член комитета ГД по образованию, доктор экономических наук, профессор, iskusstvo@prg@mail.ru (Москва, Россия)

Бондырева Светлана Константиновна – ректор Института профессиональной подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров РАО, ректор Московского психолого-социального института, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, mrsu@mrsu.ru (Москва, Россия)

Варгас-Эрнандес Хосе Гуадалупе – доктор философии в области государственного управления Исследовательского центра экономических и управленческих наук университета Гвадалахары, jvargas2006@gmail.com (Гвадалахара, Халиско, Мексика)

Гафуров Ильшат Рафкатович – ректор ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор экономических наук, профессор, public.mail@kpfu.ru (Казань, Россия)

Жигалев Борис Андреевич – ректор ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», доктор педагогических наук, профессор, admder@iunp.ru (Нижегород, Россия)

Джагбир Сингх Кадьян – почетный президент Института управления стрессом и прикладных наук и ассистирующий профессор департамента коммерции Колледжа им. Свами Шраддхананда Университета Дели, доктор философии, dr.jskadyan@gmail.com (Нью-Дели, Индия)

Кадакин Василий Васильевич – ректор ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, доцент, mgri@moris.ru (Саранск, Россия)

Анджело Камильо – доктор философии, ассоциированный профессор менеджмента, Школа бизнеса Университета Вудбери, Angelo.Camillo@woodbury.edu (Бербанк, США)

Сагар Лалит Кумар – вице-канцлер (президент) Гималайского университета, доктор философии, профессор, dr_lksagar@yahoo.co.in (Нью-Дели, Индия)

Макаркин Николай Петрович – президент ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор экономических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, makarkin@mrsu.ru (Саранск, Россия)

Машарова Татьяна Викторовна – ректор Института развития образования Кировской области, доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5974-7748>, mtv203@mail.ru (Киров, Россия)

Мерзлякова Галина Витальевна – ректор ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», доктор исторических наук, профессор, gestor@udsu.ru (Ижевск, Россия)

Камлеш Мишра – президент и главный исполнительный директор института Cordia Group, misra1957@gmail.com (Гургаон, Харьяна, Индия)

Маврудеас Ставро – профессор департамента экономики Университета Македонии, доктор философии, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Фессалоники, Греция)

Самир Хамуда – профессор физического факультета университета Бенгази, dr_s_hamouda@yahoo.ie (Бенгази, Ливия)

Фелдыш Чаба – профессор философского факультета Университета Эрфурта, foeldes@foeldas.eu (Эрфурт, Германия)

Чошанов Мурат Аширович – профессор кафедры математических наук и подготовки учителя Техасского университета, доктор педагогических наук, профессор, mouratt@utep.edu (Эль-Пасо, Техас, США)

Чупрунов Евгений Владимирович – ректор ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», доктор физико-математических наук, профессор, gestor@unn.ru (Нижегород, Россия)

Сазали Юсофф – директор Института педагогического образования Tuanku Bainun Campus (IPGKTW), Министерство образования Малайзии, доктор философии, sazali@iab.edu.my (Пенанг, Малайзия)

Янчук Владимир Александрович – декан факультета профессионального развития специалистов образования ГУО «Академия последипломного образования», доктор психологических наук, профессор, yanchuk1954@gmail.com (Минск, Республика Беларусь)

EDITORIAL BOARD

Sergey M. Vdovin – Editor in chief, Rector of Ogarev Mordovia State University, Ph.D. (Economy), rector@adm.mrsu.ru (Saransk, Russia)

Sergey V. Polutin – Deputy editor in chief, Director of Research Institute of Regional Studies of Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Sociology), professor, polutin.sergei@yandex.ru (Saransk, Russia)

Svetlana V. Gordina – executive editor, Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Saransk, Russia)

Grigoriy A. Balykhin – the State Duma deputy, member of the State Duma Committee for Education, Dr.Sci. (Economy), professor, iskusstvopr@mail.ru (Moscow, Russia)

Svetlana K. Bondyрева – Director of Institute of Socialisation and Education of RAE, Rector of Moscow Psychological and Social Institute, Dr.Sci. (Psychology), professor, academician RAE, mpsu@mpsu.ru (Moscow, Russia)

Angelo A. Camillo – Ph.D., Associate Professor of Management, School of Business, Woodbury University, Angelo.Camillo@woodbury.edu (Burbank, USA)

Evgeniy V. Chuprunov – Rector of N. I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Dr.Sci. (Phys.-Math.), professor, rector@unn.ru (N. Novgorod, Russia)

Csaba Földes – Professor of Philosophy Faculty, University of Erfurt, foeldes@foeldas.eu (Erfurt, Germany)

Ishat R. Gafurov – Rector of Kazan (Volga region) Federal University, Dr.Sci. (Economy), professor, public.mail@kpfu.ru (Kazan, Russia)

Samir Hamouda – Department of Physics, University of Benghazi, Doctor of Philosophy (Ph.D), dr_s_hamouda@yahoo.ie (Benghazi, Libya)

Vasily V. Kadakin – Rector of M. E. Evseyev Mordovia State Pedagogical Institute, Ph.D (Pedagogy), docent, mgpi@moris.ru (Saransk, Russia)

Jagbir Singh Kadyan – Hony. President, International Institute of Stress Management & Allied Sciences, New Delhi, India, and Asst. Professor, Dept of Commerce, Swami Shradhdhanand College, University of Delhi, India, M.Com (PIMR & Marketing); M.A (Eco); MMS (Fin); GDC&A; MIMA; Doctor of Philosophy - Ph.D in Commerce, dr.jskadyan@gmail.com (New Delhi, India)

Sagar Lalit Kumar – Vice Chancellor (President) of Himalayan University, Ph.D. (Education) & D.Litt. (Education), professor, dr_lksagar@yahoo.co.in (New-Delhi, India)

Nikolai P. Makarkin – President of Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Economics), professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, makarkin@mrsu.ru (Saransk, Russia)

Tatiana V. Masharova – Rector of Institute of Education Development, Kirov region, Dr.Sci. (Pedagogy), professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5974-7748>, mtv203@mail.ru (Kirov, Russia)

Galina V. Merzlyakova – Rector of Udmurdt State University, Dr.Sci. (History), professor, rector@udsu.ru (Izhevsk, Russia)

Kamlesh Misra – President & CEO, Cordia Group of Institutions, Lord Rana Education City, misra1957@gmail.com (Chandigarh Area, India)

Mavroudeas Stavros – Professor of Political Economy, Department of Economics, University of Macedonia, Ph.D., ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Thessaloniki, Greece)

Mourat A. Tchoshanov – Ph.D., Professor, Departments of Mathematical Sciences and Teacher Education, The University of Texas at El Paso, Texas, USA, mouratt@utep.edu (El Paso, Texas, USA)

José G. Vargas-Hernández – M.B.A.; Ph.D. Member of the National System of Researchers of Mexico. Research professor at University Center of Economic and Managerial Sciences, University of Guadalajara, jvargas2006@gmail.com (Guadalajara, Jalisco, México)

Vladimir A. Yanchuk – Dean of the faculty of development for specialists in the sphere of education of Academy of Postgraduate Education, Dr.Sci. (Psychology), professor, yanchuk1954@gmail.com (Minsk, Belarus)

Sazali Yusoff – Director at Institute of Teacher Education Tuanku Bainun Campus, Ministry of Education Malaysia, Doctor of Philosophy (Ph.D), sazali@iab.edu.my (Pinang, Malaysia)

Boris A. Zhigalev – Rector of N. A. Dobrolubov Linguistics University of Nizhny Novgorod, Dr.Sci. (Pedagogy), professor, admdep@lunn.ru (N. Novgorod, Russia)

**СПИСОК ЭКСПЕРТНОГО СОВЕТА
ПО РЕЦЕНЗИРОВАНИЮ СТАТЕЙ**

Андронов Владимир Петрович, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.псих.н., профессор (Саранск, Россия);

Арсентьев Виктор Михайлович, профессор кафедры истории России ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.и.н., профессор (Саранск, Россия);

Беломоева Ольга Герольдовна, заведующий кафедрой традиционной мордовской культуры и современного искусства ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор культурологии, профессор (Саранск, Россия);

Воронина Наталья Ивановна, заведующий кафедрой культуры, этнокультуры и театрального искусства ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.филос.н., профессор (Саранск, Россия);

Дружилов Сергей Александрович, ведущий научный сотрудник ФГБУ «Научно-исследовательский институт комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний Сибирского отделения Российской академии медицинских наук» (НИИ КППЗ СО РАМН), к.псих.н., доцент, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6252-8551> (Новокузнецк, Россия);

Елисеева Юлия Александровна, заведующий кафедрой библиотечно-информационных ресурсов ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.филос.н., профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9440-7060> (Саранск, Россия);

Завязинский Владимир Ильич, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, д.п.н., академик РАО, профессор (Тюмень, Россия);

Кирилова Галия Ильдусовна, заведующий лабораторией информатизации профессионального образования ФГНУ РАО «Институт педагогики и психологии профессионального образования», д.п.н., профессор (Казань, Россия);

Коржув Андрей Вячеславович, профессор кафедры медицинской и биологической физики ГБОУ ВПО «Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова», д.п.н., профессор (Москва, Россия);

Мешков Николай Иванович, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.псих.н., профессор (Саранск, Россия);

Наливайко Нина Васильевна, профессор ЮНЕСКО, член-корреспондент Международной Академии информационных процессов и технологий (МАИПТ), ведущий научный сотрудник Института философии и права Сибирского отделения РАН, д.ф.н., профессор (Новосибирск, Россия);

Наумкин Николай Иванович, заведующий кафедрой основ конструирования механизмов и машин ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.п.н., профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1109-5370> (Саранск, Россия);

Неретина Евгения Алексеевна, заведующий кафедрой маркетинга ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.э.н., профессор (Саранск, Россия);

Нуриев Наиль Кашапович, заведующий кафедрой информатики и прикладной математики ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», д.п.н., профессор (Казань, Россия);

Остапенко Андрей Александрович, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», д.п.н., ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5986-1361> (Краснодар, Россия);

Писачкин Владимир Александрович, заведующий кафедрой методологии науки и прикладной социологии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.соц.н., профессор (Саранск, Россия);

Пушкарева Елена Александровна, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», д.филос.н., доцент (Новосибирск, Россия);

Ракитов Анатолий Ильич, заслуженный деятель науки РФ, главный редактор журнала «Проблемы информатизации», действительный член общественной организации «Академия естественных наук», вице-президент гуманитарного отделения общественной организации «Международная академия информатизации», член Международной ассоциации системного менеджмента, создатель и научный руководитель Центра информатизации, социально-технологических исследований и науковедческого анализа (ИСТИНА), д.филос.н., профессор (Москва, Россия);

Сазонова Зоя Сергеевна, профессор Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ), д.п.н., профессор (Москва, Россия);

Саранцев Геннадий Иванович, заведующий кафедрой методики преподавания математики ФГБОУ ВПО «МГПИ им. М. Е. Евсевьева», д.п.н., профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1571-5100> (Саранск, Россия);

Сушкова Юлия Николаевна, декан юридического факультета ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.и.н., доцент (Саранск, Россия);

Сычев Андрей Анатольевич, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.филос.н., профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3757-4457> (Саранск, Россия);

Танасейчук Андрей Борисович, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.филол.н., профессор (Саранск, Россия);

Фурманова Валентина Павловна, профессор кафедры немецкой филологии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.п.н., профессор (Саранск, Россия);

Цветков Виктор Яковлевич, советник ректората, профессор кафедры автоматизированной обработки аэрокосмической информации ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет радиотехники, электроники и автоматики», д.т.н., профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1359-9799> (Москва, Россия);

Чванова Марина Сергеевна, проректор по инновациям ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина», д.п.н., профессор (Тамбов, Россия);

Чельшева Ирина Викторовна, заведующий кафедрой социокультурного развития личности ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт им. А. П. Чехова», к.п.н., доцент (Таганрог, Россия);

Шаршов Игорь Алексеевич, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина», д.п.н., профессор (Тамбов, Россия);

Шигуров Виктор Васильевич, заведующий кафедрой русского языка ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.филол.н., профессор (Саранск, Россия).

EDITORIAL COUNCIL

- Vladimir P. Andronov**, professor, Chair of Psychology, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Psychology) (Saransk, Russia);
- Viktor M. Arsenyev**, professor, Chair of Russian history, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (History) (Saransk, Russia);
- Olga G. Belomoyeva**, professor, head, Chair of traditional Mordovian culture and modern art, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Culturology) (Saransk, Russia);
- Irina V. Chelysheva**, head, Chair of socio-cultural development of personality, A. P. Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Ph.D. (Pedagogy), docent (Taganrog, Russia);
- Marina S. Chvanova**, professor, Vice-Rector for Innovations, G. P. Derzhavin Tambov State University, Dr.Sci. (Pedagogy) (Tambov, Russia);
- Sergey A. Druzhilov**, senior researcher, Research Institute for Complex Problems of Hygiene and Occupational Diseases under Siberian division of Russian Academy of Medical sciences, Ph.D. (Psychology), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6252-8551> (Novokuznetsk, Russia);
- Yuliya A. Eliseyeva**, professor, head, Chair of library and information resources, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philosophy), professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9440-7060> (Saransk, Russia);
- Valentina P. Furmanova**, professor, Chair of German Philology, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Pedagogy) (Saransk, Russia);
- Galiya I. Kirilova**, professor, head, Laboratory of Informatisation of professional education, Institute of Pedagogics and Psychology of Supplementary Education under Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Pedagogy) (Kazan, Russia);
- Andrey V. Korzhuyev**, professor, Chair of medical and biological physics, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Dr.Sci. (Pedagogy) (Moscow, Russia);
- Nikolay I. Meshkov**, professor, Chair of Pedagogics, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Psychology) (Saransk, Russia);
- Nina V. Nalivaiko**, professor of UNESCO, corresponding fellow of International Academy of Information Processes and Technologies, senior researcher of Institute of Philosophy and Law under Siberian division of Russian Academy of Sciences, Dr.Sci. (Philosophy) (Novosibirsk, Russia);
- Nikolay I. Naumkin**, professor, head of Chair of Fundamentals of Mechanisms and Machines Design, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1109-5370> (Saransk, Russia);
- Evgeniya A. Neretina**, professor, head, Chair of marketing, Dr.Sci. (Economy) (Saransk, Russia);
- Nail K. Nuriyev**, professor, head of Chair of Computer Science and Applied Mathematics, Kazan Technological University, Dr.Sci. (Pedagogy) (Kazan, Russia);
- Andrey A. Ostapenko**, professor, Chair of Social Work, Psychology and Pedagogics in Higher Education, Kuban State University, Dr.Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5986-1361> (Krasnodar, Russia);
- Vladimir A. Pisachkin**, professor, head of Chair of Methodology and Applied Sociology, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Sociology) (Saransk, Russia);
- Elena A. Pushkareva**, professor, Chair of Philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University, Dr.Sci. (Philosophy), docent (Novosibirsk, Russia);
- Anatoliy I. Rakitov**, professor, Honorary scientist of Russia, editor-in-chief of "Issues of informatisation" journal, member of Academy of Natural Sciences, Vice-president of humanities division under International Informatisation Academy, member of International Association of system management, Founder and head of the Centre for Informatisation, Socio-Technological Research and Scientific Analysis, Dr.Sci. (Philosophy) (Moscow, Russia);
- Gennadiy I. Sarantsev**, professor, Chair of Methodology of Teaching in Mathematics, M. E. Evseyev Mordovia State Pedagogical University, Dr.Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1571-5100> (Saransk, Russia);
- Zoya S. Sazonova**, professor, Moscow State Automobile and Road Technical University, Dr.Sci. (Pedagogy) (Moscow, Russia);
- Igor A. Sharshov**, professor, Chair of general pedagogics and educational technologies, G. P. Derzhavin Tambov State Pedagogical University, Dr.Sci. (Pedagogy) (Tambov, Russia);
- Viktor V. Shigurov**, professor, head of Chair of Russian Language, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philology) (Saransk, Russia);
- Yuliya N. Sushkova**, dean of Faculty of Law, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (History), docent (Saransk, Russia);
- Andrey A. Sychev**, professor, Chair of Philosophy, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philosophy) ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3757-4457> (Saransk, Russia);
- Andrey B. Tanaseychuk**, professor, Chair of Russian and Foreign Literature, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philology) (Saransk, Russia);
- Viktor Ya. Tsvetkov**, professor, Rectorate's advisor, Chair of automated processing of aerospace information, Moscow State Technical University of radio engineering, electrical engineering and automatics, Dr.Sci. (Engineering), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1359-9799> (Moscow, Russia);
- Nataliya I. Voronina**, professor, head, Chair of Cultural studies, ethnoculture and dramatic art, Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philosophy) (Saransk, Russia);
- Vladimir I. Zagvyazinsky**, professor, head of chair of Methodology and Theory of Socio-Pedagogical Research, Tyumen State University, Dr.Sci. (Pedagogy), member of Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Pedagogy) (Tyumen, Russia).



СОДЕРЖАНИЕ

Международный опыт интеграции образования

- Х. Г. Варгас-Эрнандес, М. Г. Барраза Нуньес.** Оценка в вузах: анализ с использованием теории агентских отношений, теории ресурсов и возможностей 10

Социальная структура, социальные институты и процессы

- И. Г. Рябова, Н. В. Гуляева.** Формирование социально-экономической компетентности педагога в сфере общественного управления школой 20
- А. Я. Журкина, Е. Г. Сергушин, О. В. Сергушина.** Теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения учащихся образовательных организаций 29

Психология образования

- М. Ю. Чернышов, А. М. Журавлева.** Психологические критерии эффективности развития в обучении: самостоятельность, активная мыследеятельность, доверительный дискурс 37
- Р. А. Субботина.** Личностные детерминанты виктимного поведения юношей и девушек 51
- Н. С. Козлова, Л. В. Алтухова.** Влияние уровня образования на переживание чувства вины 63
- О. А. Данилова, А. А. Сомкин, В. М. Мешков.** Проблема мотивации и методы ее повышения у студентов неязыковых направлений подготовки при обучении иностранным языкам 73
- И. В. Тараскина.** Высшее образование в контексте формирования профессионального мышления студентов 82

Академическая интеграция

- Ф. В. Гречников, Л. С. Клентак.** Влияние метода формирования портфолио на эффективное использование времени студентами вуза 88
- Ж. В. Чашина, А. Д. Картанова.** Технологии процесса обучения при изучении биоэтики ... 97
- Э. П. Буриашева.** Использование инструментов бережливого производства в проектировании образовательного процесса 105
- А. И. Белкин, В. Г. Гуцу, С. Н. Конторович.** Изучение проблем взаимодействия науки и религии в вузовском курсе философии (на примере творчества русских религиозных мыслителей) 112
- В. М. Федосеев.** Научно-исследовательская работа со студентами как форма интеграции инженерной и математической подготовки в учебном процессе вуза ... 125

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

- J. G. Vargas-Hernández, M. G. Barraza Núñez.** Evaluation in institutions of higher education: an analysis from the agency theory and the theory of resources and capabilities 10

Social Structure, Social Institutions and Processes

- I. G. Ryabova, N. V. Gulyayeva.** Formation of Teacher’s Socio-Economic Competence Through High School’s Public Management 20
- A. Ya. Zhurkina, E. G. Sergushin, O. V. Sergushina.** Theoretical Aspects of Formation of Socio-Professional Self-Determination of Learners at Education Establishments 29

Psychology of Education

- M. Yu. Chernyshov, A. M. Zhuravleva.** Psychological Efficiency Criteria of Creative Education: Self-Dependency, Active Thinking Activity, Confidential Discourse 37
- R. A. Subbotina.** Personal Determinants of Victimization Among Juveniles 51
- N. S. Kozlova, L. V. Altukhova.** Influence of the Level of Education on Emotions Pertaining to the Sense of Guilt 63
- O. A. Danilova, A. A. Somkin, V. M. Meshkov.** The Problem of Motivation and Methods of its Increase at Students of not Language Training Direction in Teaching Foreign Language 73
- I. V. Taraskina.** Higher Education in the Context of Formation of Professional Thinking of Students 82

Academic Integration

- F. V. Grechnikov, L. S. Klentak.** Influence of the Portfolio Approach on the Effective Use of Time by Students of Higher Education Institutions 88
- Zh. V. Chashina, A. D. Kartanova.** Teaching Methodology in the Study of Bioethics 97
- E. P. Burnasheva.** Use of Lean Production Instruments in Designing the Educational Process ... 105
- A. I. Belkin, V. G. Gutsu, S. N. Kontorovich.** Research on the Problems of Interaction between Science and Religion in University Course of Philosophy (Based on Works by Russian Religious Thinkers) 112
- V. M. Fedoseyev.** Involving Students in Research as a Form of Integration of Engineering with Mathematical Education 125



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ / INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE INTEGRATION OF EDUCATION

УДК 37.012

DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.010-019

EVALUATION IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS FROM THE AGENCY THEORY AND THE THEORY OF RESOURCES AND CAPABILITIES

J. G. Vargas-Hernández, M. G. Barraza Núñez*
University Center for Economic and Managerial Sciences.
University of Guadalajara, Jalisco, México
**jvargas2006@gmail.com*

Introduction: the objective of this paper is to explain through the agency theory and theory of resources and capacities as is the process of assessment in higher education institutions.

Materials and Methods: the methods used are the analytical and descriptive of the literature review on the issue of evaluation occurring in Institutions of Higher Education in México.

Results: the actors that are involved in the decision-making and the use that is giving the resources derived from repeatedly to practices that opportunistic diminishing the value that is given to the evaluation, in addition to the decrease in team work. After describing the background and delimitation of the problem, it is justified the aim of this paper which is to present an overview of how the evaluation process, the actors involved and conflicts that may arise as a result of that process.

Discussion and Conclusions: as a theoretical background of this paper, it is supported by the agency theory and the resource and capabilities theory both from the field of strategy. The main conclusion argues that the evaluation of Higher Education Institutions in México should be a tool to encourage continuous improvement. Self-evaluation becomes a key part of these processes, but this will be useful to the extent that stakeholders are aware of their actions, that there is a change of mentality less focused on control, money and the market, greater teamwork and knowledge generation applicable to the local context.

Keywords: educational quality; evaluation; university governance; resources; higher education

For citation: Vargas-Hernández JG, Barraza Núñez MG. Evaluation in institutions of higher education: an analysis from the agency theory and the theory of resources and capabilities. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):10-19. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.010-019

ОЦЕНКА В ВУЗАХ: АНАЛИЗ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕОРИИ АГЕНТСКИХ ОТНОШЕНИЙ, ТЕОРИИ РЕСУРСОВ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Х. Г. Варгас-Эрнандес, М. Г. Барраза Нуньес*
Центр экономических наук и управления Университета Гвадалахары,
Халиско, Мексика,
**jvargas2006@gmail.com*

Введение: статья посвящена анализу процесса оценивания в вузах посредством теории агентских отношений, теории ресурсов и возможностей. Описана теоретико-методологическая база, определена проблема, также обозначена цель работы – рассмотреть процесс оценивания, его участников и возможные конфликты, которые могут возникнуть в результате этого процесса.

Материалы и методы: в исследовании сделана попытка рассмотреть проблему оценки в учреждениях высшего образования Мексики с помощью метода аналитического и описательного обзора литературы. В качестве теоретической основы статьи использованы теория агентских отношений, теория ресурсов и возможностей.

Результаты исследования: в ходе проведенного исследования было выявлено, что организационные изменения заставляют менеджеров уделять больше внимания людям и ситуации. Процесс оценивания предполагает, что субъекты осознанно участвуют в названном процессе. По утверждению К. Эйзенхардта, теория агентских отношений возникает, когда собственники (руководители) начинают

© Vargas-Hernández J. G., Barraza Núñez M. G., 2016

делегировать управленческие функции и принятия решений другим людям (агентам). Отношения, возникающие между обеими сторонами, будет определять направление организаций.

Обсуждение и заключения: сделан вывод о том, что оценка в вузах Мексики должна стать инструментом поощрения постоянного совершенствования. Самооценка становится ключевой частью этого процесса, с ее помощью заинтересованные стороны осознают свои действия и в результате менее ориентированы на контроль, деньги, рынок, а больше на работу в команде и генерацию знаний, соответствующих местным экономическим условиям. Теория агентских отношений позволяет анализировать как деятельность руководства вузов, так и сами организации, обсуждать и разрабатывать процессы оценивания, противостоять конъюнктурной практике, сложившейся в результате борьбы за власть и личные интересы. Кроме того, теория ресурсов и возможностей способствует пониманию использования выделяемых материальных и нематериальных ресурсов в процессе принятия решений, приводящих к достижению целей.

Ключевые слова: качество образования; оценка; управление вузом; ресурсы; высшее образование

Для цитирования: Варгас-Эрнандес Х. Г., Барраза Нуньес М. Г. Оценка в вузах: анализ с использованием теории агентских отношений, теории ресурсов и возможностей // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 10–19. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.010-019

Introduction

The concept of organization is also considered synonymous with business, so that it can be said about a variety of types of organizations including educational institutions. Although each one of these differ from the purposes for which they exist, the members who compose and interests they serve. There are also points of convergence. Higher education institutions (HEI) as well as other organizations are guided by human action, have a culture of their own and are geared to meet the objectives. Given the new scenarios of competition among educational institutions there is a need to incorporate evaluation as a linked element to the loss of confidence of the State with regard to the social function of the HEIs putting at the center of the debate the quality of education they offer. That is when assessment policies arise while funding is enshrined in this process.

Understand how the HEIs function, requires an organizational analysis, also explains how implementing strategies to maintain educational quality. The agency theory can reflect on the governance of higher education institutions and how it operates in the management and performance that is given to the institution. Governance means the relationship between several participants to manage and evaluate the performance of institutions. Moreover, the theory based on the resources and capabilities is linked to agency theory and both help to understand how senior managers or directors exercise decision-making, in this particular case, the use of resources to

maintain and position the HEIs as successful organizations in the field of education.

Background and definition of the problem

According to Fernandez from the national crisis in economic matters there is a restriction of public funding for the social sectors, including the universities [1]. The demand generated a strong diversification of university and non-university HEIs. During the 1990s it was generated in most of the Latin American concerns over the issue of university quality, so they were creating agencies for evaluation and accreditation.

In the agency theory alluded to corporate governance. In this case, it speaks of university governance, which according to Casanova and Rodriguez provides descriptive and analytical ability to integrate the variety of processes that are articulated in the management exercise of the university [2, p. 15]. In other words, it covers the relationships between the different actors and agents that influence the decisions that they drive to the institutions.

The agents that make university governance in the HEIs are operating strategies to have quality in each of their activities, and at the same time continue to get funding. The success that have agents in implementing strategies will be determined by the ability of these possess when designing the organizational structure, evaluate the performance of staff, and the consolidation of the culture of the organization. B. Sander [3] systematized four criteria that reflect



the historical development of educational administration, and explicitly illustrate the great influence of the currents arising from business management in practice and analysis of education:

1. Profitability, nourished by so-called scientific management.
2. Performance based on the current human relationships.
3. Adaptability, founded in the current organizational development
4. Relevance, which is related to the social sciences and cultural.

The changes generated in the HEIs, such as educational expansion, diversification of institutions and overcrowding, highlight the introduction of the issues of evaluation and quality improvement. Alongside, this requires managers to recognize the institution strategic management as a measure which will facilitate managing the use of the physical and human resources to achieve its objectives.

The fact of the multiplication of interventions in the forms of financing, accreditation, certification and evaluation is accompanied by the creation of new specialized fields of planning and development associated to the mission, vision, transparency and accountability. The assessment in higher education is directly linked to the achievement of results, so that their performance is associated with federal and state rules prohibiting, encouraging or rewarding certain behaviors and organizational measures.

According to J. G. Vargas-Hernandez, E. Guerra Garcia and Bojorquez [4] for the implementation of the strategy, managers should consider the organizational structure, which determines how the objectives are set and how resources are allocated. Grouping tasks and functions as well as assigning authority and responsibility are elements that constitute the organizational structure. Another consideration that must be made is how they monitor and evaluate assigned activities. In that sense we speak of a strategic control system that lets know if the objectives are met.

From another angle, organizational culture is defined as the set of values, beliefs and shared by people and groups that

make up a company that controls the way in which these interact with each other and with customer's attitudes [4, p. 173]. In strategic planning the key elements that contribute to the generation of that culture are the mission, vision and values. In the case of higher education institutions competing with one industry, education, the emphasis is on the quality and efficiency that give each of their services: teaching, research, extension and binding and be constantly innovating and have a positive attitude to the candidates and the academic community, achieving a competitive advantage.

At first, evaluation focused students, after the program, up to the institutional assessment, that according to Martínez [5] aims to provide rigorous, valid, reliable and evaluative information about an institution or educational program to enable those responsible to take appropriate decisions regarding their maintenance, removal or improvement, increase awareness of the main problems, mobilize collective awareness about important issues, identify areas of inefficiency and assess the impact of certain decisions or policies.

In a brief tour of how emerge assessment policies in higher education, Villaseñor [6] tells us that three points are identified. The first one (1990–1996) is associated with the implementation of policy evaluation stage that was linked to academic quality in terms of predefined results and performance of the institutions. The role played by the State is as evaluator and remote monitoring.

A second point is associated to strengthen policy evaluation (1996–2000), where there is a more accurate notion and concept of academic quality. There is a tendency to quality assurance, although still in quantitative terms, as they begin to request proof of quality also happens to be the state auditor evaluator. According to Villaseñor [6]. The social role of evaluation-accreditation at the end of the decade was reinforced to be a more effective tool to transform higher education institutions in organizations serving

the knowledge economy [6, p. 28]. All these changes have generated greater competitiveness among stakeholders, as individuals seek to maximize their personal benefit.

The third moment of the assessment is linked to policies of quality assurance (2000–2002). The starting point is the planning directed to operating rules and supervision of the Ministry of Public Education (Secretaría de Educación Pública, SEP), policies focus mainly on Institutional Strengthening Integral Program (PIFI) in that becomes a measure for obtaining funding through the revision of consolidation of academic bodies, updating the plans and curricula, retention, graduating and the tracking rates of graduates among others.

That said Ibarra [7] notes that the evaluation system increases the drivability and government control over institutions, academics and students. The shared discourse focuses on quality management as a means to obtain financing, while actors are more concerned with meeting certain indicators that lead to institutional simulation practices, neglecting what is truly valuable for the useful. In an effort to be the best and position in the top rankings, higher education institutions must deal with opportunistic practices that may arise as a result of the conflicts associated with information asymmetries in obtaining financing.

Justification

The study of the IES within a framework of strategic management allows analyzing specifically how they apply their strategies in the daily task of maintaining its educational quality. Seen from the agency theory and the theory of resources and capacities, HEIs face challenges involving the management of uncertainty, opportunistic practices and good use of resources. The aim of this paper is to present an overview of how the evaluation process, the actors involved and conflicts that may arise as a result of that process.

Theoretical framework

The use of the resources and capabilities are distinctive features in each one of the organizations. According to M. Peng [8] resources are defined as real or tangible assets (those who can see and quantify) and intangible (those that are hard to see and quantify). These resources are used by a firm to choose and implement their strategies. B. Wernerfelt suggests that the most important tools to dominate the market are strongly related to the resources of the company in terms of strengths and weaknesses [9]. A useful tool in the strategic planning of organizations is the SWOT matrix, where internal factors (strengths and weaknesses) and external (opportunities and threats) by way of diagnostic analyzes and allow institutions compared to others in the same industry for see in what ways they can improve.

The evaluation of the IES has become a controversial topic while its impact on the substantial activities of universities has been affected. E. R. House defines evaluation as an informed judgment, value judgment or recommendation which in turn qualifies and/or categorizes is comparative in nature and is based from standards, criteria, abstract principles and particular cases [10]. Being a complex issue, assessments do not always happen the same way and not turn out to be of good quality, because sometimes the evaluators are just trying to meet the sponsor (the state, the institution, etc.).

Opportunistic practices in assessment processes affect the quality of institutions. Opportunistic means that the actor is guided by his or her own interests and acts under the logic of instrumental rationality, affecting their objectivity in the evaluation. In addition, one of the main characteristics of organizations is that they are guided by the efforts of managers and administrators, and its intention is to avoid such practices at all costs. These should maintain ties of cooperation, be well organized and have confidence in the partners involved as to conduct assessment involving multiple actors are required.



According to Varela [11] evaluation should be a system designed to improve and streamline the operation of the higher education system, reducing or avoiding bureaucratic bodies. But, unfortunately scholars have played a role as directors or managers to devote to filling out forms, also that belonging to the National System of Researchers (SNI) generates competition and pressure between them, creating environments of tense no collaborative work.

The evaluation is a potentially political or politicized activity and not easy to assure a consensus, basically generating various evaluation programs National Research System (SNI), National Commission on Higher Assessment (CONAEVA) Evaluation Committee Higher Education (CIEES), National Center for Higher Education Assessment (CENEVAL) Professional Improvement Program (PROMEP). These and other evaluation programs are extensions of control that today have to limit the “autonomy” of the various stakeholders, hence the need to balance the evaluation forms. It is needed this qualitative part that allows the processing, exploiting the quantitative results in permanent change goals.

Successes and perverse effects of evaluation in the HEIs

Developments that have taken evaluative processes in the HEIs have happened at different times and for similar purposes as noted. The successes of the evaluation according to Ibarra (2009) are: enabled the mobilization of the institutions breaking inertia and promoting change, allowed a more participatory and realistic planning, facilitated greater coordination between the

various evaluation programs, allowed the extraordinary access to financial resources to develop academic projects that otherwise would not materialized; and it sets clear and measurable indicators.

From the point of view of the theory of resources, D. Toro [12] mentions that the resources that companies have, their unique capabilities and core competencies should help them create their differentiation strategies programs, actions and projects and the products or services they give to society. HEIs have a great responsibility in the training of professionals to provide practical knowledge to society. As a result, their efforts to maintain educational quality are doubled while the evaluation process serves as a regulator.

Although evaluation comes with plausible ideal of improving the quality of the HEIs, the perverse effects that arise as a result of it will not wait, as in the case of some consequences identified in the census tests, evidence of deceptive marketing schools, mostly of private support seeking to attract students. The impoverishment of the curriculum stems from the tendency of many teachers to teach for testing neglecting fundamental aspects that will not be evaluated and rejection of students against education focused on preparing for the test, among others.

Contextual framework

One of the key issues of agency theory is the problem that arises in the relations between principals and agents, i. e. senior officers and boards of directors. The following table illustrates broadly the forms of government in the Mexican HEIs.



Таблица 1. **Формы правления в мексиканских вузах**
Table 1. Broadly the forms of government in the Mexican HEIs

Government / Виды правления	Elite democracy / Элитарная демократия	Hierarchy-bureaucrasy / Иерархическая бюрократия	Oligarchy entrepreneurial or religious / Бизнес, религиозные организации	Academic Oligarchy / Академическая олигархия	Bureaucratic oligarchy / Бюрократическая олигархия
1	2	3	4	5	6
INSTITUTIONAL AUTHORITY / Институциональные полномочия	Shared between different bodies / Разделены между различными организациями	Falls on a person who derives his power from a delegation of the federal executive / Ответственность возложена на человека, назначенного федеральной исполнительной властью	Rests with a small group of people, most of them outside the institution but with economic and academic interests in it / Ответственность возложена на небольшую группу людей, большинство из которых находятся вне учреждения, но связаны с ним экономическими и научными интересами	Rests with a small group but whose key feature is that these are people with high academic standards and recognition / Ответственность возложена на небольшую группу лиц, имеющих высокий академический статус и признание	Rests with a small group of people representing the federal government, the state government and the employers of a certain locality or region / Ответственность возложена на группу лиц, представляющих федеральное правительство, правительство штата и работодателей определенной местности или региона
DECISION MAKING / Принятие решений	Focused on institutional development / Ориентировано на институциональное развитие	Focused on the different modalities (industrial, agricultural, forestry) / Ориентировано на различные модули (промышленные, сельскохозяйственное, лесное хозяйство)	Based on market criteria / На основании рыночных критериев	Guided by the development of knowledge in certain areas / Ориентировано на развитие знаний в определенных областях	According to the needs of a professional market / В соответствии с потребностями профессионального рынка
COLLEGIAL BODIES INTERNAL / Внутренний коллегийный орган	Decisive / Решающий	Advisory / Консультативный	Advisory / Консультативный	Advisory – Autonomy of internal advice (academic) / Консультативный – Автономный внутренний совет (академический)	Decisive / Решающий



1	2	3	4	5	6
EXAMPLES OF INSTITUTIONS WITH THIS FORM OF GOVERNMENT / Примеры учреждений с этой формой управления	Autonomous public universities / Автономные государственные университеты	The National Polytechnic Institute Technological Institutes / Национальный политехнический институт, Технологические институты	Private / Частные	Centers SEP CONACyT / Центры SEP CONACyT	Technological universities Higher Technological Institutes / Технологические университеты, Высшие технологические институты
FINANCING / Финансирование	Federal and State governments / Федеральное правительство и правительства штата	Depend academic, financial and organizational of a central entity / В зависимости от академических, финансовых и организационных центральных субъектов	Own resources / Собственные ресурсы	Federal government / Федеральное правительство	Federal government, state government and private sector / Федеральное правительство, правительство штата и частный сектор
LEGAL PERSONALITY / Правосубъектность	Decentralized bodies / Децентрализованные органы	Decentralized agencies / Децентрализованные учреждения	Civil associations / Гражданские объединения	Associations and civil society, decentralized organizations / Ассоциации и гражданское общество, децентрализованные организации	Decentralized state agencies / Децентрализованные государственные учреждения
<p>GOVERNMENT BODIES It specifies who (person or group of people) have legitimate authority to make decisions and in which areas / Органы управления – кто (лицо или группа лиц) имеет законное право принимать решения и в каких областях. The university councils (political, academic) / Университетские советы (политические, академические органы) The boards of government (prime role: to appoint the rector) / Палаты правительства (основная роль – назначение ректора) The governing (faculties: administrative, representative, executive and “initiative”) / Руководство (факультеты: административные, представительные, исполнительные и инициативные) Source: Own elaboration based on [13] Составлено по: [13]</p>					

Analysis of results

The organizational changes resulting from the automation of tasks and functions made a shift from a rigid to a flexible manner. Such processes generated managers to focus more on people and situations. The assessment also implies that actors know and engage in activities that entails. According to K. Eisenhardt [14] agency theory arises when the owners (principals) begin to delegate the managerial functions and decision making to other individuals (agents). The relationship arising between both agents will determine the direction of organizations.

As pointed out by E. Fama and M. Jensen [15] the main reason why agency problems persist are asymmetries of information between principals and agents. In terms of evaluation, as is pointed out, the tendency to opportunistic practices can be an indication of simulation practices not only affects the organization but also the reputation of the evaluators. The emphasis of this theory according to C. Daily, D. Dalton and A. Cannella [16] is associated with two factors: firstly, it is a very simple theory, in which large companies are reduced to two participants, managers and shareholders, and interests of each are supposed to be clear and consistent. Second, the notion of human beings is that they are willing to sacrifice personal interests for the interests of others.

In the realm of HEIs, basic management functions allow them to maintain an adequate rate of which is directed towards. It is necessary to carry out a planning that determines which results are to be achieved and establish appropriate strategies for their achievement. In a second time, it should organize how the proposed results will be achieved. It will be necessary to identify the division of tasks and functions to each individual or groups within the organization.

In the same process, leadership plays a vital role, since the function of those who lead and motivate members of the organization influence how articulate efforts and objectives are achieved. At the same time, there will be strategic control systems to check whether they have achieved the

expected results through it may identify performance deviations and take corrective measures to be channeled in achieving the objectives.

In a critical analysis of Ibarra [17] on the university defines this as an invented reality, the regulations would be the foundation, the coordination system which gives structure, leaving aside the essence of the actors, the teaching as such, and there needs to demonstrate that it meets the challenges. It is forgotten the substantive role of the university to respond to social problems and all is imagined by numbers and indicators.

Undoubtedly, the control exercised by senior managers in the organization has to do with the kind of results that are generated, since managers are who are responsible for joint teamwork and decide who occupy strategic positions. Precisely Zajac and Westphal [18] note that the power that managers have in relation to the decision to elect board members, considering such factors as reputation, expertise or sympathy that the manager has, leads to strengthening his leadership.

From that stage, it is required more efforts among stakeholders to be shared, which are fighting for the generation of knowledge created by multidisciplinary teams so that teamwork is strengthened and that researchers do not become lonely players. Undoubtedly, the negotiations will also function as a regulator of the rules in the institution.

Conclusions

The major challenges facing higher education institutions with respect to evaluation, accreditation and quality assurance revolve around generating knowledge applicable to local contexts, adopting regulatory policies that can minimize the risks of low educational offerings quality (private sector, mostly), encourage the active participation of academic actors (teachers, students) on the conceptualization of the quality joint assessment processes with improvement concepts, autonomy and academic freedom.

The decisions made within institutions of higher education are framed first by



the historicity of them, the organization and each particular structure, as well as the “dependency” of government funding based on the joint knowledge generation. These elements are closely related to the “games” of power that are “cooked”, mainly within universities intermittently when making decisions that set the course of the university way.

The agency theory enables to analyze from the university government how the HEIs organize, discuss and develop assessment processes, facing opportunistic practices and complex environments involving actors in few cooperative ties due to power struggles and personal interests. Moreover, the theory of resources and capabilities facilitates understanding the use given to the tangible and intangible resources in making decisions that lead to achieving the objectives.

Moreover, it is necessary that education as a public good and students as subjects of law should be resumed, in that sense. Latapí [19] reflects on the quality of education, alluding to four traits, character, intelligence, feelings and freedom associated with the social function of the university to train professionals with integrity and consistent with what they say and do, acquire general

knowledge but also those specialized for specific tasks, training in values (tolerance, justice, equity), the cultivation of the imagination and empathy, as well as allow students to feel free to reach their goals and make sense of the role they play in society, without focusing only on obtaining economic or recognition of merit.

Similarly, the evaluation should be a tool to encourage continuous improvement. Self-evaluation becomes a key part of these processes, but this will be useful to the extent that stakeholders are aware of their actions, that there is a change of mentality less focused on control, money and the market, greater teamwork and knowledge generation applicable to the local context.

Evaluation is not an automatic process, not because it is evaluated is improved. Obtaining greater financial resources does not raise the quality, i. e. assess is a process that involves seriousness, objectivity and the capacity to make decisions according to the results. An important element to consider in the evaluation process is the “interest”, i. e., the ends that people raised in the evaluation are vital to include the interests of all concerned groups of program or policy and use the power as a mean to balance and participation of members.

REFERENCES

1. Fernández Lamarra N. La evaluación de la calidad y su acreditación en la educación superior en América Latina y el MERCOSUR. In: Mora J, Fernández N. Educación Superior convergencia entre América Latina y Europa, Procesos de evaluación y acreditación de la calidad. Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero; 2005. p. 95-114.
2. Casanova Cardiel H, Gómez RR. Universidad contemporánea. Política y gobierno, 2. México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM; 1999.
3. Sander B. Gestión y administración de los sistemas educacionales: problemas y tendencias. *Perspectivas: revista trimestral de educación*. 1989; 2(19):243-260.
4. Vargas-Hernández JG, Guerra García E, Bojórquez Gutiérrez A. Gestión estratégica de organizaciones. Buenos Aires: Ediciones Insumisos Latinoamericanos; 2014.
5. Martínez Rizo F. Usos y abusos de la evaluación educativa. *Este País*. 2010; 232:24-27.
6. Villaseñor García G. La evaluación de la educación superior: su función social. *Reencuentro*. 2003; 36:20-29. Available from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003603> (accessed 12.12.2015).
7. Ibarra Colado E. Impacto de la evaluación en la Educación Superior Mexicana: valoración y debates. *Revista de la Educación Superior*. 2009. 38(149):173-182.
8. Peng M. *Global Strategy*. Cincinnati: Thomson South-Western; 2012.
9. Wernerfelt B. A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*; 1984; 5:171-180.
10. House ER. *Evaluación, ética y poder*. España: Morata; 2000.
11. Varela Petito G. *La educación superior en México. Planeación, evaluación y entorno*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila; 2008.

12. Toro D. En enfoque estratégico de la responsabilidad social corporativa: revisión de la literatura académica. *Intangible Capital*. 2006; 2(14):338-358.
13. López Zárate R. Formas de gobierno y gobernabilidad institucional. Análisis comparativo de seis instituciones de educación superior. México: ANUIES; 2003.
14. Eisenhardt K. Agency theory: An assessment and review. *Academy of Management Review*. 1989; 14:57-74.
15. Fama E, Jensen M. Separation of ownership and control. *Journal of Law and Economics*. 1983; 26:301-325.
16. Daily C, Dalton D, Cannella A. Corporate governance. *Academy of Management Review*. 2003; 28:371-382.
17. Ibarra Colado E. Prólogo. In: Porter L. La universidad de papel. Ensayo sobre la educación superior en México. México: UNAM/CIICH; 2003. p. 7-30.
18. Zajac E, Westphal J. Director reputation, CEO-board power, and the dynamics of board interlocks. *Administrative Science Quarterly*. 1996; 41:507-529.
19. Latapí Sarre P. Una buena educación. Reflexiones sobre la calidad. México: Universidad de Colima; 2008.

Submitted 20.11.15.

Поступила 20.11.15.

About the authors:

José G. Vargas-Hernández, M.B.A.; professor, University Center for Economic and Managerial Sciences, University of Guadalajara (799 Edif. G.201-7, Periférico Norte, Jalisco, México), Ph.D. (Phylosophy), jvargas2006@gmail.com

Mayra G. Barraza Núñez, postgraduate student, University Center for Economic and Managerial Sciences, University of Guadalajara (799 Edif. G.201-7, Periférico Norte, Jalisco, México), jvargas2006@gmail.com

Об авторах:

Варгас-Эрнандес Хосе Г., профессор Центра экономических наук и управления Университета Гвадалахары (Мексика, Халиско, Периферико Норте, 799 Эдит. Г. 201-7), доктор философии, jvargas2006@gmail.com

Барраза Нуньес Майра Гуадалупе, аспирант Центра экономических наук и управления Университета Гвадалахары (Мексика, Халиско, Периферико Норте, 799 Эдит. Г. 201-7), jvargas2006@gmail.com



СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА, СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ПРОЦЕССЫ / SOCIAL STRUCTURE, SOCIAL INSTITUTIONS AND PROCESSES

УДК 37.014

DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.020-028

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СФЕРЕ ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ

И. Г. Рябова, Н. В. Гуляева**ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,***iryabowa@yandex.ru*

Введение: статья посвящена раскрытию одной из приоритетных проблем модернизации современного образования – формированию социально-экономической компетентности педагога. Неотъемлемыми компонентами в ее структуре выступают такие социально-экономические функции как целеполагание, планирование, организация, анализ, контроль и коррекция.

Материалы и методы: материалом послужили труды ученых, в которых рассматривается проблема формирования социально-экономической компетентности педагога, общественного управления школой. Использован комплекс методов педагогического исследования с акцентом на теоретические и практические методы.

Результаты исследования: проведенный педагогический анализ раскрывает пути формирования социально-экономической компетентности педагога, способного осмысливать социальную ситуацию, эффективно управлять учебным заведением в рыночных условиях, экономически мыслить, находить социальное согласие, формировать открытую образовательную среду, оперативно решать задачи по реализации конкретных целей. Обосновано, что задачу формирования социально-экономической компетентности можно решить, если педагог овладеет навыками общественного внутришкольного управления. В статье представлен анализ результатов многолетней опытно-экспериментальной работы по организации пространства общественного управления образовательным учреждением на базе МОУ «Лицей № 26» г. о. Саранск Республики Мордовия. Подчеркивается важность повышения квалификации работников образования по направлению «Государственно-общественное управление: общественная экспертиза» как фактора формирования социально-экономической компетентности педагога.

Обсуждение и заключения: выявлены критерии общественного участия в управлении образованием. Доказано, что демократизация управления, придание ему общественного характера позволяют оптимально включить личность (администратора, педагога, ученика, родителя) в процессы целеполагания, совместной управленческой деятельности, совершенствования межличностных отношений, что делает образовательную систему открытой и поднимает ее на новый уровень. Показаны организационно-педагогические условия создания и функционирования Управляющего совета образовательной организации (управление перспективным и программным развитием; менеджмент качества образовательного процесса; экспертиза и изучение общественного мнения; управление развитием социального партнерства; медико-социальная поддержка образовательного процесса), способствующие формированию качественно новой образовательной среды.

Ключевые слова: социально-экономическая компетентность; педагог; государственно-общественное управление; Управляющий совет; общественное управление; открытая образовательная среда

Благодарности: Работа проводилась при поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. (проект 2.1.1 «Решение комплексных проблем по разработке и внедрению гуманитарных технологий в образовательную практику на базе НОЦ и НИЛ» (Создание научно-образовательной лаборатории «Образование и воспитание дошкольников и младших школьников в условиях поликультурного региона»).

Для цитирования: Рябова И. Г., Гуляева Н. В. Формирование социально-экономической компетентности педагога в сфере общественного управления школой // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 20–28. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.020-028

FORMATION OF TEACHER'S SOCIO-ECONOMIC COMPETENCE THROUGH HIGH SCHOOL'S PUBLIC MANAGEMENT

I. G. Ryabova, N. V. Gulyayeva*

Evseyev Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**iryabowa@yandex.ru*

Introduction: the article explores one of topical issues in modernisation of contemporary education – enhancement of socio-economic competence of a teacher. Social and economic functions, such as goal-setting, planning, organisation, analysis, control and correction act as integral components in its structure.

Materials and Methods: scholarly works on the formation of social and economic competence of teacher and public school management are a basis for the article. Methods of pedagogical research with emphasis on theoretical and practical methods were used in this study.

Results: the pedagogical analysis examines the ways of shaping socio-economic competence of a teacher capable of comprehending a social situation, able to effectively operate educational institution in market conditions, to think economically, to find social consent, to shape open educational environment, to quickly solve problems of specific goal realisation. The article substantiates that the problem of formation of social and economic competence can be solved if a teacher acquires skills of public intraschool management. Further, the authors present the analysis of results of a long-term experimental work on the organisation of public management environment at the educational institution, lyceum no. 26 in Saransk (Republic of Mordovia).

Discussion and Conclusion: the article highlights the importance of professional development of educators specialising in “State and public management: public expert review” as a factor in broadening social and economic competence of a teacher. Criteria of participation in public management of education are discussed. It is proved that democratisation of management and its public character allow to involve the personality (administrator, teacher, pupil, parents) in the processes of a goal-setting, joint administrative activity, improvement of the interpersonal relations. All these factors make educational system open and take it to a new level. In conclusion the authors describe organisational and pedagogical conditions essential for creation and operation of Management board at the educational institution; (management of perspective and development programmes; management of quality of education; expert review and public opinion survey; management of development of social partnership; medico-social support of educational process) contributing to the construction of qualitatively new educational environment.

Keywords: social and economic competence; teacher; state and public management; management board; public management; open educational environment

Acknowledgements: The research was carried out with financial support of the Ministry of Education and Science of Russia, within the Strategic Development Programme of Evseyev Mordovia State Pedagogical Institute, 2012–2016 (Project 2.1.1 Solution of Complex Problems in Development and Implementation of Humanitarian Technologies in Educational Practice, academic research laboratory “Teaching and Upbringing of Preschool and Primary School Children in a Multicultural Region”).

For citation: Ryabova IG, Gulyayeva NV. Formation of teacher’s socio-economic competence through high school’s public management. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):20-28. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.020-028

Введение

Важнейшей задачей модернизации образования становится подготовка педагога, способного осмысливать социальную ситуацию, эффективно управлять учебным заведением в рыночных условиях, экономически мыслить, находить социальное согласие, формировать открытую образовательную среду. В структуре педагогической деятельности неотъемлемыми компонентами выступают целеполагание, планирование, организация, анализ, контроль и коррекция.

В связи с этим значимым и своевременным является объединение усилий ученых и практиков в решении проблемы формирования вышеназванных управленческих социально-экономических функций педагога.

В русле названного подхода перспективным в образовании можно рассматривать формирование социально-экономической компетентности педагога в сфере общественного управления школой.

Результаты исследования

Педагогическая деятельность в условиях модернизации российского образования многоаспектна и многофункциональна. Среди основных функций педагога, кроме образовательной, воспитательной и развивающей, особенно важна управленческая. В педагогической литературе педагога принято рассматривать в качестве управляющей системы, а педагогический процесс – как процесс управления.



В структуре педагогической деятельности неотъемлемыми компонентами выступают целеполагание, планирование, организация, анализ, контроль и коррекция. Данные функции можно с уверенностью назвать социально-экономическими [1]. В связи с этим остро встает проблема формирования социально-экономической компетентности педагога, способного осмысливать социальную ситуацию, эффективно управлять учебным заведением в рыночных условиях, экономически мыслить, находить социальное согласие, формировать открытую образовательную среду, оперативно решать задачи по реализации конкретных целей [2]. Эту задачу можно решить, если педагог овладеет навыками общественного внутришкольного управления. Вместе с тем, как показывает анализ опытно-экспериментальной работы по организации пространства общественного управления образовательным учреждением на базе МОУ «Лицей № 26» г. о. Саранск Республики Мордовия¹, процесс формирования социально-экономической компетентности педагога постоянно развивается [3; 4].

Лицей № 26 является экспериментальной площадкой по направлению «Государственно-общественное управление и общественная экспертиза». Для «общественных» управляющих созданы образовательные программы опережающего обучения (в рамках курсов повышения квалификации), которые апробируются на базе лицея в рамках гранта РГНФ. В период с 2011 по 2014 гг. прошли обучение более 500 руководителей образовательных организаций Республики Мордовия, Ульяновской, Пензенской, Нижегородской, Самарской, Свердловской и других регионов Российской Федерации.

Традиционно управление рассматривается как системный трехаспектный процесс: управление процессом развития образовательного учреждения как целостной системы; управление, нацеленное на создание и укрепление этой целостности; управление корректирующее, направленное на включение всех

субъектов в систему коллективных дел и отношений в наиболее благоприятной для них позиции [5].

Демократизация управления, придание ему общественного характера, «личностного» аспекта позволяют оптимально включить личность (администратора, педагога, ученика, родителя) в процессы целеполагания, совместной управленческой деятельности, совершенствования межличностных отношений, что делает образовательную систему открытой и поднимает ее на новый уровень.

В процессе поиска эффективной модели общественного участия в развитии образования обозначилась тенденция возникновения действующих институтов гражданского соучастия в выработке и осуществлении образовательной политики на школьном, муниципальном, региональном уровнях. Это было связано с необходимостью повышения роли общественной составляющей государственно-общественного управления.

В качестве критериев расширения общественного участия в управлении образованием нами рассматривались следующие:

1. Институционализация (законодательное, нормативно-правовое обеспечение реализации принципа государственно-общественного управления – наличие пакета необходимых нормативных актов).

2. Программно-целевое управление (наличие специальных программ или соответствующих задач в целевых программах развития образования всех уровней).

3. Результативность внедрения.

Федеральная целевая программа развития образования и Проект НФПК «Реформирование системы образования» позволили апробировать ряд практико-ориентированных моделей органов государственно-общественного управления и публичной отчетности, а национальный проект «Образование» и Комплексный проект модернизации образования выступили действенными механизмами их практической реализации, которые направлены на расширение государственно-общественного управления в обра-

¹ Гуляева Н. В. Общественное управление и общественная экспертиза. Саранск, 2014. 32 с.

зовании, повышение роли гражданских институтов в решении проблем школы [6–9]. Проблемы образования становятся проблемами всего общества. Очевидный положительный момент заключается в том, что данный процесс обусловлен реальными запросами системы управления, процессами модернизации образования.

Управляющий совет как орган стратегического управления является инструментом прямого общественного участия в управлении школой.

В МОУ «Лицей № 26» создание Управляющего совета было обусловлено осознанием необходимости общественной составляющей управления и ее социально-педагогической ценности. Базой организации Управляющего совета стал Совет школы, создание которого было инициировано более 15 лет назад директором школы, Заслуженным работником образования РМ, Народным учителем РМ, Ю. П. Митрофановым при консультативной поддержке ученых Мордовского государственного педагогического института (МордГПИ). В лицее на протяжении многих лет плодотворно действует родительская общественность, сформировавшаяся в юридическом и финансовом плане в самостоятельную организацию. Она имеет собственную систему выборов, управляющие органы (Родительский комитет, Попечительский Совет, Совет отцов, Совет бабушек) и определенные полномочия, а также по взятым на себя обязательствам отвечает перед всем родительским сообществом. Влияние такой общественной организации огромно. Также получили развитие педагогические и детские сообщества (Совет старшеклассников, кадетское движение) и ассоциации выпускников (Совет выпускников). В подобных условиях создание Управляющего совета практически свелось к переговорам этих общественных субъектов и администрации школы по согласованию своих интересов в управлении школой, их нормативно-правовой базы и отражению в новой редакции Устава школы.

Таким образом, в лицее были созданы условия для участия общественности в управлении и формировании Управляющего совета.

Опыт работы Совета школы стал организационной, научно-методической, содержательной, аналитической базой, основой для создания Управляющего совета, действующего в лицее на протяжении 5 лет. Иницируя создание Управляющего совета, администрация школы решала одновременно две задачи: повысить эффективность управления благодаря использованию коллегиального органа и запустить процессы просвещения, активизации, самоорганизации и партнерства субъектов образования.

Данный многолетний эксперимент позволяет нам сделать некоторые выводы и обобщения, а также обозначить выявившиеся проблемы.

При создании Управляющего совета наше внимание было сконцентрировано на 3 аспектах:

- 1) качество (соответствие требованиям) нормативного и организационного обеспечения создания и деятельности Управляющего совета как органа ГОУ;
- 2) содержание деятельности Управляющего совета;
- 3) результативность и эффективность деятельности совета.

Пошаговый алгоритм создания Управляющего совета в общеобразовательном учреждении на примере МОУ «Лицей № 26» состоял в следующем: разработка его нормативно-правовой базы; создание модели Управляющего совета; отработка направлений и содержания деятельности Управляющего совета; организация работы аналитических групп для оценки деятельности Управляющего совета и последующих корректирующих действий.

Нормативно-правовая база Управляющего совета лицея включает в себя новую редакцию Устава, Положение об Управляющем совете и Положение о выборах в Управляющий совет.

В новой редакции Устава представлено законодательное закрепление компетенции Управляющего совета как коллегиального демократического общественного органа управления лицея.

В Положении об Управляющем совете определены его законодательная база

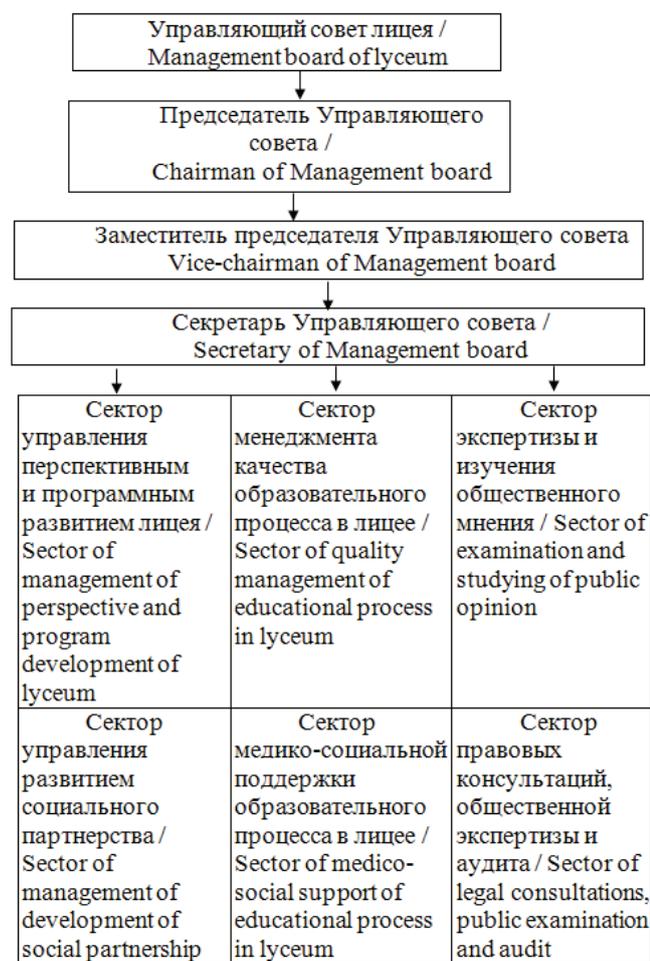


и основные управленческие полномочия и функции.

Необходимо подчеркнуть, что ученики лицея – члены Управляющего совета – наделены правом решающего голоса. Мы убеждены в том, что отказ лицеистам в этом праве при принятии управленческих решений лишает смысла их участие в работе коллегиально-

го органа управления и придает ему антипедагогическую направленность, свидетельствующую о недоверии детям, об умалении их возможностей, о конфликтности позиций молодого и старшего поколений.

Вторым шагом по формированию Управляющего совета в лицее стало создание его модели (схема 1).



Модель Управляющего совета лицея
Model of Management board of lyceum

В лицее сложилась организационная схема вертикального разделения деятельности Управляющего совета. Как видно из представленной модели, его работой руководят председатель и заместители. Председатель избирается в лицее открытым голосованием из числа членов Совета простым большинством голосов

от числа присутствующих на заседании членов Совета. Невозможно избирать председателем Управляющего совета следующие категории лиц: директора лицея, представителя учредителя, работника либо ученика школы. Данное условие в лицее неукоснительно соблюдается. Поэтому оптимальной кандидатурой на

пост председателя Управляющего совета в лицее посчитали научного консультанта по экспериментальной работе. Техническое, организационное и документальное обслуживание возложено на выбранного Советом секретаря.

Наиболее вариативная часть деятельности Управляющего совета – это направление и содержание его работы. Авторы статьи выделили 6 таких направлений: управление перспективным и программным развитием лицея; менеджмент качества образовательного процесса в лицее; экспертиза и изучение общественного мнения; управление развитием социального партнерства; медико-социальная поддержка образовательного процесса в лицее; правовое консультирование и финансовый аудит.

Деятельность по направлениям (секторам) ведут постоянные возглавляемые членами Управляющего совета комиссии и временные рабочие группы совета, в состав которых входят компетентные в определенной области лица (юристы, врачи, педагоги, экономисты, ученые и др.) из числа родителей либо общественности, не являющиеся членами Совета. Временные комиссии и рабочие группы создаются, когда собственных ресурсов для решения возникающих задач недостаточно.

Перспективность рабочих групп при Управляющем совете состоит в том, что они вовлекают в управление лицея дополнительно компетентных людей, устанавливают контакты с общественностью, расширяя образовательную среду. Это способствует открытости образовательной и финансово-хозяйственной деятельности лицея, т. е. демократизирует ее.

Развитию общественного управления школой во многом способствует специфика данного образовательного учреждения.

Лицей № 26 – муниципальное образовательное многопрофильное учреждение среднего (полного) общего образования инновационного типа с углубленным изучением дисциплин определенного профиля, профессионально ориентированное, основанное на принципах личностного подхода.

В комплексе со средней общеобразовательной школой функционируют про-

лицейные 8-е классы и лицейные 9–11-е классы естественно-математической, военно-педагогической (кадетский класс), гуманитарно-социальной профилизации.

Стратегическая цель лицея – формирование интеллектуального потенциала общества – реализуется посредством решения следующих приоритетных задач: создания условий, способствующих становлению лицеиста как личности творческой, гуманной и внутренне свободной, как гражданина, патриота, семьянина; раскрытия его индивидуальных возможностей, саморазвития и самоактуализации, профессионального самоопределения и самореализации.

В целях обеспечения инновационного характера деятельности в лицее создаются научно-методическая служба и предметные кафедры – научные центры экспериментальной деятельности лицея. Для руководства научно-исследовательской работой в лицее введена должность научного консультанта – лица, имеющего ученую степень кандидата или доктора наук и опыт работы в инновационных образовательных учреждениях.

При реализации инновационных подходов лицей тесно сотрудничает в научно-практической области с Мордовским государственным педагогическим институтом имени М. Е. Евсевьева, МЧС РМ, с учреждениями культуры и др. Учителям-экспериментаторам, достигшим высоких результатов в исследовательской деятельности, а также в обучении и воспитании лицеистов, решением Управляющего совета назначаются дополнительные выплаты в качестве материального поощрения из специального фонда.

В рамках Концепции и программы развития, Концепции кадетского воспитания, Концепции гендерного воспитания лицея Управляющим советом была разработана долгосрочная система мероприятий, направленных на реализацию поставленных задач. Главные направления преобразований следующие: формирование структуры образовательного комплекса, создание системы управления лицеем, формирование содержания деятельности, внедрение новых педагогических технологий, мони-



торинг образовательного и оздоровительного процессов в лицее и т. п.².

Лицей № 26 – лауреат конкурса «Сетевая модель организации школьной методической службы в решении приоритетных задач образования». На базе лицея осуществляет свою деятельность межшкольный межпредметный университет по разработке и внедрению в образовательный процесс новых педагогических технологий.

Своей основной задачей Управляющий совет видит содействие повышению качества образования в лицее. Качество образования авторами статьи рассматривается как соотношение целей, поставленных лицеем, педагогами, родителями, и результата, т. е. некая мера достижения целей.

Рабочими группами в составе Управляющего совета проводится многоаспектное оценивание качества образования в лицее: экспертиза составляющих образованности (предметная, деятельностно-коммуникативная, ценностно-ориентированная, компетентностная); сопоставительный анализ результатов участия в интеллектуальных и творческих конкурсах, определение уровней и препятствий профессионального роста педагогов.

Одной из главных функций Управляющего совета является осуществление экспертизы (анализа и оценки) эффективности деятельности лицея.

Функцию оценивания должно осуществлять независимое подразделение Управляющего совета, которому никакие ограничения не мешают давать честные оценки. Подобные подразделения могут состоять из родителей лицея, учащихся, представителей общественных и общественно-профессиональных организаций, органов местного самоуправления, которые вводятся в рабочие группы в роли экспертов (при наличии соответствующей подготовки), наблюдателей (при прохождении инструктажа).

Оценивание строится в качестве совместной деятельности внешних экспертов, администрации, педагогического коллектива образовательного учреждения. Это позволяет оптимизировать интер-

претацию полученных данных, снимает барьеры общения. Результатом экспертизы обычно является не только количественная, или квалиметрическая, но и качественная (описательная) оценка, дающая более полную и менее искаженную информацию [10]. Стремление скрыть проблемы в этом случае отсутствует, поскольку результаты экспертизы не служат основанием для принятия административных решений (присвоить или не присвоить образовательному учреждению тот или иной статус, поощрить или нет).

Особое внимание авторы статьи уделяют общественному аудиту деятельности Управляющего совета в лицее, который осуществляет рабочая группа независимых внешних экспертов.

Это сложная задача в силу того, что на этом уровне самоанализ Управляющего совета связывается с самоанализом (самооценкой) школы, которая сегодня только начинает проводиться и порождает определенные проблемы. Важно подчеркнуть попытки рефлексии этого уровня.

Основной заботой Управляющего совета является состояние физического и психического здоровья детей, комфортность школьной среды, бесконфликтность пребывания в школе. Все методики, технологии, программы обучения проходят экспертизу на безопасность для здоровья детей. Рабочие группы в составе Управляющего совета проводят анализ выполнения санитарно-гигиенических норм обеспечения учебно-воспитательного процесса, анализ физической подготовленности детей, итогов медицинского осмотра, заболеваемости и тому подобное. По результатам аналитической деятельности Управляющий совет принимает определенные решения. Так, по его рекомендации в лицее был открыт медико-оздоровительный центр «Гармония», где созданы все условия для оздоровления детей.

Создание и функционирование Управляющего совета делает многомерным пространство управления системой образования. К привычным нам «осям координат» (администратор, педагогический совет, педагогический коллектив) добавляются

² Концепция и программа развития МОУ «Лицей № 26» г. о. Саранск. Саранск : Прогресс, 2012. 30 с.

новые «оси» (общество, родительское сообщество, ученики), что способствует формированию качественно новой образовательной среды как в лице, так и в его ближайшем социальном окружении и росту позитивного уважительного отношения общества к системе образования.

Обсуждение и заключения

Таким образом, повышение квалификации в сфере общественного управления школой способствует формированию социально-экономической компетентности педагога, тем самым значительно расширяя поле его инновационной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Рябова И. Г.* Формирование новых управленческих компетенций в процессе социально-экономического образования и воспитания обучающихся // Экономический рост Республики Беларусь: глобализация, инновационность, устойчивость : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 25–26 сент. 2014 г.) : в 2 т. Минск : БГЭУ, 2014. Т. 1. С. 264–265. URL: <http://bseu.by:8080/bitstream/edoc/13692/1/Ryabova%2c%20I.%20G.%20Sekciya%205.%20S.%20264-265.pdf> (дата обращения: 05.09.2015).
2. *Рябова И. Г.* Социально-экономическая компетентность как результат подготовки современного педагога к инновационной деятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 12. С. 149–157. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16215370> (дата обращения: 05.09.2015).
3. *Рябова И. Г.* Управление инновационными процессами в региональном социально-экономическом образовании // Среднее профессиональное образование. 2009. № 10. С. 9–11. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12884968> (дата обращения: 05.09.2015).
4. *Рябова И. Г.* Формирование готовности учителя к социально-экономическому воспитанию школьников в контексте традиционной культуры региона // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 4 (12). С. 38–42. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18906796> (дата обращения: 05.09.2015).
5. *Моисеев А. М.* Стратегическое управление школой // Народное образование. 2011. № 7. С. 93–99. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15516791> (дата обращения: 05.09.2015).
6. *Будилова К. А.* Государственно-общественное управление образованием: эффективность новой формы управления образовательными учреждениями // Современные технологии в образовании. 2012. № 12. С. 38–43. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24081016> (дата обращения: 05.09.2015).
7. *Вежевич Т. Е.* Государственно-общественное управление как условие эффективной модернизации образования // Народное образование. 2010. № 2. С. 96–98. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18274847> (дата обращения: 05.09.2015).
8. *Терентьева И. В.* Государственно-общественное управление в сфере образования // Казанский педагогический журнал. 2008. № 4. С. 74–83. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12806460> (дата обращения: 05.09.2015).
9. *Шкуров А. Ю.* Модель эффективного функционирования государственно-общественного управления на уровне общеобразовательного учреждения // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2 (10). С. 78–81. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17920641> (дата обращения: 05.09.2015).
10. *Косарецкий С. Г., Шемякина Е. Н.* Как развивается государственно-общественное управление: мониторинг и оценка // Народное образование. 2010. № 7. С. 126–136. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15587754> (дата обращения: 05.09.2015).

Поступила 16.10.15.

Об авторах:

Рябова Инна Геннадьевна, заведующий кафедрой педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 а), кандидат педагогических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8154-6106>**, iryabowa@yandex.ru

Гуляева Нина Викторовна, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 а), кандидат педагогических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9244-9291>**, pnomordgpi@yandex.ru



REFERENCES

1. Ryabova IG. Formirovaniye novykh upravlencheskih kompetencij v processe sotsialno-ekonomicheskogo obrazovaniya i vospitaniya obuchajushhikhsja [Formation of new administrative competences in the process of socio-economic education and upbringing of learners]. *Ekonomicheskij rost Respubliki Belarus: globalizatsiya, innovatsionnost, ustoychivost* = Economic growth of Republic of Belarus: globalisation, innovation, sustainability. Proceedings. Vol. 1. Minsk: BGEU; 2014. p. 264-265. Available from: <http://bseu.by:8080/bitstream/edoc/13692/1/Ryabova%2c%20I.%20G.%20Sekciya%20S.%20264-265.pdf> (accessed 05.09.2015). (In Russ.)
2. Ryabova IG. Sotsialno-ekonomicheskaya kompetentnost kak rezultat podgotovki sovremennogo pedagoga k innovatsionnoy deyatel'nosti [Socio-economic competence as a result of preparedness a modern teacher to innovative activity]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Chelyabinsk State Pedagogical University Bulletin. 2010; 12:149-157. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16215370> (accessed 05.09.2015). (In Russ.)
3. Ryabova IG. Upravleniye innovatsionnymi protsessami v regionalnom sotsialno-ekonomicheskom obrazovanii [Management of innovative processes in regional socio-economic education]. *Sredneye professionalnoye obrazovaniye* = Secondary vocational education. 2009; 10:9-11. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12884968> (accessed 05.09.2015). (In Russ.)
4. Ryabova IG. Formirovaniye gotovnosti uchitelya k sotsialno-ekonomicheskomu vospitaniyu shkol'nikov v kontekste traditsionnoy kultury regiona [Formation of preparedness of a teacher to social and economic teaching of high school students in the context of traditional culture of a region]. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = Humanities and education. 2012; 4(12):38-42. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18906796> (accessed 05.09.2015). (In Russ.)
5. Moiseyev AM. Strategicheskoye upravleniye shkoloy [Strategic management of a high school]. *Narodnoye obrazovaniye* = Public education. 2011; 7:93-99. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15516791> (accessed 05.09.2015). (In Russ.)
6. Budilova KA. Gosudarstvenno-obshchestvennoye upravleniye obrazovaniyem: effektivnost novoy formy upravleniya obrazovatel'nymi uchrezhdeniyami [State and public management of education: efficiency of the new form of government educational institution]. *Sovremennyye tekhnologii v obrazovanii* = Modern technologies in education. 2012; 12:38-43. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24081016> (accessed 05.09.2015). (In Russ.)
7. Vezhevich TE. Gosudarstvenno-obshchestvennoye upravleniye kak usloviye effektivnoy modernizatsii obrazovaniya [State and public management as a condition of effective modernisation in education]. *Narodnoye obrazovaniye* = Public education. 2010; 2:96-98. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18274847> (accessed 05.09.2015). (In Russ.)
8. Terentyeva IV. Gosudarstvenno-obshchestvennoye upravleniye v sfere obrazovaniya [State and public management in education]. *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2008; 4:74-83. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12806460> (accessed 05.09.2015). (In Russ.)
9. Shkurov AYu. Model effektivnogo funktsionirovaniya gosudarstvenno-obshchestvennogo upravleniya na urovne obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Model of effective functioning of state and public management at a secondary educational institution]. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = Humanities and Education. 2012; 2(10):78-81. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17920641> (accessed 05.09.2015). (In Russ.)
10. Kosaretskiy SG, Shemyakina EN. Kak razvivaetsya gosudarstvenno-obshchestvennoye upravleniye: monitoring i otsenka [How state and public management develops: monitoring and assessment]. *Narodnoye obrazovaniye* = Public education. 2010; 7:126-136. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15587754> (accessed 05.09.2015). (In Russ.)

Submitted 16.10.15.

About the authors:

Inna G. Ryabova, head, Chair of Pre-School and Primary Education Pedagogy, Evseyev Mordovia State Pedagogical Institute (11a, Studencheskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8154-6106>**, iryabowa@yandex.ru

Nina V. Gulyaeva, associate professor, Chair of Pre-School and Primary Education Pedagogy, Evseyev Mordovia State Pedagogical Institute (11a, Studencheskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9244-9291>**, pnomordgpi@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

А. Я. Журкина¹, Е. Г. Сергушин^{2*}, О. В. Сергушина²

¹ФГНУ РАО «Институт содержания и методов обучения»,
г. Москва, Россия,

²ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
*sergushin.tv@yandex.ru

Введение: актуализируются теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения учащихся в образовательных организациях. Делается акцент на междисциплинарные связи, интеграционные подходы в изучении проблем самоопределения личности.

Материалы и методы: статья была написана при использовании ряда теоретических методов педагогического исследования, позволяющих мысленное проникновение в сущность изучаемого педагогического явления: анализ, синтез, сравнение обобщение, метод исследования причинных связей

Результаты исследования: раскрывается сущность социально-профессионального самоопределения и дается основание для обособления этого понятия из всей пирамиды терминов, характеризующих описание процесса выбора профессии. Обосновывается социальная направленность акта выбора профессии и доказывается, что вместе с выбором профессии определяется и будущее социальное положение личности. Знание теоретических основ процесса социально-профессионального самоопределения является залогом качественной подготовки детей к сознательному и обоснованному выбору профессии. Особое внимание уделяется закономерностям, принципам и факторам этого процесса.

Обсуждение и заключения: детально обосновывая внешние и внутренние факторы социально-профессионального самоопределения, авторы предлагают рассматривать их исключительно в системе, с присущей ей динамикой и неразрывной связью со средой, высказывают мысль о том, что изменения социальной среды всегда влекут за собой изменения в системе факторов. Важное значение в статье придается рассмотрению проблемы противоречий процесса формирования социально-профессионального самоопределения. Доказывается ведущая роль педагогического сопровождения в процессе социально-профессионального самоопределения личности учащегося, анализируются современные подходы к понятию педагогического сопровождения. Авторы характеризуют педагогическое сопровождение как систему профессиональной деятельности педагога, ориентированной на создание социально-педагогических условий успешного обучения, воспитания и развития учащегося в образовательном процессе. По результатам анализа противоречий, закономерностей, принципов, факторов, технологий формирования СПС учащихся авторы определяют ряд эффективных педагогических условий: наличие концепции развития учебной организации и программы ее реализации как технологии формирования учащихся к СПС; изменение содержания всего учебно-воспитательного процесса учебной организации таким образом, чтобы задача формирования социально-профессионального самоопределения учащихся пронизывала все компоненты учебно-воспитательной деятельности; системную, разноуровневую подготовку учителя к данному виду работы.

Ключевые слова: самоопределение; социально-профессиональное самоопределение; принципы, закономерности, противоречия, факторы формирования социально-профессионального самоопределения; педагогическое сопровождение; образовательная организация

Для цитирования: Журкина А. Я., Сергушин Е. Г., Сергушина О. В. Теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения учащихся образовательных организаций // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 29–36. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.029-036



THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF SOCIO-PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF LEARNERS AT EDUCATION ESTABLISHMENTS

A. Ya. Zhurkina^a, E. G. Sergushin^{b*}, O. V. Sergushina^b

^a*Institute of Content and Methods of Training, Russian Academy of Education,
Moscow, Russia,*

^b*Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia,
sergushin.tv@yandex.ru

Introduction: the article reveals the theoretical aspects in formation of socio-professional self-determination of learners in education institutions. The emphasis is on interdisciplinary links, integration approaches in the study of problems of self-determination.

Materials and Methods: the article was written using a number of methods of theoretical pedagogical study, allowing mental penetration into the essence of the phenomenon under study teacher: analysis, synthesis, comparison, generalization method of investigating causal relationships.

Results: the authors reveal the essence of the socio-professional self-determination and present grounds for separation of this concept out from the pyramid of the terms that characterise the description of the career choice process. The article substantiates the social orientation of the act of choosing a profession. It argues that career choice affects the future social position. Knowledge of theoretical bases of process of socio-professional self-determination is very important for preparation of children for conscious career choices. Special attention is paid to the regularities, principles and factors of this process.

Discussion and Conclusions: giving a thorough account of internal and external factors of socio-professional self-determination, the authors propose to consider them solely in the system, with its inherent dynamics and the inextricable connection with the environment, suggest that changes in the social environment always entail changes in the system of factors. The article is concerned with the problem of contradictions of the process of formation of socio-professional self-determination. The authors highlight the leading role of pedagogical support in the process of socio-professional self-determination of a student's personality, analyse modern approaches to the concept of pedagogical support. The authors characterize the educational support system as a professional educator focused on creating social and pedagogical conditions for the successful training, education and development learner in the educational process. According to the authors, for the effective development of socio-professional self-determination of students one should focus on compliance with the principles, accounting regularities and factors of this activity.

Keywords: self-determination; socio-professional self-determination; principles, regularities, contradictions, factors of formation of socio-professional self-determination; pedagogical support; education organisation

For citation: Zhurkina AYa, Sergushin EG, Sergushina OV. Theoretical aspects of formation of socio-professional self-determination of learners at educational establishments. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):29-36. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.029-036

Введение

Профессиональное самоопределение в условиях развивающегося постиндустриального общества требует не эмпирического усовершенствования отдельных звеньев подготовки подрастающего поколения к выбору профессии, а научно обоснованного преобразования в целом – изменения ее содержания, форм, методов и средств. Даже в стабильно развивающемся обществе, возникают и проблемы в воспитании подрастающего поколения [1, с. 18]. Важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание гражданина России – нравственного и ответственного, инициативного и компетентного профессио-

нала [2]. В новом ФЗ «Об образовании в РФ» в качестве основного используется понятие воспитания как деятельности, направленной на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося.

Нет сомнений, что самоопределение личности – сложная научная проблема, имеющая философский, социологический, психологический и педагогический аспекты. В силу этого обстоятельства наблюдаются различные подходы к определению понятия. Устойчивый характер приняло словоупотребление «жизненное», «профессиональное», «социальное» самоопределение, каждое из которых отражает различные явления и нуждается в научном истолковании. В общей пирамиде терминов, характери-

зующих процесс становления личности школьника, наиболее широко выступает понятие, «жизненное самоопределение», поскольку рассматривает человека как субъекта собственной жизни.

Результаты исследования

В психолого-педагогической литературе для описания процесса выбора профессии наиболее употребляемо понятие «профессиональное самоопределение». Объективную основу этого процесса составляют разделение общественного труда и индивидуальные различия между людьми как производителями материальных и духовных благ. Поскольку социальный характер разделения труда обуславливает неравноценность различных его видов [3, с. 334], и это в известной степени определяет социальную направленность самого выбора профессии, можно утверждать, что вместе с выбором профессии определяется и будущее социальное положение. Вследствие этого мы считаем, что профессиональное самоопределение обязательно имеет социальный характер и может быть только социально-профессиональным.

Социально-профессиональное самоопределение (СПС) как структурный компонент жизненного самоопределения личности необходимо рассматривать во взаимосвязи с развитием личности в целом на всех этапах жизни человека [4, с. 72]. Вместе с тем это поиск реализации личностных задатков и способностей в рамках конкретной профессиональной деятельности с опорой на индивидуальные жизненные и социальные установки.

Педагогическое содержание процесса формирования СПС состоит не только в направленности на выбор конкретной профессии, но и в нахождении внутренних, личностных оснований такого выбора. Выявление особенностей в процессе социально-профессионального самоопределения предполагает анализ взаимодействия двух систем. С одной стороны, это личность как сложнейшая саморегулирующаяся система, с другой – система общественного ориентирования молодежи в решении вопроса о сознательном выборе профессии [5, с. 95].

Педагогическое сопровождение СПС учащихся – это профессиональная деятельность педагога, нацеленная на взаимодействие со школьником для оказания ему всесторонней педагогической поддержки в социальной адаптации, в развитии личностного роста, выборе способов поведения (включая альтернативные), в принятии решения об избираемой социально-профессиональной деятельности и самоутверждения в ней [4]. По сути, это процесс формирования у личности школьника своего отношения к социальной и трудовой сферам деятельности [6].

Таким образом, педагогическое сопровождение представляет собой систему профессиональной деятельности педагога, которая ориентирована на создание социально-педагогических условий успешного обучения, воспитания и развития учащегося в образовательном процессе [7].

Проведенный нами анализ современных подходов к понятию педагогического сопровождения позволяет вычленил следующие предлагаемые варианты:

1) деятельность педагога, ориентированная на овладение ребенком социально-культурным нормами, которые лежат в основе процесса его самореализации и саморазвития (А. В. Мудрик) [8, с. 63];

2) установка на открытое общение, понимание ученика, помощь в личностном росте (В. И. Слободчиков);

3) педагогическая поддержка, имеющая пролонгированный характер (О. С. Газман);

4) деятельность педагога в сфере социально-профессионального самоопределения молодежи (С. Н. Чистякова, А. Я. Журкина) [9].

На наш взгляд, процесс формирования СПС у учащихся образовательных организаций подчиняется общим законам материалистической диалектики: единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицания отрицания [10, с. 3]. В связи с этим движущей силой данного процесса являются приущие ему противоречия. В качестве



основного противоречия процесса СПС мы определяем несоответствие между объективной общественной потребностью в СПС каждого молодого человека и недостаточным уровнем готовности учащихся к нему. Разумеется, это, выделенное нами как основное, противоречие обуславливается противоречиями более низкого порядка:

- а) между личностью школьника и социумом;
- б) противоречия, обусловленные взаимодействиями педагога и учащегося;
- в) противоречия, связанные с интеллектуальными внутренними несогласованностями определяющей личности по поводу социально-профессионального выбора.

Материалы и методы

С точки зрения авторов статьи, процесс организации деятельности по формированию СПС в образовательной организации обязан охватывать весь период обучения школьников, и в конечном итоге должен обеспечить: во-первых, готовность школьника в необходимой мере адаптироваться в окружающей его социальной и природной среде, к выполнению основных общих для всех социальных функций; во-вторых, умение ставить образовательную и социально-профессиональную цель в условиях изменяющегося общества и рынка труда и владеть способам деятельности по организации достижения поставленной цели. Вполне очевидно, что формирование СПС учащихся необходимо проектировать, как любую другую деятельность [11].

Учитывая, что формирование СПС у учащихся является содержательным аспектом образовательной деятельности педагога, то оно, бесспорно, подчиняется общим закономерностям и принципам педагогики, которые достаточно полно изучены и описаны. Вместе с тем в силу специфики этого процесса как деятельности педагога можно констатировать наличие характерных только для него закономерностей и принципов.

Прежде всего выделим такую важную закономерность как обусловленность формирования СПС школьников объективными интересами общества.

Другая закономерность процесса формирования СПС учащихся – единство и взаимосвязь процессов формирования и саморазвития личности. Еще одна, не менее важная, на наш взгляд, закономерность – зависимость эффективности процесса формирования учащихся к СПС от их включенности в разнообразные виды деятельности. Только прикладывая свои усилия и действия в приобретении социального опыта и системы социальных ролей, человек может саморазвиваться и приобретать необходимые личностные характеристики. Следующая, выделяемая нами закономерность, – зависимость эффективности формирования СПС у учащихся от степени осознанности перспективы своего социального и профессионального роста [12, с. 1368]. Не видя перспективы роста, молодой человек вряд ли изъявит готовность к самоопределению в какой-либо социально-профессиональной сфере.

Выявленные закономерности позволяют определить специфику общепедагогических принципов относительно процесса формирования СПС у учащихся образовательных организаций:

- принцип добровольности и самостоятельности – человек должен сделать выбор сам. Задача педагога нам видится в создании необходимых для этого условий;
- принцип системности и последовательности. Реализация этого принципа предполагает соблюдение определенной последовательности формирования сознания и опыта деятельности;
- принцип гуманизации и демократизации отношений между учителем и учеником. Отсутствие подобных отношений в современной социально-политической обстановке может только негативно сказаться на результатах самоопределения школьников;
- принцип активности и сознательности. Активность молодых всегда социальна по своей природе. Однако школьники должны осознавать необходимость этапного продвижения в выборе сферы деятельности и активно овладевать приемами по усвоению знаний и умений для этого;

– принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей. Этот известный общепедагогический принцип в процессе формирования СПС играет существенную роль. В своих предпочтениях школьники не однородны, без учета этого сложно говорить об эффективности данного процесса. Бесспорно, изучение не только возрастных, но и, прежде всего, индивидуальных особенностей школьников является неотъемлемой задачей учителя, осуществляющего педагогическое сопровождение процесса формирования СПС [5, с. 95];

– принцип природосообразности, на наш взгляд, занимает особое место в ряду принципов формирования СПС. Сформулированный еще в XVII в. Я. Коменским принцип получил новое звучание. В русле представленной проблемы он предполагает, что процесс формирования СПС должен основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека.

Процесс формирования социально-профессионального самоопределения – процесс многофакторный. Согласно теории Л. С. Выготского, личность не «созревает» из внутренних предпосылок, а «формируется», достраивается на биологическом фундаменте той системой общественных отношений, в которых развивается человек [13]. Известно, что высшие психические функции не представлены в человеке от рождения, а даны лишь в виде потенциальной возможности. Поэтому, на наш взгляд, переход из потенциального в актуальное происходит благодаря взаимодействию природных и социальных факторов в процессе социализации, важнейшим механизмом которой является интериоризация личностью социального и культурного опыта человечества. В то же время совершенно очевидно, что невозможно все индивидуальные проявления личности человека объяснить влиянием системы существенных отношений, а тем более нельзя вывести их из индивидуальных характеристик.

Учитывая, что факторы, влияющие на формирование СПС личности, включают наличие общих, особенных и единичных условий, существующих в рамках целого общества, отдельного региона, отдельной семьи и индивидуальных черт каждого человека, мы предлагаем всю совокупность факторов свести к двум большим группам: факторы внешние и факторы внутренние. Внешние факторы, в свою очередь, из-за своей многочисленности и разноуровности подразделяем на общие и частные. Общие факторы можно охарактеризовать такими явлениями как общественно-политический строй государства, социально-экономические и природно-климатические условия жизни людей, средства массовой коммуникации, государственная образовательная политика и другие. Частные факторы, непосредственно влияющие на человека, объединяют на наш взгляд, особенности экономического и демографического развития региона, систему муниципальных высших, средних и профессионально-технических учебных заведений, влияние родителей и их культурно-образовательный уровень и др. [14].

По нашему мнению, внутренние факторы тоже неоднородны и неравноценны и зависят от целого ряда индивидуальных особенностей человека как на индивидуальном, так и на личностном уровнях. Для нас вполне очевидно, что на индивидуальном уровне СПС человека в тех или иных обстоятельствах зависит от темперамента, типа нервной системы, пола, возраста, конституции тела, от генетической предрасположенности к тому или иному виду деятельности и некоторых других характерологических свойств. На личностном уровне формирование СПС зависит от многих личностных особенностей, развитости социального мышления, которые обеспечивают возможность успешного решения проблемы социально-профессионального выбора. Несомненно, что существует ряд внутренних факторов оказывающих влияние на формирование СПС, обеспечивающих направленность



личности школьника, т. е. активизируют данный процесс. Мы убеждены, что все факторы, влияющие на формирование СПС, необходимо рассматривать в системе. Предложенная нами система факторов достаточно динамична. Однако здесь необходимо отметить, что для любой системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами, но и неразрывное единство со средой, во взаимосвязи с которой она проявляет свою целостность. Поэтому любые изменения среды неизбежно влекут за собой изменения в системе факторов.

Следовательно, даже при наличии высокого уровня формирования СПС нельзя говорить об окончательно сформированном профессиональном выборе. Поэтому мы считаем, что гибкость, постоянное уточнение и корректировка профессиональных планов и перспектив – это важнейшее условие полноценного самоопределения, особенно в условиях социально-экономических изменений, происходящих в современной России.

Обсуждение и заключения

Таким образом, осознавая актуальность эффективного формирования социально-профессионального самоопределения учащихся в образовательных организациях, следует акцентировать внимание на соблюдении принципов, учете закономерностей и факторов этой деятельности. Это возможно, если в рамках учебной организации будут созданы следующие педагогические условия, позволяющие целенаправленно и системно готовить учащихся к выбору профессии: во-первых, при наличии концепции развития учебной организации и программы ее реализации как технологии формирования учащихся к СПС;

во-вторых, если формирование социально-профессионального самоопределения учащихся пронизывает весь учебно-воспитательный процесс и внеучебную деятельность учебной организации.

в-третьих, если имеет место разновурневая подготовка учителя к данному виду работы (на уровне вуза, ИПК, на методических объединениях и кафедрах конкретных учебных организаций).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Родичев Н. Ф., Грачева Л. Ю. Социально-профессиональное определение молодежи в контексте современного отечественного образования // Социальная педагогика в России. 2014. № 2. С. 18–25. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?UserID=174808424&SesCookieID=393241954&id=21646420&UserID=177735637&SesCookieID=386986932> (дата обращения: 12.09.2015).
2. Чистякова С. Н. Научно-методическое и организационное обеспечение профессиональной ориентации учащейся молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 2 (14). С. 33–39. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22260515> (дата обращения: 12.09.2015).
3. Глушач Н. Н., Манухина С. Ю. Труд как социально-психологическая категория // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. С. 334–337. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23151177> (дата обращения: 12.09.2015).
4. Королева А. Ю., Сергушин Е. Г. Современные условия профессионального самоопределения бакалавров педагогического // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4 (9). С. 72–74. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22770644> (дата обращения: 12.09.2015).
5. Сергушин Е. Г. Формирование у подростков готовности к социально-профессиональному самоопределению // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2007. № 3. С. 95–103.
6. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф., Сахарова В. И. Тенденции развития профессиональной ориентации учащейся молодежи и вызовы времени // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 2 (10). С. 23–29. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20210455> (дата обращения: 12.09.2015).
7. Шалавина Т. И. Готовность будущего учителя к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников // Настоящее и будущее профессиональной ориентации учащейся молодежи: теория и практика / под общ. ред. С. Н. Чистяковой. СПб. : ФГНУ ИПО ОВ РАО, 2012. С. 153–160.

8. Мудрик А. В. Поколение как субъект социального воспитания и объект социальной педагогики // Социальная педагогика в России. 2012. № 3. С. 63–68. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17761096> (дата обращения: 12.09.2015).
9. Профессиональное самоопределение молодежи / А. Я. Журкина [и др.] // Педагогика. 1993. № 5. С. 33.
10. Осипов В. Е. Диалектика, ее сущность, принципы и основное содержание // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2005. № 4. С. 3–11. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12225997> (дата обращения: 12.09.2015).
11. Формирование социально-профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования : коллективная монография / под общей ред. С. Ю. Манухиной, С. Н. Чистяковой. М. : Литера, 2012. 207 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18915754> (дата обращения: 12.09.2015).
12. Сергушина О. В., Сергушин Е. Г. Теоретические основы процесса формирования готовности к социально-профессиональному самоопределению школьников // В мире научных открытий. 2011. Т. 21, № 9.5 (Проблемы науки и образования). С. 1368–1378. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17345800> (дата обращения: 12.09.2015).
13. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.
14. Журкина А. Я. Самоопределение детей и молодежи в дополнительном образовании // Внешкольник. 2003. № 2. С. 18.

Поступила 01.12.15.

Об авторах:

Журкина Алла Яковлевна, ведущий научный сотрудник ФГНУ РАО «Институт содержания и методов обучения» (Россия, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8), доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2555-3248>, sergushin.tv@yandex.ru

Сергушин Евгений Геннадьевич, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а), кандидат педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3909-4633>, sergushin.tv@yandex.ru

Сергушина Ольга Васильевна, декан факультета среднего профессионального образования, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а), кандидат педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9592-4067>, sergushina@yandex.ru

REFERENCES

1. Rodichev NF, Gracheva LYu. Sotsialno-professionalnoye opredeleniye molodezhi v kontekste sovremennogo otechestvennogo obrazovaniya [Social-professional self-determination of youth in the context of modern domestic education]. *Sotsialnaya pedagogika v Rossii* = Social pedagogy in Russia. 2014; 2:18-25. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?UserID=174808424&SesCookieID=393241954&id=21646420&UserID=177735637&SesCookieID=386986932> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
2. Chistyakova SN. Nauchno-metodicheskoye i organizatsionnoye obespecheniye professionalnoy orientatsii uchashcheyshya molodezhi [Scientific-methodical and organizational support of professional orientation of students]. *Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom* = Professional education in Russia and abroad. 2014; 2(14):33-39. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22260515> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
3. Glushatch NN, Manukhina SYu. Trud kak sotsialno-psikhologicheskaya kategoriya [Work as socio-psychological category]. *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i sotsialnyye nauki* = Orel State University Bulletin. Series: Humanities and social Sciences. 2014; 4:334-337. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23151177> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
4. Koroleva AYu, Sergushin EG. Sovremennyye usloviya professionalnogo samoopredeleniya bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya [Modern conditions of professional self-determination among bachelors of pedagogical education]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* = Azimuth of research: pedagogy and psychology. 2014; 4:72-74. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22770644> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)



5. Sergushin EG. Formirovaniye u podrostkov gotovnosti k sotsialno-professionalnomu samoopredeleniyu [Formation of teenagers' preparedness to professional self-determination]. *Prilozhenie k zhurnalu «Sredneye professionalnoye obrazovaniye»* = Secondary vocational education: appendix. 2007; 3:95-103.
6. Chistyakova SN, Rodichev NF, Sakharova VI. Tendentsii razvitiya professionalnoy orientatsii uchashcheyshya molodezhi i vyzovy vremeni [Development trends of professional orientation among students and challenges of time]. *Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom* = Professional education in Russia and abroad. 2013; 2 (10):23-29. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20210455> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
7. Shalavina TI. Gotovnost budushchego uchitelya k pedagogicheskomu soprovozhdeniyu professionalnogo samoopredeleniya shkolnikov [Preparedness of prospective teacher to pedagogical support of professional self-determination of students]. *Nastoyashcheye i budushcheye professionalnoy orientatsii studentov: teoriya i praktika* = The Present and the future of professional orientation of students: theory and practice. St. Petersburg, FSSI IPO OV RAO. 2012. p. 153-160.
8. Mudrik AV. Pokoleniye kak subekt sotsialnogo vospitaniya i obekt sotsialnoy pedagogiki [Generation as a subject of social education and social pedagogy]. *Sotsialnaya pedagogika v Rossii* = Social pedagogy in Russia. 2012; 3:63-68. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17761096> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
9. Zhurkina AY, Polykov VA, Chistyakova SN. Professionalnoye samoopredeleniye molodezhi [Professional self-determination of youth]. *Pedagogika* = Pedagogics. 1993; 5:33.
10. Osipov VE. Dialektika, ee sushchnost, printsipy i osnovnoye sodержaniye [Dialectics, its essence, principles and main contents]. *Gumanitarnyye i sotsialno-ekonomicheskiye nauki* = Humanities and socio-Economics. 2005; 4:3-11. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12225997> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
11. Manukhina SYu, Chistyakova SN (ed.). Formirovaniye sotsialno-professionalnogo samoopredeleniya molodezhi v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya [The formation of social-professional self-determination of youth in conditions of continuous education: the collective monograph]. Moscow: Litera Publ.; 2012. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18915754> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
12. Sergushina OV, Sergushin EG. Teoreticheskiye osnovy protsessa formirovaniya gotovnosti k sotsialno-professionalnomu samoopredeleniyu shkolnikov [Theoretical foundations of formation process of preparedness for socio-professional self-determination of schoolchildren]. *V mire nauchnykh otkrytiy* = In the World of Scientific Discoveries. Krasnoyarsk; Scientific-innovative centre; 2011. 9.5(21) (Problems of Science and Education):1368-1378. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17345800> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
13. Vygotsky LS. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy [History of development of higher mental functions]. Moscow: Smysl Publ.; 2005.
14. Zhurkina AY. Samoopredeleniye detey i molodezhi v dopolnitelnom obrazovanii [Self-determination of children and young people in further education]. *Vneshkolnik* = Adult education specialist. 2003; 2:18.

Submitted 01.12.15.

About the authors:

Alla Ya. Zhurkina, leading researcher, Institute of Content and Methods of Training, Russian Academy of Education (8, Pogodinskaya St., Moscow, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), professor, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2555-3248>**, sergushin.tv@yandex.ru

Evgeny G. Sergushin, associated professor, Chair of Pedagogy, Evseyev Mordovia State Pedagogical Institute (11a, Studencheskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3909-4633>**, sergushin.tv@yandex.ru

Olga V. Sergushina, dean of Faculty of Secondary Vocational Education, associated professor, Chair of Pedagogy of Preschool and Primary Education Faculty, Evseyev Mordovia State Pedagogical Institute (11a, Studencheskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9592-4067>**, sergushina@yandex.ru



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / PSYCHOLOGY OF EDUCATION

УДК 37.018:316.6

DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.037-050

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ В ОБУЧЕНИИ: САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ, АКТИВНАЯ МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ДОВЕРИТЕЛЬНЫЙ ДИСКУРС

М. Ю. Чернышов^{1}, А. М. Журавлева²*

¹Президиум Иркутского научного центра СО РАН, г. Иркутск, Россия,

**michael_yu_chernyshov@mail.ru,*

²ГБОУ «Лицей № 504», г. Москва, Россия

Введение: в рамках интегративного проекта, предполагавшего поиск психологических подходов к совершенствованию развивающего обучения и воспитания, авторами статьи выполнено исследование на базе группы школ областных центров трех регионов РФ. В задачи исследования входил анализ подходов к организации, осуществлению обучения по системе развивающего обучения, а также рассмотрение способов построения педагогического дискурса.

Материалы и методы: исследование предполагало открытое или скрытое наблюдение за построением, протеканием учебного процесса и педагогического дискурса, проведение опросов учащихся, учителей, администрации школ и родителей. При проведении наблюдений и опросов использовались средства видео- и аудио-регистрации. Полученные материалы изучались, и полученные сведения обобщались.

Результаты исследования: получен объемный материал, анализ которого позволил сделать выводы о наличии проблем в обучении и воспитании, носящих системный характер, а также о необходимости применения дидактических подходов, направленных на формирование мышления, сознания, чувственной сферы, нравственности учащихся.

Обсуждение и заключения: предложены конкретные подходы к решению указанных проблем. Важно, чтобы совершенствование системы развивающего обучения шло по пути целенаправленного и систематического выстраивания доверительного, корректного и развивающего педагогического дискурса в классе и вне его, который мог бы способствовать не только инициации мыследеятельности, как предполагал Л. С. Выготский, но, в первую очередь, формированию чувственно-смысловой сферы сознания, которая является основой для развития личностно значимых чувств, смыслов и нравственных ориентиров в сознании учащихся. Только на такой прочной основе возможно формирование сознательности, самостоятельности, деловых качеств учащихся. Только при правильно построенном, т. е. чувственно основанном воспитании, идейно и материально обеспеченном обучении могут быть гарантированы высокая обученность, формирование нравственных личностей учащихся и должная преемственность дошкольного, начального, среднего и высшего образования.

Ключевые слова: организация и осуществление развивающего обучения; психолого-дидактические принципы обучения и воспитания; смыслодидактика; развивающий педагогический дискурс; формирование чувственно-смысловой сферы сознания; педагогически значимые смыслы; системное формирование мышления; развитие сознательности и самостоятельности; формирование нравственных ориентиров

Для цитирования: Чернышов М. Ю., Журавлева А. М. Психологические критерии эффективности развития в обучении: самостоятельность, активная мыследеятельность, доверительный дискурс // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 37–50. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.037-050

PSYCHOLOGICAL EFFICIENCY CRITERIA OF CREATIVE EDUCATION: SELF-DEPENDENCY, ACTIVE THINKING ACTIVITY, CONFIDENTIAL DISCOURSE

M. Yu. Chernyshov^{a}, A. M. Zhuravleva^b*

^a*Presidium of Irkutsk Scientific Center, Siberian Branch of RAS, Irkutsk, Russia,*

**michael_yu_chernyshov@mail.ru,*

^b*Secondary school No. 504, Moscow, Russia*

Introduction: a detailed investigation has been conducted within the frames of an integrated project and on the basis of a number of schools in 3 regional centers of Russian Federation, its goal presuming the search for psychological ways of refining the innovative education system. The set of the project's

© Чернышов М. Ю., Журавлева А. М., 2016



objectives included analysis of the approaches to organization, implementation of innovative education as well as analysis of possible techniques of constructing pedagogical discourse.

Materials and Methods: this investigation presumed either open or hidden observation of the process of structuring and implementation of the education process, as well as observation of the pedagogical discourse, conducting the questioning of the schoolchildren, teachers, school administration and parents. Technical aids of video- and audio-registration were used in course of observations and questioning. The materials obtained were studied, and the conclusions drawn were generalized.

Results: pithy material was obtained. Its analysis allows one to state that there are systemic problems in education and upbringing, and that there is the need to apply didactic approaches to the end of forming mind, consciousness, feeling-sense sphere of mind and morality in schoolchildren.

Discussion and Conclusions: definite approaches to solving these problems are discussed. It is exclusively important that refining the system of innovative education would follow the way of goal-oriented and systemic constructing confidential, correct and only under this circumstance truly innovative pedagogical discourse in class and outside the classroom. Such a discourse shall stimulate not only initiation of thinking activity of schoolchildren (as L. S. Vygotsky presupposed) but, first of all, formation of the feeling-sense sphere of mind, which is the basis for forming personally-valuable feelings, senses and moral orientations of schoolchildren. Formation of consciousness, self-dependence and business qualities of schoolchildren is possible only on such a fundamental basis. Only correctly formed, i.e. feeling-sense based upbringing, ideally and materially grounded education may guarantee high quality of education for schoolchildren, their formation as moral personalities and, so, may ensure due succession of primary, secondary school education and later university education.

Keywords: organization, implementation of innovative education; psychological-didactic principles of education and upbringing; sense didactics; creative pedagogical discourse; formation of feeling-sense sphere of mind; pedagogically-valuable senses; systemic formation of thinking; development of consciousness and self-dependence; formation of moral orientations

For citation: Chernyshov MYu., Zhuravleva AM. Psychological efficiency criteria of creative education: self-dependency, active thinking activity, confidential discourse. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):37-50. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.037-050

Введение

Практически все образовательные стандарты и программы отечественных школ и вузов предполагают, что обучение детей и юношества должно носить развивающий характер. Иными словами, это должно быть *развивающее обучение* (РО). Сегодня уже не секрет, что требования демократизации российского образования со стороны Европейского сообщества и США не были искренними. За ними скрывались планы составить конкуренцию некогда лучшей в мире системе образования и занять лидирующие позиции за счет подлинных инноваций, навязав России ложные пути «инновационного» развития [1–3]. Следствием некорректного развития стал отказ от педагогики сотрудничества, замененной педагогикой конкуренции между школьниками. Ложным направлением в управлении поведением ставка делалась на внушаемость детей, на применение «нейролингвистического программирования» для воздействия на их сознание. Этот подход предложили рассматривать как едва ли ни решающий в достижениях дисциплины и образованности. Не случайно в наших исследованиях [4–12]

подчеркивалась необходимость обеспечения безопасности России на перспективу в аспекте формирования совершенной системы образования, воспитания, формирования личностей и формирования мышления детей в этих целях [8].

Уровень обученности выпускников отечественных школ и даже качество обучения русскому языку снижались на протяжении 1970–2000 гг. Несмотря на усилия педагогической общественности, в последние 15 лет уровень обученности не повысился. Это падение обусловлено переменами в обществе, отсутствием стабильности его развития в целом. С момента выхода в свет книги В. В. Репкина, обобщавшей практику РО [13], прошло 20 лет. Важно было понять, какие изменения произошли за это время.

В целях прояснения проблем с решением на практике задач реализации РО и поиска психологических путей совершенствования принципов РО было выполнено исследование в рамках программы РАН – РАМН, которое предполагало обследование средних общеобразовательных школ ($N = 120$) областных центров трех регионов РФ в 2009–2014 гг.

Это позволило сделать полезные выводы. Следует констатировать, что на начало 2016 г. создана инфраструктура поддержки РО. В России созданы три центра, занятые внедрением идей РО школьников по системе Эльконина-Давыдова: открытый институт «Развивающее образование» (г. Москва, директор А. Б. Воронцов, ректор Б. Д. Эльконин); сибирский институт «Развивающее обучение» (г. Томск, директор О. Л. Тузов, ректор В. В. Репкин); методический центр «Развивающее обучение» при АПКИПРО (г. Москва, директор Т. П. Данилина, ректор Академии Э. М. Никитин). В ряде регионов России (Пермь, Магнитогорск, Волжск, Калининград, Южно-Сахалинск, Междуреченск) идет формирование крупных региональных центров, задача которых оказание методической помощи школам в деле внедрения РО. Однако наличие инфраструктуры поддержки РО еще не гарантирует успех. Исследование выявило проблемы в обучении и воспитании, носящие системный характер. Для их решения необходимо предложить новые дидактические подходы, которые были бы направлены на формирование мышления, сознания, чувственной сферы, нравственности учащихся. Важно предложить приемы развития чувственно-смысловой сферы сознания; подготовить кадры, которые смогут решать практические задачи по проведению РО в жизнь, поскольку от профессиональной компетентности учителя зависит очень многое [14]. Прежде чем РО станет реальностью, необходимо проделать большой объем конкретной работы на местах.

Обзор проблемы РО по литературным данным

Цели и задачи РО четко определены Л. В. Занковым, Б. Д. Эльconiным и В. В. Давыдовым. При разработке содержания РО в последние два десятилетия ориентировались на адаптацию системы к тем глобальным процессам, которые происходят в мире. Заметим, что в соответствии с требованиями к результатам освоения основной образо-

вательной программы начального общего образования, отраженными в ФГОС, содержание программных требований и разработанных на их основе учебников для 1–4 классов было направлено на достижение учащимися личноcтно значимых предметных и метапредметных (регулятивных, познавательных и коммуникативных) результатов. С точки зрения Л. В. Занкова, уже в итоге РО в начальной школе должен быть решен комплекс первоочередных прагматических задач, а именно, учащийся (в котором педагогам следует все меньше видеть ребенка) должен к концу 4-го класса овладеть действиями, которые определены как метапредметные. Прежде всего он должен научиться общению. Для этого его необходимо обучить построению рассуждений (например, по калькам, готовым примерам рассуждений). Решение этих задач требует овладения логическими операциями с данными и элементарными приемами логического анализа, синтеза, обобщения, классификации (он должен уметь сравнивать объектов / субъектов, определять их характеристики, классифицировать, выявлять расхождения или аналогии по формальным признакам и т. д. Предполагалось, что все это уже может помочь учащемуся устанавливать причинно-следственные связи между событиями, явлениями, действиями, а также помочь в построении рассуждений. По мнению Л. В. Занкова, развитие инициируется там, где обучаемый начинает оперировать в рассуждениях не отдельными абстрактными сущностями (понятиями, фактами), а отношениями между ними. Однако выходит, что, согласно замыслу Л. В. Занкова, ребенок должен научиться тому, что в норме могут только взрослые [15]. Ученый не принял во внимание некоторые особенности формирования мышления в детском возрасте. Вопросы системной детерминации мыслительной деятельности на стадии ее инициации были рассмотрены позднее, в работах В. Е. Клочко [16]. Л. В. Занков не в полной мере учел систему ценностей и потребностей ребенка, которая отли-



чается от таковой у взрослых. Не был учтен факт несформированности установок ребенка. Построение рассуждений и овладение логическими операциями будут необходимы позднее. К окончанию вуза потребуются умения анализировать задания, делая прогностическую оценку уровня их сложности, планировать свои действия при решении поставленных задач, находить способы преодоления возникающих трудностей, оценивать собственные достижения в деятельности. В детстве же ребенку важно, чтобы его любили, проявляли о нем заботу, были внимательны к нему, чтобы его принимали в коллективе детей как равного и этично общались с ним.

В настоящее время ведущие педагоги и психологи развитие определяют как формирование потенций мышления, укрепление воли и, разумеется, нравственных представлений (Б. Д. Эльконин, В. В. Давыдов [17], В. В. Репкин, Н. В. Репкина [18], В. Е. Клочко [16], А. Б. Воронцов, Е. В. Чудинова [19], И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова [20], Т. П. Данилина [21], Э. М. Никитин [22]). Собственно говоря, так понимали развитие на протяжении значительного периода истории человечества (см. работу Э. В. Галажинского [23]).

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдовым сформулированы следующие важные *дидактические требования к РО*.

1) Главная цель – усвоение системы необходимых понятий (они, конечно же, не могут быть вполне «научными»), на основе которых учащийся должен попытаться овладеть «универсальными принципами решения задач определенного типа».

2) Акцент «переносится с изучения материала на вовлечение учащегося в учебную деятельность», при которой знания усваивались бы дедуктивным способом.

3) Учебная деятельность направляется на развитие абстрактно-теоретических форм мышления, при которых «знания усваиваются посредством движения мысли от общего к частному, от абстрактного к конкретно-

му». Предполагается, что учащийся анализирует учебный материал с помощью учителя, но «сам выявляет условия происхождения содержания понятий» и «фиксирует знания в знаковой форме».

4) Передача знаний и развитие мышления учащегося, создание основ для творчества [17]. Корректность этих требований была проверена практикой.

Однако цели и задачи РО не могут быть сведены только к усвоению понятий и развитию мышления. Нельзя мешать естественному развитию. Можно научить учащегося работать с данными по словарям, справочникам и энциклопедиям, используя возможности сети Интернет, извлекать необходимую ему информацию из разрозненных данных, которые удалось собрать, строить рассуждения, выполнять логические действия с данными, операции сравнения, синтеза, обобщения, классификации. Однако научить его воспринимать и генерировать значимые смыслы и глубокие чувства, следуя таким формальным курсом, едва ли удастся.

По нашему убеждению, творчество невозможно без развития эстетического чувства, нравственных основ и душевных качеств личности. Нравственное развитие может и должно быть обеспечено не только содержанием обучения, постановкой процесса обучения, но, прежде всего, нравственным обликом педагога-психолога и этичным дискурсом, налаженным и поддерживаемым с учащимися. В последние годы много внимания уделяется дистанционному обучению. Однако основа для нравственного развития учащихся как личностей видится авторам все же в нравственном облике и личном примере талантливого учителя-личности, дающего личный пример в живом дискурсе.

Приемы и средства исследования

Исследование предполагало открытое или скрытое наблюдение за построением, протеканием учебного процесса и педагогического дискурса, проведение опросов учащихся, учителей, администрации школ и родителей. При прове-

дении наблюдений и опросов использовались средства видео- и аудио-регистрации. Полученные материалы изучались, и полученные сведения обобщались.

Результаты исследования и их обсуждение

Проблемы, препятствующие внедрению РО. В результате проведенных опросов были выявлены следующие проблемы. *Во-первых*, росту уровня обученности препятствуют некорректные социальные ориентации детей и молодежи. Необходимо отметить явление игризации общества [24]. Первый ее эффект уже проявился в зависимости детей от планшета / компьютера, в желании играть, получать подарки ни за что. Неверные ориентиры детям дает навязываемая система ложных ценностей, при которой «звездами» общества объявляют тех взрослых и детей, которые раскованно танцуют, поют, играют на музыкальных инструментах, демонстрируют спортивные достижения. Но такая система ценностей годится лишь для маленькой страны 3-го мира, где задачи населения сводятся к развлечению туристов. Практически все спортсмены и артисты в интервью говорят, что, не смотря на плохую успеваемость в школе, сегодня они достаточно зарабатывают. К сожалению, забытыми остаются те настоящие юные звездочки, которые быстрее всех решают задачи физики, математики, химии, в школьных кружках проектируют пусть простых, но действующих роботов. Вопросу развития потенциала одаренности именно подростков с выраженным интересом к математике на основе новых психологически-основанных образовательных технологий посвящено исследование выдающегося психолога О. М. Краснорядцевой [25]. Почти все опрошенные нами мальчики в возрасте 10–14 лет заявили о том, что мечтают быть не честными тружениками на благо России, а миллиардерами или «ворами в законе». Уже сегодня симпатии 75 % детей на стороне лиц, ухитрившихся ограбить страну на миллиарды долларов и уехать

за границу. В итоге переработки в сознании детей информации, получаемой ими через СМИ или в личном общении, у 85 % из них утрачен стимул учиться хорошо, а у 12 % – вообще учиться. Хорошо учиться и работать на страну готовы лишь 3 % детей. И педагогам это известно.

Во-вторых, на росте обученности отрицательно сказывается несдержанность, а часто и агрессивность учащихся в поведении и общении. По мудрому замыслу Л. В. Занкова, обучение общению вошло в список первоочередных задач РО. Но система Л. В. Занкова была рассчитана на социальную ситуацию 40-летней давности. Тогда максимальной проблемой для учащихся школ даже в США мог быть вспыльчивый темперамент [26–28]. Поэтому акцент был сделан на овладение логическими действиями с данными: операциями сравнения (и установления аналогий), приемами анализа (и установления причинно-следственных связей), синтеза, обобщения, классификации, а также на оперирование абстрактными сущностями и отношениями между ними [15]. Но сегодня в школах России все обстоит сложнее.

Специалисты указывают на факты интолерантного общения [29] и даже прямого агрессивного речевого поведения учащихся [30; 31]. О важности воспитывающего дискурса между преподавателем и учащимися писали Дж. Моффет [32], Г. М. Бирюкова, М. С. Каган, С. В. Нилова, Н. А. Антонова, М. Ю. Чернышов и А. М. Журавлева [4–6; 8–12]. Наши наблюдения подтвердили, что учащиеся в основной массе склонны к проявлению вербальной агрессии. Опросы учителей и родителей показали, что важнейшими они считают вопросы взаимоотношений между учителем и учащимися и воспитания нравственных ценностей.

Некорректность в общении мы наблюдали по отношению не только к сверстникам, но и к старшим. Нормой среди учащихся стала нецензурная речь и в общественных местах. Отрадно отметить, что на эти факты указал Президент РФ В. В. Путин в своем выступлении на встрече с педагогической общественно-



стью. Не секрет, что в последние годы СМИ неоднократно знакомили общественность с фактами беспрецедентной агрессии детей по отношению к учителям. Президент сделал логичный вывод о том, что «начинать нужно было все-таки с воспитания нравственности». Лишь после этого имеет смысл обучать формальным приемам общения. Понятно, что дети наблюдают агрессию на улице, во дворе, а часто и дома. Она проливается на их незрелое сознание из СМИ и сети Интернет. Однако это не является оправданием для тех, кто копирует дурное. Увы, дети слышаны о законах, защищающих несовершеннолетних от уголовного наказания. Возможно, поэтому даже в неосложненных случаях агрессии группы детей, направленной на учителей, поведение детей приобретает характер отвратительного давления, подкрепляемого наглостью по причине знания своей безнаказанности по закону.

О показателях эффективности развивающего обучения и вообще развития. По нашему убеждению, к множеству таких показателей следует отнести достижение самостоятельности учащихся в решении задач; обязательность этического и доверительного дискурса; установление чувственно-доверительных отношений «учитель – учащиеся».

О самостоятельности в обучении как показателе развития. Самостоятельность учащихся с 1-го класса проявляется в самостоятельном выполнении домашнего задания и должна находить отражение в характере и форме записи заданий и их решения в тетрадях.

Проведенные нами опросы в семьях учащихся и анализ записей в учебных тетрадях показали, что в 5–10 классах тетради ведутся безобразно. Почерк учащихся не выдерживает критики. Не только родители, но и сами дети не могут разобраться в своих записях. В итоге большинство учащихся часто не помнят содержание домашних заданий и не могут выполнить их самостоятельно. Вынужденной мерой стало сообщение о содержании домашних заданий родителям через сеть Интернет. Из об-

щения с множеством учителей авторы почерпнули мысль о том, что «требования к самостоятельности в обучении можно предъявлять только к детям с хорошими генетическими задатками». Однако это заблуждение – лишь попытка оправдать отсутствие смысловой организации педагогического процесса. Очевидно, что выполнить домашние задания самостоятельно учащиеся (в подавляющем большинстве) не могут.

Как было установлено, причиной проблем с развитием самостоятельности является подмена дискурсивно-смыслового восприятия и осмысления материала «методикой», настоятельно рекомендующей учащимся делать в тетрадях условные краткие записи. В результате ни учащиеся, ни их родители не могут понять, например, почему так странно вычисляется дискриминант и не записывается полная формула для двух значений переменной, а большинство учащихся не понимают, что и зачем они делают на уроках математики. Обучение оказывается формальным. При таких условиях невозможно какое-либо развитие самостоятельности [11].

Развитие самостоятельности учащихся нужно начинать с 1-го класса. Для этого необходим комплекс мер, предполагающий развитие дисциплины, которую в российских гимназиях до 1917 г. интерпретировали как внимание, прилежание и нравственность, поскольку только при соблюдении учащимися этих норм можно в перспективе ожидать, что на занятиях по предметам будет образцовая дисциплина, в тетрадях – аккуратные и понятные записи, а в головах учащихся – крепкие знания.

О возможности применения проблемного подхода в целях развития активности учащихся. Все концепции РО (КРО) предполагают построение системы РО (СРО) в целях развития активности и самостоятельности обучаемых в познании и учебной деятельности, в приобретении знаний, умений, навыков, компетентностей. В итоге анализа возможных подходов В. В. Печерская, опиравшаяся на две СРО (Л. В. Занко-



ва и Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова), пришла к выводу о том, что наиболее эффективным подходом в РО является обучение, при котором организация учебного процесса базируется на «принципе проблемности», предполагающем систематические поиск и решение учебных проблем; учебный материал усваивается путем самостоятельного их решения; происходит «открытие учащимися (для себя – М.Ч.) новых понятий» [22, с. 1–2].

Допустим, *проблемный подход* (ПП) взят за основу, тогда остается открытым вопрос: за счет каких средств и ресурсов можно достичь успеха?

Наблюдения за практикой преподавания в средних школах показали, что ПП не срабатывает. В результате анализа были выявлены 4 причины этого:

1) отсутствие деления коллектива учащихся по способностям (что сложно при инклюзивном образовании: общий демократичный принцип вступает в противоречие с задачами РО);

2) отсутствие психологической подготовки учащихся к самостоятельному решению сложных проблем (т. е. *отсутствие системы долговременного воспитания в школе*). Понятно, что любой учащийся предпочитает жить по «принципу экономии сил», ему проще не напрягаться. До известного возраста человеку невозможно объяснить, что хорошее образование необходимо для успешного поступления в вуз и что необходимо сосредоточиться на усвоении знаний и быть дисциплинированным;

3) профессиональная некомпетентность учителей в деле педагогической организации обучения и каждого урока. Типичными реакциями учащихся на неумелую организацию уроков и отсутствие работы над поведением были шум и перекидывание записками. Подобное авторы наблюдали в 1990-е гг. в средних школах в рабочих кварталах крупных городов США (Чикаго, Филадельфия, Сан-Диего). Это препятствует какому-либо обучению. Лишь в 18 % случаев мы регистрировали адекватные дисциплину и поведение на уроках;

4) профессиональная некомпетентность, беспомощность учителей, которые в подавляющем большинстве являются слабыми психологами, а потому не способны наладить дисциплину. Заметим, что все они прошли специальное психологическое обучение в вузе и позднее на курсах повышения квалификации. Однако формальное обучение психологии нерезультативно, а потому актуальны *опыт учителя в практической психологии, регулярные сертификации учителей*. И оказывается, что перспективы применения ПП упираются во все тот же человеческий фактор, в неспособность учителя предложить учащимся поиск проблемы и повести их к ее решению. При этом ему необходимо решить психологические задачи, которые не менее значимы, чем сам ПП. В общих чертах они определены в КРО Л. В. Занкова: развитие чувств, эмоций, нравственное становление личности. Однако важно понимать и чувствовать, как этого можно добиться.

О возможности применения подходов, предполагающих активизацию мыслительной деятельности и формирование личности учащегося. Любое развивающее обучение должно вести к формированию личности обучаемого и для этого образовывать системный и целенаправленный процесс развития [33]. Концепция развивающего обучения и воспитания второго десятилетия XXI в. могла бы строиться на доосмысленной идее Л. С. Выготского, предполагающей инициацию мыслительной деятельности в сознании обучаемых, а также формирование смыслов в процессе учебной работы [34]. Полезным результатом развития этой идеи стала *концепция смыслоцентризма в педагогике*, предполагающая возможность воздействия на сознание учащихся через систему педагогически значимых смыслов [20]. Успешное формирование личностей, их нравственный рост в процессе обучения и воспитания невозможны без четких целей, высоко нравственного содержания, четких



деловых и нравственных ориентиров, т. е. без ориентации на формирование ментальных смысловых образований личности [20]. Последнее невозможно без развития чувственно-смысловой сферы сознания учащихся. Не случайно А. Г. Асмолов предложил стратегию социокультурной модернизации образования [35], а выдающиеся психологи В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский, И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова, О. М. Краснорядцева и др. ставят вопрос о необходимости инновационных подходов к развитию мышления учащихся. В. В. Печерская склоняется к мысли о том, что все СРО должны быть «*направлены на активизацию мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения*» [18, с. 1]. Однако пока неясно, как это можно осуществить способ, если подходить строго, а не на интуитивной основе. Специалисты в области дидактики приводят позитивные примеры, излагают представления о возможных подходах к развитию мышления в обучении, но знания о смыслообразовании в сознании индивида и способах эффективного воздействия на сознание пока недостаточны. В итоге остаются открытыми следующие вопросы: какими видятся специалистам конкретные приемы активизации мыслительной деятельности учащихся; за счет каких средств и ресурсов предполагается достичь успехов в такой активизации?

Изучая проблему активизации мыслительной деятельности учащихся, авторы пришли к выводу о необходимости решения проблем развития нравственности учащихся и учителей. Одним из подходов является налаживание и поддержание нравственного дискурса.

О педагогической психологии любви. Нельзя не сказать о таком стимуле РО, как установление чувственно-доверительных отношений «учитель – учащиеся». Мы убеждены, что с самого начала обучения важным является создание атмосферы мира, покоя и доверительности, в которой учащиеся пребывали бы в хорошем самочувствии и состоянии уверенности,

обеспечиваемом учителем и администрацией, смело вступали в открытые контакты со сверстниками и учителями, и это гарантировало бы продуктивное обучение и воспитание в здоровьесберегающих условиях. Жизнь ребенка в школе должна протекать в атмосфере доверия и любви.

На практике психология может быть простой и жизненной, а отношения должны начинаться с любви. Любовь – самый мощный психологический фактор. Эта мысль относится и к учительскому труду. Детей невозможно обмануть, поскольку их сознание еще живет инстинктами. Дети не живут разумом. Они чувствуют, когда их любят или не любят, уважают или нет. Для них это важно на любом возрастном этапе. Мы не случайно завели речь о *любви*. Во всех наблюдавшихся нами случаях, которые мы оценили как положительные, важным показателем позитивного развития было то, что после окончания классного занятия учащиеся не вылетали бегом из комнаты, а подходили пообщаться с учителем, поделиться своими мыслями или желаниями. Выбрав классные коллективы 5–10 гг. обучения, занятия, в ходе которых дисциплина была на должном уровне, и отношения «учащиеся – учитель» были доверительными, мы задали учащимся вопросы об их отношении к учителям. Почти во всех случаях ответы были примерно следующими:

- Почему после урока вы остались и подошли к учительнице?
- Мы ее любим.
- За что?
- За то, что она нас любит.
- А откуда вы знаете, что любит.
- Но мы же чувствуем...

Возможно, читатель сделает вывод, что «учитель установил контакт с учащимися». Вот только это – не контакт, а чувственно-эмоциональное взаимодействие. И только после того, как установлено, налажено и регулярно (такая работа) поддерживается двустороннее чувственно-эмоциональное взаимодействие «учитель – учащиеся»,

учитель может предпринять попытки воздействия на сознание учащихся с целью активизации их мыслительной деятельности (на основе проблемного или иного подхода) и формирования личности каждого учащегося. Прежде чем предпринимать такие попытки, нужно наладить доверительное дискурсивное педагогическое взаимодействие «учитель – учащиеся». Этому исключительно важному для современной школы вопросу посвящена монография авторов «Дискурс, который нужен всем» [11], рассматривающая комплекс актуальных вопросов педагогической психологии.

Выводы по итогам исследования

Осмысление итогов исследования, предполагавшего поиск психологических путей совершенствования принципов развивающего обучения, дало следующие выводы.

1. Обучение, если оно претендует на то, чтобы быть развивающим, должно опираться на принципы смыслодидактики, ориентированной на смыслообразование и чувствообразование в сознании учащихся; должно образовывать целенаправленный процесс развития. Только тогда оно будет способствовать формированию учащихся как личностей.

2. Психологическими критериями (показателями) эффективности развивающего обучения являются самостоятельность учащегося, его активная мыслительность, доверительный дискурс.

3. Вопросы, связанные с развитием активности учащихся, можно решить в рамках проблемного или иного подхода. Однако применению подхода должно предшествовать установление доверительных дискурсивных отношений между учителем и учащимися.

4. Развитие самостоятельности учащихся требует комплекса мер, предполагающих, прежде всего, развитие дисциплины, внимания, прилежания и нравственности учащихся.

5. Задачей каждого педагога является налаживание и постоянное поддержание доверительного педагогического дискурса. Доверительный дискурс с учащимся должен поддерживаться и дома.

6. Психология отношений в классе и школе не может быть формальной. Она должна быть жизненной. В основе отношений должна лежать искренняя любовь к детям. Это не всегда так. В школах страны работает множество учителей, которые несостоятельны в профессиональном отношении.

7. В целом, методология развивающего обучения должна быть интегративной. Только при правильно построенном, идейно и материально обеспеченном обучении и воспитании могут быть гарантированы высокая обученность, формирование нравственных личностей учащихся и должная преемственность дошкольного, начального, среднего и высшего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алифанов С. А. Основные направления анализа лидерства // Вопросы психологии. 1991. № 3. С. 90–98. URL: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:67133/Source:default> (дата обращения: 14.11.2015).
2. Schley W. Developing leaders, building networks, changing schools through system leadership // International Handbook on Leadership for Learning. New York : Springer, 2010. Part 1. P. 267–296. URL: <https://www.researchgate.net/publication/275653953> (access date: 18.11.2015).
3. Schratz M., Schley W. Educational Leaders as Change Agents in System Development // J. of Contemporary Educational Studies. 2014. No. 4. P. 12–29. URL: <https://www.researchgate.net/publication/273338137> (access date: 18.11.2015).
4. Чернышов М. Ю. Все – во имя безопасности России: Вдохновляющие инициативы Президента и шесть их важнейших социально-правовых результатов. М. : Наука и право, 2010. 238 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19726027> (дата обращения: 18.11.2015).



5. Чернышов М. Ю., Чернышова Г. Ю., Журавлева А. М. Инновационный подход к формированию личности школьников на основе культурно-языковой интеграции (в условиях обучения дополнительному иностранному языку) // Интеграция образования. 2011. № 2. С. 30–36. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16497305> (дата обращения: 17.11.2015).
6. Чернышов М. Ю., Журавлева А. М., Чернышова Г. Ю. Анализ методологических проблем межкультурной коммуникации в образовании, воспитании и развитии личности школьников // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2011. № 3. С. 102–106. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16763815> (дата обращения: 18.11.2015).
7. Чернышов М. Ю. Безопасность России в аспекте тенденций и перспектив развития системы образования, воспитания и формирования личностей // Известия Академии педагогических и социальных наук. 2011. Вып. XV. С. 107–117. URL: publications.hse.ru/articles/?mg=78319952 (дата обращения: 17.11.2015).
8. Чернышов М. Ю., Журавлева А. М., Чернышова Г. Ю. Развитие личности обучающегося в межкультурном педагогическом дискурсе // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 1. С. 97–101. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17427765> (дата обращения: 18.11.2015).
9. Чернышов М. Ю. Гносеологические аспекты познания и проблемы формирования мышления // Философия образования. 2012. № 3 (42). С. 27–32. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17851110> (дата обращения: 18.11.2015).
10. Чернышов М. Ю., Чернышова Г. Ю., Журавлева А. М. Образование, воспитание и развитие в отечественной школе: их содержательность и необходимость проектирования содержания // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: Языки и специальность (Москва). 2013. № 3. С. 141–150. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20289902> (дата обращения: 24.11.2015).
11. Чернышов М. Ю., Чистяков В. В., Каверзина А. В. Актуальные проблемы инвалидов России и их социально-правовая и психологическая поддержка в условиях экстенсивной инвалидизации (Серия «В поддержку инвалидов России»). Книга 3. М. : Юр-БАК, 2013. 176 с. URL: <http://old.rsl.ru/view.jsp?f=1016&t=3&v0=%D0%90%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5+%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D1%8B+%D0%B8%D0%BD%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%B2+%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8&f=1003&t=1&v1=&f=4&t=2&v2=&f=21&t=3&v3=&f=1016&t=3&v4=&f=1016&t=3&v5=&cc=a1&i=6&v=card&ce=4> (дата обращения: 24.11.2015).
12. Дискурс, который нужен всем. Книга 1. Проблемы психологии, культурологии и лингвистики личностно-смыслового дискурса (междисциплинарный взгляд на проблему) / М. Ю. Чернышов [и др.]. М. : Юр-БАК, 2014. 304 с. URL: http://webirbis.spsl.nsc.ru/irbis64r_01/cgi/cgiirbis_64.exe (дата обращения: 16.11.2015).
13. Репкин В. В., Репкина Н. В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск : Пеленг, 1997. 288 с. URL: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8336.php> (дата обращения: 16.11.2015).
14. Козырева О. А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 17–23. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12049194> (дата обращения: 16.11.2015).
15. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1990. 396 с. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8321.php> (дата обращения: 16.11.2015).
16. Клочко В. Е. Системная детерминация мыслительной деятельности на стадии ее инициации // Сибирский психологический журнал. 1997. Вып. 5. С. 19–26. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22693319> (дата обращения: 16.11.2015).
17. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996. 544 с. URL: <http://www.ozon.ru/context/detail/id/4802658/> (дата обращения: 18.11.2015).
18. Печерская В. В. Проблемное обучение как метод развивающего обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-36707.html> (дата обращения: 29.08.2015).
19. Воронцов А. Б., Чудинова Е. В. Психолого-педагогические основы развивающего обучения. М. : 1С, 2003. 192 с. URL: <http://cis.rudn.ru/doc/2342> (дата обращения: 17.11.2015).
20. Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Рудакова И. А. Смыслоцентризм в педагогике: Новое понимание дидактических методов. Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2006. 256 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20235836> (дата обращения: 16.11.2015).
21. Данилина Т. П. Создание продукта самостоятельной познавательной деятельности учащихся в образовательном процессе школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 17 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15885543> (дата обращения: 18.11.2015).

22. *Широченкова Н. В.* Повышение квалификации учителя на базе общеобразовательной школы [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/213076/> (дата обращения: 11.11.2015).
23. *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 1999. 224 с. (Серия «Психологи Отечества»). URL: http://pedlib.ru/Books/4/0171/4_0171-1.shtml (дата обращения: 19.11.2015).
24. *Кравченко С. А.* Играизация российского общества (К обоснованию новой социологической парадигмы) // *Общественные науки и современность*. 2002. № 6. С. 143–155. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20199603> (дата обращения: 19.11.2015).
25. *Красноярцева О. М.* Актуализация потенциала одаренности подростков с выраженным интересом к математике: возможности психолого-образовательных технологий // *Сибирский психологический журнал*. 2013. № 48. С. 39–47. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19080949> (дата обращения: 13.11.2015).
26. *Graham P., Rytter M., George S.* Temperament as a factor in early school adjustment // *American J. Orthopsychiat.* 1973. No. 3. P. 328–339. URL: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/.../4/621.pdf> (access date: 17.11.2015).
27. *Buss A. H., Plomin R. A.* Temperament Theory of Personality Development. 3rd ed. New York : John Wiley and Sons, 1975. URL: <https://books.google.ru/books?isbn>. (access date: 17.11.2015).
28. *Carey W. B., Fox M., McDevitt S. C.* Temperament as a factor in early school adjustment // *Pediatrics*. 1977. Vol. 60. No. 4. Part 2. Pp. 621–624. URL: www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26327 (access date: 01.11.2015)
29. *Лабунская В. А.* Социально-психологические причины интолерантного общения // *Век толерантности*. 2001. № 3–4. С. 100–112. URL: www.tolerance.ru/VT-3-4-socialno.php?PrPage=VT (дата обращения: 12.11.2015).
30. *Агрессия в языке и речи : сб. науч. ст. / Российский государственный гуманитарный университет, Институт лингвистики ; под ред. И. А. Шаронова. М. : РГГУ, 2004. 264 с. URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=18729709* (дата обращения: 07.11.2015).
31. *Щербинина Ю. В.* Вербальная агрессия в школьной речевой среде : дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 300 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15990676> (дата обращения: 04.12.2015).
32. *Moffet J.* Teaching the Universe of Discourse. Boston : Houghton, Mifflin and Co., 1968. 181 p. URL: <http://vagbooket.xyz/lizum935461.pdf> (access date: 01.11.2015).
33. *Ильин В. С.* Формирование личности школьника: целостный процесс : учеб. пособие для вузов. М. : Педагогика, 1984. 144 с. URL: lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice (дата обращения: 20.09.2015).
34. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблема психологического развития ребенка. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 517 с. URL: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/vug_all/ (дата обращения: 19.09.2015).
35. *Асмолов А. Г.* Стратегия и методология социокультурной модернизации (размышления о гуманной педагогике) // *Проблемы современного образования*. 2010. № 4. С. 4–18. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-i-metodologiya-sotsiokulturnoy-modernizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 20.11.2015).

Поступила 26.11.15.

Об авторах:

Чернышов Михаил Юрьевич, заведующий методической частью Президиума Иркутского научного центра СО РАН (Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, д. 134), почетный профессор Кэмбриджского университета, действительный член Британской королевской академии наук, кандидат филологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1543-7171>**, michael_yu_chernyshov@mail.ru

Журавлева Анастасия Михайловна, учитель английского и японского языков ГБОУ «Лицей № 504» (Россия, г. Москва, Варшавское шоссе, д. 67), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7896-6209>**, antas09@yandex.ru

REFERENCES

1. Alifanov SA. Osnovnyye napravleniya analiza liderstva [The main directions of leadership analysis] *Voprosy psikhologii = Problems of Psychology*. 1991; 3:90-98. Available from: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:67133/Source:default> (accessed 14.11.2015). (In Russ.)



2. Schley W, Schratz M. Developing leaders, building networks, changing schools through system leadership. Handbook on Leadership for Learning. New York: Springer. 2010; 1:267-296. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/275653953> (accessed 18.11.2015).
3. Schratz M, Schley W. Educational Leaders as Change Agents in System Development // J. of Contemporary Educational Studies. 2014; 4:12-29. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/273338137> (accessed 18.11.2015).
4. Chernyshov MYu. Vse – vo imya bezopasnosti Rossii: Vdohnovlyayushiye initsiativy Prezidenta i shest ih vazhneishikh sotsialno-pravovikh rezultatov [Everything – for the safety of Russia: President's inspiring initiatives and its six important socio-legal effects]. Moscow: Nauka Publ.; 2010. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19726027> (accessed 18.11.2015). (In Russ.)
5. Chernyshov MYu, Chernyshova GYu, Zhuravleva AM. Innovatsionnyy podhod k formirovaniyu lichnosti shkolnikov na osnove kulturno-yazykovoy integratsiyi (v usloviyah obucheniya dopolnitelnomu inostrannomu yazyku) [An innovative approach to formation of schoolchildren's personalities on the basis of cultural-language integration (in the context of teaching an additional foreign language)]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2011; 2:30-36. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16497305> (accessed 17.11.2015). (In Russ.)
6. Chernyshov MYu, Zhuravleva AM, Chernyshova GYu. Analiz metodologicheskikh problem mezhkulturnoy kommunikatsii v obrazovanii, vospitanii i razvitii lichnosti shkolnikov [Analysis of methodological problems of cross-cultural communication in education, upbringing and development of pupil's personality]. *Vestnik RUDN. Ser. Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsialnost* = RUDN Bulletin: Languages and Speciality. 2011; 3:102-106. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16763815> (accessed 18.11.2015). (In Russ.)
7. Chernyshov MYu. Bezopastnost Rossii v aspekte tendetsiy i perspektiv razvitiya systemy obrazovaniya, vospitaniya i formirovaniya lichnostei [Russia's safety in the aspect of tendencies and perspectives of development of the system of education, upbringing and shaping of personalities]. *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh i sotsialnykh nauk* = Newsletter of Academy of Pedagogical and Social Sciences. 2011; 1(15):107-117. Available from: publications.hse.ru/articles/?mg=78319952 (accessed 17.11.2015). (In Russ.)
8. Chernyshov MYu, Zhuravleva AM, Chernyshova GYu. Razvitiye lichnosti obuchayushegosya v mezhkulturnom pedagogicheskom diskurse [Development of a learner's personality in the cross-cultural pedagogical discourse]. *Vestnik RUDN. Ser. Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsialnost* = RUDN Bulletin: Languages and Speciality. 2012; 1:97-101. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17427765> (accessed 18.11.2015). (In Russ.)
9. Chernyshov MYu. Gnoseologicheskiye aspekty poznaniya i problemy formirovaniya myshleniya [Epistemological aspects of cognition and problems of development of thinking]. *Filosofiya obrazovaniya* = Philosophy of education. 2012; 3(42):27-32. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17851110> (accessed 18.11.2015). (In Russ.)
10. Chernyshov MYu, Chernyshova GYu, Zhuravleva AM. Obrazovaniye, vospitaniye i razvitiye v otechestvennoy shkole: ikh sodержatelnost i neobkhodimost proyektirovaniya sodержaniya [Education, upbringing and development in the national school: their content and the necessity to design content]. *Vestnik RUDN. Ser. Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsialnost* = RUDN Bulletin: Languages and Speciality. 2013; 3:141-150. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20289902> (accessed 24.11.2015). (In Russ.)
11. Chernyshov MYu, Chistyakov VV, Kaverzina AV. Aktualnye problemy invalidov Rossii i ih sotsialno-pravovaya i psichologicheskaya podderzhka v usloviyah ekstensivnoy invalidizatsiyi [Topical problems of the Russian disabled people and their socio-legal and psychological support in conditions of extensive incapacitation]. Moscow: Yur-VAK Publ.; 2013. Available from: <http://old.rsl.ru/view.jsp?f=1016&t=3&v0=%D0%90%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5+%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D1%8B+%D0%B8%D0%BD%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%B2+%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8&f=1003&t=1&v1=&f=4&t=2&v2=&f=21&t=3&v3=&f=1016&t=3&v4=&f=1016&t=3&v5=&cc=a1&i=6&v=card&ce=4> (accessed 24.11.2015). (In Russ.)
12. Chernyshov MYu, Abasov NV, Zhuravleva AM, et al. Diskurs, kotoryy nuzhen всем. Kniga 1. Problemy psichologii, kulturologii i lingvistiki lichnostno-smyslovogo diskursa (mezhdistsiplinarnii vzglyad na problemu) [Discourse that is necessary for everyone. Book 1. Problems of psychology, culturology and linguistics of personality-semantics discourse (an interdisciplinary view at the problem)]. Moscow: Yur-VAK Publ.; 2014. Available from: http://webirbis.spsl.nsc.ru/irbis64r_01/cgi/cgiirbis_64.exe (accessed 16.11.2015). (In Russ.)

13. Repkin VV, Repkina NV. Razvivayushee obucheniye: teoriya i praktika [Developing education: theory and practice]. Tomsk: Peleng Publ.; 1997. Available from: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8336.php> (accessed 16.11.2015). (In Russ.)
14. Kozyreva OA. Professionalnaya pedagogicheskaya kompetentnost uchitelya: fenomenologiya ponyatiya [Professional pedagogical competence of the teacher: the concept of phenomenology]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. 2009; 2:17-23. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12049194> (accessed 16.11.2015). (In Russ.)
15. Zankov LV. Izbrannyye pedagogicheskiye trudy [Selected pedagogical works]. Moscow: Pedagogika Publ.; 1990. Available from: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/8321.php> (accessed 16.11.2015). (In Russ.)
16. Klotchko VE. Sistemnaya determinatsiya myslitelnoy deyatel'nosti na stadii initsiatsii [Systemic determination of thinking activity on the initiation stage]. *Sibirskiy psichologicheskii zhurnal* = Siberian Psychological Journal. 1997; 5:19-26. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22693319> (accessed 16.11.2015). (In Russ.)
17. Davydov VV. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of a developing education]. Moscow; Intor Publ.; 1996. Available from: <http://www.ozon.ru/context/detail/id/4802658/> (accessed 18.11.2015). (In Russ.)
18. Pecherskaya VV. Problemnoye obucheniye kak metod razvivayushchego obucheniya [Problem-based learning as a method of a developing education]. Available from: <http://do.gendocs.ru/docs/index-36707.html> (accessed 29.08.2015). (In Russ.)
19. Vorontsov AB, Chudinova EV. Psichologo-pedagogicheskiye osnovy razvivayushchego obucheniya [Psychological and pedagogical foundations of a developing education]. Moscow: IC Publ.; 2003. Available from: <http://cis.rudn.ru/doc/2342> (accessed 17.11.2015). (In Russ.)
20. Abakumova IV, Ermakov PN, Rudakova IA. Smyslotsentrizm v pedagogike: Novoye ponimaniye didakticheskikh metodov [Sense centralism in pedagogy: A new understanding of didactic techniques]. Rostov-on Don: Rostov University Publ.; 2006. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20235836> (accessed 16.11.2015). (In Russ.)
21. Danilina TP. Sozdaniye produkta poznavatelnoy deyatel'nosti uchashihsya v obrazovatel'nom protsesse shkoly [Creating the product of self-dependent cognitive activity of schoolchildren in the high school's education process]. Moscow; 2003. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15885543> (accessed 18.11.2015). (In Russ.)
22. Shirochenkova NV. Povysheniye kvalifikatsii uchitelya na baze obshcheobrazovatel'noy shkoly [Improving teacher qualifications on the basis of secondary school] [Internet]. Available from: <http://festival.1september.ru/articles/213076> (accessed 11.11.2015). (In Russ.)
23. Abulkhanova KA. Psichologiya i soznaniye lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya realnoy lichnosti): izbrannyye psichologicheskiye trudy [Psychology of personality and consciousness]. Voronezh: Modek Publ.; 1999. Available from: http://pedlib.ru/Books/4/0171/4_0171-1.shtml (accessed 19.11.2015). (In Russ.)
24. Kravchenko SA. Igraizatsiya rossiyskogo obshchestva (K obosnovaniyu novoy sotsiologicheskoy paradigmy) [Gaming of Russian society (On the justification of a new sociological paradigm)]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost* = Social Sciences and Modernity. 2002; 6:143-155. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20199603> (accessed 19.11.2015). (In Russ.)
25. Krasoryadseva OM. Aktualizatsiya potentsiala odarennosti podrostkov s vyrazhennym interesom k matematike: vozmozhnosti psichologo-obrazovatel'nykh tekhnologii [Actualisation of the giftedness potential among the teenagers with an expressed interest to mathematics: possibilities of psychology-education technologies]. *Sibirskiy psichologicheskii zhurnal* = Siberian Psychological Journal. 2013; 48:39-47. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19080949> (accessed 13.11.2015). (In Russ.)
26. Graham P, Rytter M, George S. Temperament as a factor in early school adjustment. *American J. Orthopsychiat.* 1973; 3:328-339. Available from: <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/.../4/621.pdf> (accessed 17.11.2015).
27. Buss AH, Plomin R. A Temperament Theory of Personality Development. 3rd ed. New York: John Wiley and Sons; 1975. Available from: <https://books.google.ru/books?isbn> (accessed 17.11.2015).
28. Carey WB, Fox M, McDevitt SC. Temperament as a factor in early school adjustment. *Pediatrics.* 1977; 4-2(60):621-624. Available from: www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26327 (accessed 01.11.2015).
29. Labunskaya VA. Sotsialno-psichologicheskite prichiny intollerantnogo obsheniya [Socio-psychological reasons for intolerant communication]. *Vek tolerantnosti* = Tolerance Century. 2001; 3-4:100-112. Available from: www.tolerance.ru/VT-3-4-socialno.php?PrPage=VT (accessed 12.11.2015). (In Russ.)



30. Sharonova IA, editor. Aggressiya v yazyke i rechi: Sbornik nauchnykh statey [Aggression in language and speech]. Moscow: RGGU Publ.; 2004. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18729709> (accessed 07.11.2015). (In Russ.)
31. Shcherbinina YuV. Verbalnaya aggressia [Verbal aggression]. 2nd ed. St. Petersburg: LKI; 2008. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15990676> (accessed 04.11.2015). (In Russ.)
32. Moffet J. Teaching the Universe of Discourse. Boston: Houghton, Mifflin and Co.; 1968. Available from: <http://vagbooket.xyz/lizum935461.pdf> (accessed 01.11.2015).
33. Ilin VS. Formirovaniye lichnosti shkolnika: tselostnyy protsess. Uchebnoye posobie [Formation of pupil's personality: An integrated process. Study aid]. Moscow: Pedagogika Publ.; 1984. Available from: lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice (accessed 20.09.2015). (In Russ.)
34. Vygotsky LS. Izbrannyye pedagogicheskiye issledovaniya. Myshlenie i rech. Problema psichologicheskogo razvitiya rebenka [Selected pedagogical works. Thinking and speech. The problem of a child's psychological development]. Moscow: Academy of Ped. Sci. Publ.; 1956. Available from: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/vug_all/ (accessed 19.09.2015). (In Russ.)
35. Asmolov AG. Strategiya i metodologiya sotsiokulturnoy modernizatsii obrazovaniya [Strategy and methodology of socio-cultural modernisation of education]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* = Problems of Modern Education. 2010; 4:4-18. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-i-metodologiya-sotsiokulturnoy-modernizatsii-obrazovaniya> (accessed 20.11.2015). (In Russ.)

Submitted 26.11.15.

About the authors:

Mikhail Yu. Chernyshov, head of Scientific-Methodological Division, Presidium of Irkutsk Scientific Centre, Russian Academy of Sciences (134, Lermontov St., Irkutsk, Russia), Ph.D. (Philology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-1543-7171>, michael_yu_chernyshov@mail.ru

Anastasiya M. Zhuravleva, teacher of English and Japanese, Lyceum no. 504 (67, Varshavskoye shosse, Moscow, Russia), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7896-6209>, antas09@yandex.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Р. А. Субботина

*ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Россия,
tinarub@mail.ru*

Введение: значительно возросшая потребность виктимологической профилактики и коррекции, решение задач формирования здоровой, активно созидающей и социально адаптированной личности, обуславливают актуальность представленного нами исследования психологических особенностей, факторов и механизмов проявления виктимного поведения у современных юношей и девушек. Данная проблема привлекла наше внимание, поскольку на сегодняшний день отсутствует корректно разработанная система превентивных мероприятий, направленных на предотвращение реализации виктимного потенциала молодежи. В то же время разработанные нами в данном направлении специализированные коррекционные программы будут являться надежным рычагом, который позволит молодому человеку стать менее уязвимым к действию разнообразных внешних агрессивных факторов, сформировать жизнестойкие смысловые установки, реализовать в полной мере свои способности, гибко и эффективно действовать в трудных жизненных ситуациях.

Материалы и методы: для обработки результатов нами применялись методы математической статистики с помощью программы Statistica 8.0. Выявление и сравнение личностных типов выделенных групп респондентов осуществлялось с использованием кластерного и однофакторного дисперсионного анализа данных с последующим подсчетом апостериорного критерия Дункана.

Результаты исследования: проведенный анализ эмпирических данных исследования позволил дать полную и развернутую характеристику выявленным нами в исследовании группам испытуемых. В статье представлены результаты выявления специфики личностных детерминант виктимного поведения юношей и девушек.

Обсуждение и заключения: с помощью кластерного анализа данных выделены группы испытуемых с различными проявлениями ролевой виктимности (гипервиктимные, средневиктимные и невиктимные). Сравнение выраженности проявлений личностных детерминант виктимного поведения в группах испытуемых осуществлялось с использованием однофакторного дисперсионного анализа. Выявлены различия в проявлениях виктимного поведения у представителей разных виктимных типов. Сделан вывод о том, что личностные детерминанты виктимного поведения имеют свою специфику проявления у представителей разных виктимных типов.

Ключевые слова: виктимное поведение; виктимная личность; виктимность; юноши и девушки; профилактика виктимности; тип ролевой виктимности; копинг-стратегии

Для цитирования: Субботина Р. А. Личностные детерминанты виктимного поведения юношей и девушек // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 51–62. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.051-062

PERSONAL DETERMINANTS OF VICTIMISATION AMONG JUVENILES

R. A. Subbotina

*Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia,
tinarub@mail.ru*

Introduction: the increased need for victimologic prevention and correction, problems of formation of socially adapted personality provide for the relevance of the research into psychological features, factors and mechanisms of manifestation of victimisation of young men and girls. There is no adequately developed system of preventive activities directed on prevention of realisation of victimologic potential of youth. At the same time correctional programmes will serve a reliable lever which will allow a young man to become less vulnerable to action of various external aggressive factors, to create durable life values, to realize fully the abilities, flexibly and effectively work in difficult life situations.

Materials and Methods: methods of mathematical statistics, software Statistica 8.0 were used for data processing. Identification and comparison of personality types of selected groups of respondents was carried out with the use of cluster and one-way ANOVA test followed by Duncan's test.

Results: the analysis of empirical data of research allowed to give the thorough and developed characteristic to the groups of examinees under study.

Discussion and Conclusions: the results of identification of specific personal determinants of victimisation



among young people are presented in the article. The cluster analysis of data allowed to make distinction between groups of examinees with various manifestations of a victimologic role (hypervictimologic, average victimologic and low victimologic). Comparison of manifestation degree of personal determinants of victimisation among three groups of examinees was carried out with use of one-way ANOVA test. Distinctions in manifestations of victimisation among representatives of different victimologic types are described. The conclusion that personal determinants of victimisation have a specific manifestation among representatives of different victimologic types is drawn.

Keywords: victimisation; victimologic personality; victimity; young men and women; victim prevention; type of role victim; coping-strategy

For citation: Subbotina RA. Personal determinants of victimisation among juveniles. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):51-62. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.051-062

Введение

Необходимость решения задач социальной адаптации современной молодежи к современному ритму и стилю жизни, нормам и правилам, которые диктует современное общество, а также возросшая потребность виктимологической профилактики и коррекции, решение задач формирования здоровой, активно создающей и социально адаптированной личности обуславливают актуальность исследования психологических особенностей, факторов и механизмов проявления виктимного поведения у современных юношей и девушек. Анализ различных подходов к пониманию виктимности (В. П. Коновалов, А. В. Мудрик, В. И. Полубенский, Д. В. Ривман, В. Я. Рыбальская, В. А. Туляков, В. С. Устинов, В. Е. Христенко и др.) позволил обнаружить несогласованность и неоднозначность подходов в определении основных виктимологических понятий, механизмов проявления виктимного поведения, а также отсутствие научно обоснованных программ профилактики и коррекции виктимности [1–8]. Проводимые в настоящее время мероприятия по преодолению виктимности не дают устойчивого положительного результата в решении проблемы виктимности в силу того, что не учитываются психологические особенности личности юношей и девушек виктимного и невиктимного типа.

Изучая особенности виктимного поведения юношей и девушек Ю. В. Никитина и М. П. Семкова при сравнении юношей и девушек обнаружили различия уровня агрессивного виктимного поведения (U Манна-Уитни = 65,50; $p < 0,1$). Для девочек уровень показателя «агрессивное

виктимное поведение» равен $9,00 \pm 1,21$, а для мальчиков – $12,29 \pm 1,04$. Они выявили большую агрессивность мальчиков и считают, что это обусловлено гендерными различиями [8].

Сравнивая показатели виктимного поведения в корреляционных плеядах у юношей и девушек, Ю. В. Никитина и М. П. Семкова выявили, что одни и те же плеяды сходны между собой и корреляционной плеядой, характерной для выборки в целом. Возможно, различия обусловлены тем, что среднее значение агрессивности у юношей выше и для них важен как контроль над нею, так и определенная социальная компетентность (поскольку некритичность выглядит для них как социально нежелательная). Для девушек некритичность не так важна, возможно, они лучше разбираются в нюансах отношений, чем юноши. Кроме того, для девушек не так важны отношения иерархии, для них более приемлема и опасна аутоагрессия, а для юношей – гетероагрессия [8].

С точки зрения авторов статьи, для девушек и юношей могут потребоваться разные профилактические меры, способствующие предупреждению виктимного поведения. Однако необходимо отметить общие задачи профилактики, заключающиеся в выявлении и закреплении положительных качеств личности, формировании умения самостоятельно делать выбор, осознанности, ответственности [8].

В данном исследовании была сделана попытка выявить психологическую характеристику личности юношей и девушек разных виктимных типов, отличающихся спецификой и качественным своеобразием.

В структуре внутриличностных характеристик гипервиктимных юношей и девушек были обнаружены следующие факторы: смысложизненных ориентаций; жизнестойкости в конфликтном соотношении с социальной ролью жертвы; конфликтного состояния виктимных характеристик психологического благополучия и позитивного отношения к миру (виктимность); конфликтного соотношения самопринятия, позитивности, активности и социальной роли жертвы, эмоциональной оценки себя и своей жизни, эмоционально относительно конструктивных копингов (психологическое благополучие); автономии и оптимизма; конфликтного соотношения когнитивных конструктивных, неконструктивных, эмоционально конструктивных копингов (когнитивное совладание); конфликтного соотношения эмоционально конструктивных и неконструктивных копингов (эмоциональное совладание).

Внимание авторов к данной проблеме также объясняется не только ее практической значимостью, но и отсутствием специальных научных работ, в которых отражено целостное своеобразие виктимной личности. Поэтому проблема исследования связана с выявлением специфики личностных детерминант, характеризующих виктимную и невиктимную личность.

Материалы и методы

Объектом исследования выступил феномен виктимности личности. Под понятием виктимной личности нами понимается деформированная личность, лишенная способности изменять окружающие обстоятельства, попадающая в зависимость от условий в силу доминирующих в смысловой сфере установок на пассивную, защитную, комфортную жизненную позицию [9–12].

Предмет исследования – психологические особенности виктимной / невиктимной личности и их детерминированность с учетом вариантов виктимного поведения юношей и девушек.

В рамках нашей исследовательской программы изучались внутриличностные детерминанты виктимного поведения юношей и девушек. На этапе планирования эмпирического исследования было учтено, что виктимное поведение личности обусловлено специфическим сочетанием индивидуально-типологических, характерологических особенностей, взаимодействующих с внешними факторами и способствующими виктимной активности [2; 6; 10; 12–15]. Виктимное поведение означает «поведение жертвы», имея в виду то, что в силу своих психологических и социальных характеристик личность может продемонстрировать игровую или социальную роль жертвы [8; 13–15].

Опираясь на теоретические положения исследования, авторами сформулирована цель исследования – определить личностные детерминанты виктимного / невиктимного поведения юношей и девушек.

Для решения поставленных задач нами были применены психодиагностические методики: опросники «Роль-левая виктимность» (М. А. Одинцовой, Н. П. Радчиковой), «Тест жизнестойкости» (Д. А. Леонтьева), «Шкала оптимизма и активности» (Н. Водопьяновой, М. Штейн), «Психологическое благополучие личности» (методика К. Рифф в адаптации и модификации Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко), «Копинг-механизмы» (Е. Хайм), а также методика исследования смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьева).

В процессе обработки эмпирических данных на основании теоретического анализа проблемы виктимности нами были выделены различные виктимные поведенческо-ролевые (игровая роль жертвы, социальная роль жертвы) и личностные (виктимные, средневиктимные, невиктимные) типы респондентов – юношей и девушек.

В исследовании приняли участие студенты I и II курсов ГБОУ ВПО «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова» в количестве 252 чел. (76 юношей и 176 девушек в возрасте от 17 до 19 лет).



Для обработки результатов нами применялись методы математической статистики с помощью программы Statistica 8.0. Выявление и сравнение личностных типов выделенных групп респондентов осуществлялось с использованием кластерного и однофакторного дисперсионного анализа данных с последующим подсчетом апостериорного критерия Дункана.

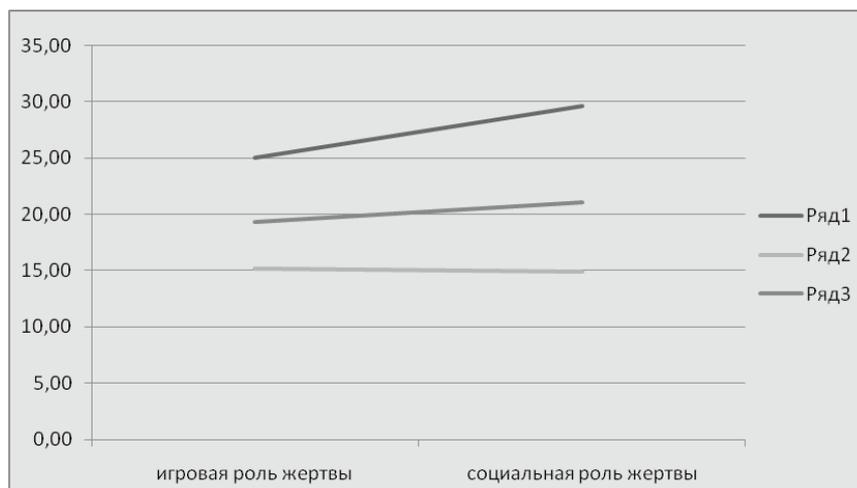
Результаты исследования

На основании использования опросника «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой, Н. П. Радчиковой [14] с помощью кластерного анализа по методу *k*-средних нами были выделены 3 группы испытуемых с различными проявлениями ролевой виктимности, максимально различающихся между собой по переменным, характеризующим тот или иной тип ролевой виктимности (рисунок). Дисперсионный анализ данных подтвердил, что выделенные группы значимо различаются между собой по двум шкалам (игровая и социальная роли жертвы) опросника «Тип ролевой виктимности» ($F = 40,882$; $F = 64,218$; $p = 0,000$).

В первую группу (кластер 1) вошли испытуемые с высокими показателями по обеим шкалам опросника ролевой виктимности (игровая и социальная роли жертвы) ($N = 68$). Вторую группу (кластер 2) составили испытуемые с низкими значениями по обеим шкалам опросника «Тип ролевой виктимности» ($N = 82$). Третью группу (кластер 3) дополнили испытуемые со средними значениями по обеим шкалам опросника ($N = 102$). Следует отметить, что в поведении испытуемых первой и второй группы доминирует социальная роль жертвы.

Выделенные группы (кластеры) с разным характером проявления виктимности мы обозначили как гипервиктимные, невиктимные, средневиктимные.

Для определения значимых различий между описанными выше группами был использован однофакторный дисперсионный анализ с последующим расчетом апостериорного критерия Дункана (критерий множественных сравнений), который позволил выявить значимые различия между группами ($p < 0,000$), а это означает, что выбранное нами деление испытуемых на три группы является обоснованным. Средние значения виктимности для групп испытуемых представлены на рисунке.



Средние значения переменных, характеризующих ролевую виктимность личности в юношеском возрасте

Average values of the variables that characterise a victimologic role of the personality in adolescence

Примечание: ряд 1 – гипервиктимные; ряд 2 – невиктимные; ряд 3 – средневиктимные
Note: line 1 – hypervictimisation; line 2 – nonvictimisation; line 3 – lowvictimisation

Гипервиктимная группа отличается самым высоким уровнем ролевой виктимности (обе шкалы опросника «Тип ролевой виктимности» явно выражены), затем следует средневиктимная группа с высокими показателями по шкале «социальная роль жертвы». Несколько ниже значения по общему уровню ролевой виктимности у невиктимных испытуемых с низким уровнем ролевой виктимности.

Для уточнения психологических особенностей личности юношей и девушек гипервиктимного, средневиктимного и невиктимного типов, выявления сходств и различий между ними были использованы данные, полученные по перечисленным методикам.

Из рисунка мы видим, что в различных группах испытуемых выявлена статистически достоверная разница ($p < 0,001$) по показателям жизнестойкости: вовлеченность ($F = 163,428$), контроль ($F = 142,309$), принятие риска ($F = 62,924$). Значительно более высокие баллы по всем шкалам опросника показали невиктимные испытуемые. Самые невысокие значения по шкалам опросника выявлены у испытуемых гипервиктимной группы. Это характеризует их как уверенных в том, что вовлеченность в происходящее не является чем-то стоящим и интересным, что порождает чувство отверженности, ощущение себя «вне» жизни. Это проявляется в пассивности, чувстве бессмысленности своей деятельности, отсутствии упорства в достижении целей, трудности в общении с новыми людьми. В группе средневиктимных также присутствуют данные характеристики, но в несколько меньшей степени проявления. В противоположность этому испытуемые из группы невиктимных характеризуются вовлеченностью в происходящие вокруг события, находят в них что-то интересное для себя. Они постоянно чем-то заняты и получают удовольствие от собственной деятельности, отличаются убежденностью в том, что они сами могут повлиять на результат происходящего, ставят труднодостижимые цели и стремятся

их реализовать. Процесс жизни рассматривается ими как способ приобретения опыта, они готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, считая стремление к комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. Неожиданности и непредсказуемость событий дарят им интерес к жизни.

Также группы значимо отличаются по итоговому показателю жизнестойкости ($F = 200,276; p < 0,001$). Самыми жизнестойкими также оказались респонденты из невиктимной группы. Эта черта личности проявляется в высокой мере преодоления личностью трудных жизненных обстоятельств, прилагаемых усилий по работе личности над собой, в эффективных стратегиях преодоления различных стрессов, а также в оптимизме, самоэффективности и удовлетворенности собственной жизнью. В противовес этому у гипервиктимных и средневиктимных (в несколько меньшей мере) данная ключевая личностная характеристика не выражена, что определяется недостатком умений и усилий по работе личности над собой и обстоятельствами своей жизни.

Дисперсионный анализ данных, полученных по опроснику «Тест смысловых ориентаций» Д. А. Леонтьева, показал, что группы испытуемых значимо отличаются по всем шкалам: цель ($F = 62,451; p = 0,001$), процесс ($F = 123,002; p = 0,001$), результат ($F = 95,122; p = 0,001$), локус контроля Я ($F = 83,499; p = 0,001$), локус контроля Жизнь ($F = 75,472; p > 0,001$).

Гипервиктимные чаще других групп склонны испытывать неудовлетворенность своей жизнью в настоящем, при этом могут придавать полноценный смысл воспоминаниям о прошлом или нацеленность в будущее. Испытуемые двух других групп в большей мере проявляют интерес, эмоциональную насыщенность жизнью и наполненность ее смыслом.

По шкале «локус контроля Жизнь» все группы значимо различаются между собой ($F = 75,472; p < 0,001$). Так, невиктимные испытуемые убеждены в том,



что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. У средне-виктимных также присутствуют такие убеждения, но в меньшей мере. Гипервиктимные демонстрируют убежденность в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Также были найдены статистически значимые различия ($p = 0,000$) между выделенными группами испытуемых по показателям активности ($F = 14,218$; $p < 0,001$) и оптимизма ($F = 52,084$; $p < 0,001$) («Шкала оптимизма и активности» Н. Водопьянова, М. Штейн). Невиктимные испытуемые отличаются от других групп по степени проявления активности ($p < 0,001$). Психологический тип человека из невиктимной группы по данной методике называется активным оптимистом. Они характеризуются тем, что верят в свои силы и успех, позитивно настроены на будущее, предпринимают активные действия для достижения желаемых целей.

Испытуемых средневиктимной группы определяют как оптимистичных реалистов. Показатели активности у них выражены в средней степени и не отличаются статистически значимо от гипервиктимной ($F = 0,023$; $p = 0,878$), а показатели оптимизма высокие и статистически значимо отличаются от других групп. Это характеризует их как обладающих предрасположенностью верить в свои силы и успех, иметь преимущественно положительные ожидания от жизни и других людей.

«Гипервиктимные» молодые люди по данной методике были отнесены к группе «реалистов». Они адекватно оценивают текущую ситуацию по своим возможностям и не пытаются ее изменить, довольствуются тем, что имеют.

Обратимся к результатам групп испытуемых по опроснику психологического благополучия личности (методика К. Рифф в адаптации и модификации Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко).

Психологическое благополучие нами рассматривается на основе изучения проблемы позитивного психологического функционирования личности (теории А. Маслоу, К. Роджерса Г. Олпорта, К. Г. Юнга, Э. Эриксона). К. Рифф как основоположник данной теории обобщила и выделила 6 основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост [13].

Были выявлены более высокие значения по всем представленным показателям психологического благополучия личности у невиктимной группы и более низкие значения – у гипервиктимной. Данные этих групп статистически значимо отличаются между собой и от средневиктимных ($p < 0,001$).

По шкалам «баланс аффекта» ($F = 180,246$) «человек как открытая система» ($F = 19,486$) и «осмысленность жизни» ($F = 87,219$) все группы значимо отличаются между собой ($p < 0,001$). Шкала «баланс аффекта» описывает общую эмоциональную оценку себя и собственной жизни. Самые высокие показатели по этой шкале выявились у гипервиктимных испытуемых. Это свидетельствует об их негативной самооценке, проявлениях недовольства и неудовлетворенности обстоятельствами собственной жизни, ощущениях собственной никчемности и бессилия, неумении поддерживать позитивные отношения с окружающими, неверии в собственные силы, неумении преодолевать жизненные препятствия, быть готовым к изменениям.

Шкала «осмысленность жизни» отражает наличие или отсутствие целей в жизни у человека. Высокие и нормативные значения по данному показателю зафиксированы в невиктимной и средневиктимной группах, что говорит о наличии у них жизненных целей и убеждений, придающих смысл жизни, целеустремленности и уверенности в будущем.

Низкие значения осмысленности жизни отмечены в группе гипервиктимных», что определяется как недостаток ощущения осмысленности жизни.

Все три группы испытуемых статистически значимо отличаются между собой по степени способности воспринимать и интегрировать новый опыт, реалистичности восприятия жизни ($F = 19,486$; $p < 0,001$). Самые высокие значения по данному показателю зафиксированы в группе невиктимных испытуемых.

Способность соблюдать гармоничный баланс между собственными и общепринятыми интересами (шкала «автономия») выражена у испытуемых невиктимной группы, их показатели статистически значимо отличаются от двух других групп ($p < 0,001$). В данной группе выявлены низкие значения данного показателя, что свидетельствует о способности противостоять социальному давлению, умении отстаивать собственное мнение и самостоятельно принимать решения в жизненных ситуациях, выраженных в чувстве ответственности за собственную жизнь.

Испытуемые всех групп значимо не отличаются между собой по таким стратегиям копинг-поведения, как поведенческие конструктивные копинги ($F = 0,157$, $p = 0,85$), поведенческие относительно конструктивные копинги ($F = 0,578$, $p = 0,56$) и поведенческие неконструктивные копинги ($F = 1,367$, $p = 0,257$).

Тем не менее, поведенческие «конструктивные» копинги более выражены в невиктимных и средневиктимных группах. Это проявляется в помощи и заботе о других людях, в сотрудничестве со значимыми людьми с целью преодоления трудностей. Поведенческие относительно конструктивные копинги преобладают в невиктимной группе и не выражены в гипервиктимной (трудности помогают преодолеть любимое дело, участие, осуществление своей мечты – путешествия, освоение чего-то нового). Поведенческие неконструктивные копинги преобладают в гипервиктимной

группе, что выражается в избегании неприятных мыслей, изолировании от общения.

По показателям когнитивных копингов выявлены статистически значимые различия между гипервиктимными и невиктимными группами по показателям относительно конструктивных ($F = 17,910$, $p = 0,001$) и неконструктивных копингов ($F = 3,817$, $p = 0,051$). Гипервиктимные испытуемые в значительно меньшей степени, чем невиктимные в трудных жизненных ситуациях используют когнитивные относительно конструктивные копинги.

Гипервиктимные и средневиктимные группы статистически значимо отличаются по использованию когнитивных неконструктивных копингов. В большей мере их использование свойственно группе гипервиктимных. Это проявляется в непринятии проблем, признании фатальности ситуации, отрицании проблемы.

Эти группы статистически значимо отличаются между собой и по эмоционально конструктивным ($F = 0,922$, $p < 0,001$) и эмоционально неконструктивным ($F = 49,343$, $p < 0,001$) копингам. Эмоционально конструктивные копинг-стратегии предпочитают невиктимные и средневиктимные испытуемые. Они уверены, что всегда есть выход из трудной ситуации и проявляют готовность бороться со сложившимися обстоятельствами. Эмоциональные относительно конструктивные стратегии не предпочитаемы всеми группами опрошенных. Эмоционально неконструктивные стратегии являются наиболее предпочитаемыми гипервиктимными испытуемыми и почти не используются средневиктимными и невиктимными. Это такие стратегии, как подавление эмоций, состояние безнадежности, чувство вины, самообвинение и агрессия.

Обсуждение и заключения

Эмпирическое исследование показало, что гипервиктимные, средневиктимные и невиктимные отличаются по



специфике проявления ими виктимного поведения. Проведенный анализ эмпирических данных исследования позволил нам дать полную и развернутую характеристику выделенным нами в исследовании группам испытуемых. Обнаружены сходства и различия между всеми виктимными типами.

Гипервиктимных молодых людей отличает незаинтересованность жизнью, чувство отверженности, собственной беспомощности, ощущение себя «вне» жизни. Это проявляется в пассивности, отсутствии упорства в достижении целей, трудности в общении с новыми людьми. Они действуют в зависимости от обстоятельств, откладывают решение проблем до лучших времен, не рискуют. Жизнестойкость личности у них не выражена, что определяется недостатком умений и усилий по работе личности над собой и обстоятельствами своей жизни. Они не склонны осмысливать свои жизненные цели в перспективе, при этом могут придавать полноценный смысл воспоминаниям о прошлом или нацеленности в будущее. В настоящем же склонны испытывать неудовлетворенность своей жизнью. В общении с другими гипервиктимные не имеют доверительных отношений, испытывают трудности в проявлении открытости, не умеют поддерживать позитивные отношения с окружающими, переживают собственную изолированность. Им свойственна ориентация на мнения и оценки других людей, неспособность противостоять социальному давлению, проявление конформизма.

У таких людей отсутствуют убеждения, придающие смысл жизни, жизненные перспективы. В связи с этим гипервиктимные молодые люди часто испытывают недовольство собой и обстоятельствами собственной жизни, обеспокоенность некоторыми чертами собственной личности (желание быть другим, не таким, каков есть на самом деле). Они не умеют преодолевать жизненные препятствия и не желают усваивать новые умения и навыки.

Для преодоления стрессовых ситуаций «гипервиктимные» используют:

– поведенческие неконструктивные копинги – избегание неприятных мыслей, изолирование от общения с людьми;

– когнитивные неконструктивные копинг-стратегии – принятие проблем, признании фатальности ситуации («это судьба, нужно с этим смириться»), отрицание проблем;

– когнитивные конструктивные копинги (их они склонны использовать чаще остальных): не терять самообладания и контроля над собой в сложных ситуациях, не показывать своего истинного состояния, проанализировать ситуацию и объяснить себе ее причины.

– эмоционально неконструктивные стратегии – подавление эмоций, состояние безнадежности, чувство вины, самообвинение и агрессия.

В противоположность этому **невиктимные** испытуемые характеризуются вовлеченностью в происходящие вокруг события, получают удовольствие от собственной деятельности, отличаются убежденностью в том, что они сами могут повлиять на результаты происходящего. Они ставят труднодостижимые цели и стремятся их реализовать, чувствуют себя хозяевами своей жизни, убеждены в том, что все изменения и трудности способствуют их развитию. Люди такого типа готовы идти на риск и действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, считая стремление к комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. Неожиданности и непредсказуемость событий дарят им интерес к жизни. Они целеустремленны, умеют преодолевать трудные жизненные обстоятельства, прилагают усилия по работе над собой, испытывают интерес и эмоциональную насыщенность жизни, наполненность ее смыслом. Им свойственно представление о себе как сильной личности, обладающей свободой выбора, способностью строить жизнь в соответствии с собственными целями и смыслами. По своему психологическому типу невиктимные испытуемые являются активными оптимистами. Они верят в свои силы и успех, позитивно настроены на будущее, предпринимают

активные действия для того, чтобы добиться желаемых целей. Они не подвержены унынию или плохому настроению, проявляют жизнерадостность. Также им свойственна независимость в мышлении и поступках, способность противостоять социальному давлению, возможность регулировать собственное поведение и оценивать себя, исходя из собственных стандартов, умение отстаивать собственное мнение. Их характеризует необходимость постоянного личностного роста и саморазвития, реализация своего потенциала. Они имеют собственные цели в жизни, отличаются убеждениями, придающими смысл жизни, поддерживают позитивное отношение к себе, открыты новому опыту.

В проблемных и стрессовых жизненных ситуациях они используют следующие разновидности копинг-стратегий:

– поведенческие конструктивные копинги выражаются в помощи и заботе о других людях, в сотрудничестве со значимыми людьми с целью преодоления трудностей, в поиске людей, способных помочь в решении проблемы;

– поведенческие относительно конструктивные копинги – любимое дело, отвлечение, осуществление своих целей, желаний;

– когнитивные относительно конструктивные копинги – «по сравнению с проблемами других людей мои – это пустяк», из любой ситуации стараются извлечь пользу, трудности рассматривают как способ совершенствования, придавая им особый смысл;

– эмоционально конструктивные копинг-стратегии проявляют готовность бороться со сложившимися обстоятельствами.

Средневиктимные испытуемые характеризуются средними показателями «вовлеченности», «контроля» и «принятия риска» и в целом жизнестойкости; средней мерой преодоления личностью трудных жизненных обстоятельств, прилагаемых усилий по работе личности над собой, удовлетворенности собственной жизнью.

Их характеризует средняя степень наличия жизненных целей, которые

придают жизни осмысленность, ощущения результативности и осмысленности прожитой жизни. Представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора, способность строить свою жизнь в соответствии с собственными целями и представлениями о ее смысле, свойственна средневиктимным в меньшей степени, чем невиктимным испытуемым. У средневиктимных убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь выражена в меньшей мере, чем у невиктимных.

Испытуемые данной группы отличаются нормативными оценками осмысленности процессов жизни, наличия осознаваемых жизненных целей и степени личной ответственности за их реализацию, удовлетворенности своей жизнью, представлений о себе как о человеке, способном строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

«Средневиктимных» можно охарактеризовать как оптимистичных реалистов. Показатели активности у них выражены в средней степени, а показатели оптимизма высокие. Это характеризует их как обладающих предрасположенностью верить в свои силы и успех, иметь преимущественно положительные ожидания от жизни и других людей. Им свойственно проявлять жизнерадостность, энергичность, безмятежность и склонность к риску в средней степени.

Показатели психологического благополучия личности у средневиктимной группы также являются нормативными. Им в адекватной средней мере свойственны доверительные отношения с окружающими, способность к эмпатии, независимость в мышлении и поступках, возможность регулировать собственное поведение и оценивать себя, исходя из собственных стандартов, необходимость личностного роста и самосовершенствования, реализация своего потенциала, наличие целей в жизни и убеждений, придающих ей смысл, позитивное отношение к себе, умение приобретать



и поддерживать контакты с окружающими, общая удовлетворенность собственной жизнью. В средней нормативной мере данной группе испытуемых свойственна способность усваивать новую информацию, обладать реалистичными взглядами на жизнь, быть открытыми новому опыту. В то же время им свойственна озабоченность ожиданиями и оценками других людей, неразвитость умения противостоять чужому мнению и давлению окружающих.

Среди всех копинг-стратегий наиболее выраженными у них являются следующие:

– поведенческие конструктивные копинги – помощь и забота о других людях, сотрудничество с другими людьми с целью преодоления трудностей;

– когнитивные конструктивные копинги склонны использовать чаще остальных – не теряют самообладания и контроля над собой в сложных ситуациях, стараются проанализировать, обдумать ситуацию, объяснить ее себе.

– эмоционально конструктивные копинг-стратегии – уверены, что всегда есть выход из трудной ситуации и проявляют готовность бороться со сложившимися обстоятельствами.

Таким образом, на сегодняшний день отсутствует корректно разработанная система превентивных мероприятий, направленных на предотвращение реализации виктимного потенциала молодежи. В то же время разработанные в данном направлении специализированные программы [16] будут являться надежным рычагом, который позволит молодому человеку стать менее уязвимым к действию разнообразных внешних агрессивных факторов, сформировать жизнестойкие смысложизненные установки, реализовать в полной мере свои способности, гибко и эффективно действовать в трудных жизненных ситуациях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Коновалов В. П. Изучение потерпевших с целью совершенствования профилактики правонарушений. М. : ВНИИ МВД СССР, 1982. 72 с.
2. Мудрик А. В. Человек – объект, субъект и жертва социализации // Известия РАО. 2008. № 8. С. 48–57. URL: http://psyjournals.ru/mpsi_izvestiya_gao/2008/n8/29239.shtml (дата обращения: 12.09.2015).
3. Полубинский В. И. Криминальная виктимология и виктимность // Научный портал МВД России. 2010. № 10. С. 69–77. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15230031> (дата обращения: 12.09.2015).
4. Ривман Д. В. Криминальная виктимология. СПб. : Питер, 2002. 204 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/1455904/> (дата обращения: 12.09.2015).
5. Рыбальская В. Я. О виктимологическом направлении профилактики преступности несовершеннолетних // Виктимология и профилактика преступлений. 1979. С. 68–69.
6. Туляков В. А. Виктимология (социальные и криминологические проблемы). Одесса : Юридич. литер., 2000. 336 с. URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Flegalportal.am%2Fdownload%2Flibrary%2Fp1752vjjkq0j1bco1h8o50e1n0v3.pdf&name=p1752vjjkq0j1bco1h8o50e1n0v3.pdf&lang=ru&c=56c97530fb0a> (дата обращения: 12.09.2015).
7. Устинов В. С. Методы предупредительного воздействия на преступность. Горький, 1989. 96 с.
8. Христенко В. Е. Психология жертвы : учеб. пособие. Харьков : Консум, 2001. 256 с.
9. Никитина В. Ю., Семкова М. П. Особенности виктимного поведения юношей и девушек // Вестник удмурдского университета. 2013. № 4. С. 62–66. URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2FCyberLeninka.ru%2Farticle%2Fn%2Fosobennosti-viktimnogo-povedeniya-yunoshey-i-devushek.pdf&name=osobennosti-viktimnogo-povedeniya-yunoshey-i-devushek.pdf&lang=ru&c=56c977d549f8> (дата обращения: 12.09.2015).
10. Клачкова О. А. Исследование виктимного типа личности // Амурский научный вестник : сб. науч. тр. Комсомольск-на-Амуре : Изд-во АмГПУ, 2007. С. 90–103. URL: <http://e.lanbook.com/view/journal/192974/> (дата обращения: 12.09.2015).
11. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения. М. : Сфера, 2003. 110 с. URL: http://www.studmed.ru/view/kleyberg-yua-psihologiya-deviantnogo-povedeniya_d0cb3259448.html (дата обращения: 12.09.2015).

12. Кутаиш И. Л. Виктимология // Психологическая энциклопедия. 2-е изд. СПб., 2003. 76 с.
13. Долговых М. П. Психологические аспекты профилактики виктимного поведения // Алтай – Россия: через века в будущее : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Горно-Алтайск : Изд-во РИО ГАГУ, 2006. С. 115–117.
14. Ryff C. D. Psychological well-being in adult life // Current Directions in Psychological Science. 1995. № 4. P. 99–104.
15. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. М. : Эксмо, 2006. 1008 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/1328487/> (дата обращения: 12.09.2015).
16. Одинцова М. А. Феномен «жертва» в научной литературе и житейских представлениях // Омский научный вестник. 2007. № 1(45). С. 195–208.
17. Одинцова М. А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности. Самара : Бахрах-М., 2013. 160 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=162014> (дата обращения: 12.09.2015).
18. Субботина Р. А. Жизнестойкость и гармония. Коррекционно-развивающая программа (для юношей и девушек). Минск. 2015. 99 с.

Поступила 09.10.15.

Об авторе:

Субботина Рузанна Арцруновна, аспирант кафедры общей и практической психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (Россия, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6363-1588>, tinarub@mail.ru

REFERENCES

1. Konovalov VP. Izucheniye poterpevshikh s tselyu sovershenstvovaniya profilaktiki pravonarusheniy [The study of the injured persons for the purpose of improvement of prevention of offences]. Moscow: Nationwide scientific research institute under the Ministry of Internal Affairs of the USSR Publ.; 1982. (In Russ.)
2. Mudrik AV. Chelovek – obyekt, subyekt i zhertva sotsializatsii [Person – an object, subject and the victim of socialisation]. *Izvestiya RAO = Russian Academy of Education Bulletin*. 2008; 8:48-57. Available from: http://psyjournals.ru/mpsi_izvestiya_rao/2008/n8/29239.shtml (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
3. Polubinsky VI. Kriminalnaya viktimologiya i viktimnost [Criminal victimology and victimity]. *Nauchnyy portal MVD Rossii = Scientific portal Russian Ministry of Internal Affairs*. 2010; 10:69-77. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15230031> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
4. Rivman DV. Kriminalnaya viktimologiya [Criminal victimology]. St. Petersburg: Piter Publ.; 2002. Available from: <http://www.twirpx.com/file/1455904> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
5. Rybalskaya VYa. O viktimologicheskom napravlenii profilaktiki prestupnosti nesovershennoletnikh [About victimologic direction of crime prevention among the minors]. *Viktimologiya i profilaktika pravonarusheniy: Sbornik nauchnykh trudov = Victimology and prevention of crimes: Proceedings*. 1979. p. 68-69. (In Russ.)
6. Tulyakov VA. Viktimologiya (sotsialnye i kriminologicheskie problemy) [Victimology (social and criminological problems)]. Odessa: Legal literature Publ.; 2000. Available from: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Flegalportal.am%2Fdownload%2Flibrary%2Fp1752vjjkqo0j1bco1h8o50e1n0v3.pdf&name=p1752vjjkqo0j1bco1h8o50e1n0v3.pdf&lang=ru&c=56c97530fb0a> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
7. Ustinov VS. Metody predupreditelnogo vozdeystviya na prestupnost [Methods of preventive pressure on criminality]. Gorkiy; 1989. (In Russ.)
8. Khristenko VE. Psikhologiya zhertvy: ucheb. posobiye [Victim's psychology: study guide]. Kharkov: Konsum Publ.; 2001. (In Russ.)
9. Nikitina VYu, Semkova MP. Osobennosti viktimnogo povedeniya yunoshey i devushek [Specifics of victimisation of young men and women]. *Vestnik udmurtskogo universiteta = Bulletin of the Udmurt State University*. 2013; 4:62-66. Available from: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2FCyberLeninka.ru%2Farticle%2Fn%2Fosobennosti-viktimnogo-povedeniya-yunoshey-i-devushek.pdf&name=osobennosti-viktimnogo-povedeniya-yunoshey-i-devushek.pdf&lang=ru&c=56c977d549f8> (accessed 12.09.2015).



10. Klachkova OA. Issledovanie viktimnogo tipa lichnosti [Research in victimologic type of personality]. *Amurskiy nauchnyy vestnik: sbornik nauchnykh trudov* = Amur Scientific Bulletin: Proceedings. Komsomolsk-on-Amur: AMGPGU Publ.; 2007. p. 90-103. Available from: <http://e.lanbook.com/view/journal/192974/> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
11. Kleyberg YuA. Sotsialnaya psikhologiya deviantnogo povedeniya [The social psychology of deviant behaviour]. Moscow: Sphere Publ.; 2008. Available from: http://www.studmed.ru/view/kleyberg-yua-psihologiya-deviantnogo-povedeniya_d0cb3259448.html (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
12. Kutash IL. Viktimologiya [Victimology]. *Psikhologicheskaya entsiklopediya* = Psychological encyclopedia. 2th ed. St. Petersburg; 2003.
13. Dolgovyh MP. Psikhologicheskiye aspekty profilaktiki viktimnogo povedeniya [Psychological aspects of prevention of victimisation]. *Altay – Rossiya: cherez veka v budushchee* = Altai – Russia: through centuries into the future: Proceedings. Gorno-Altaysk: RIO GAGU Publ.; 2006. p. 115-117. (In Russ.)
14. Ryff CD. Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*. 1995; 4:99-104.
15. Malkina-Pykh IG. Psikhologiya povedeniya zhertvy [Psychology of the victim's behavior]. *Mir psikhologii* = World of psychology. 2010; 1:208-218. Available from: <http://www.twirpx.com/file/1328487/> (accessed 12.09.2015). (In Russ.)
16. Odintsova MA. Fenomen «zhertva» v nauchnoy literature i zhiteyskikh predstavleniyakh [“Victim” phenomenon in scientific literature and everyday representations]. *Omskiy nauchnyy vestnik* = Omsk Scientific Bulletin. 2007; 1(45):195-208. (In Russ.)
17. Odintsova MA. Tipy povedeniya zhertvy. Diagnostika rolevoy viktimnosti [Types of a victim's behaviour. Diagnostics of a victimologic role]. Samara: Bakhrakh-M Publ.; 2013. (In Russ.)
18. Subbotina RA. Zhiznestoykost i garmoniya. Korrektsionno-razvivayushchaya programma (dlya yunoshey i devushek). Vital capacity and harmony [The correctional developing programme (for young men and girls)]. Minsk; 2015. (In Russ.)

Submitted 09.10.15.

About the author:

Ruzanna A. Subbotina, postgraduate student, Chair of General and Applied Psychology, Moscow City Pedagogical University (4, 2nd Agricultural proyezd, Moscow, Russia), **ORCID: orcid.org/0000-0001-6363-1588**, tinarub@mail.ru

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПЕРЕЖИВАНИЕ ЧУВСТВА ВИНЫ

*Н. С. Козлова, Л. В. Алтухова**

ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»,

г. Иваново, Россия,

**altukhovalv@gmail.com*

Введение: раскрываются цели, гипотезы, предмет, объект, а также выборка, на базе которой проводилось исследование.

Материалы и методы: в статье использован метод опроса, основанный на диагностическом инструментарии, представленном специально разработанной авторской анкетой. Апробация проходила в три этапа: представление на экспертную оценку четырем кандидатам психологических наук, внесение корректив; проведение пилотажного исследования на студентах Ивановского государственного университета ($n = 103$ чел.). На основе этих результатов были составлены варианты ответов к ряду открытых вопросов, также была изменена формулировка отдельных вопросов. Исследование было продублировано на более широкой выборке ($n = 96$ чел. в возрасте от 18 до 80 лет). По итогам были исключены вопросы (или варианты ответов), имеющие нулевую дисперсию. При обработке данных был применен корреляционный анализ с использованием автоматизированного пакета обработки статистических данных программы «SPSS 13».

Результаты исследования: представлены основные результаты эмпирического исследования, позволяющие определить направленность влияния уровня образования на различные аспекты восприятия личностью возникновения у нее как чувства вины, так и вытекающая из него необходимость выхода из данного состояния, с акцентом на категории «прощения». Разработана схема, отображающая специфику переживания вины у лиц с высоким уровнем образования

Обсуждение и заключения: в заключительной части работы подводятся итоги проведенного исследования. Акцент ставится на возможность использования полученных результатов в психокоррекционной и психопрофилактической работе, связанной с преодолением чувства вины. Полученные выводы позволяют разработать на их основе тренинговые программы. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе и включены в лекционный материал курсов «Общая психология», «Социальная психология» и «Психология личности».

Ключевые слова: уровень образования; чувство вины; прощение; стыд; страх

Для цитирования: Козлова Н. С., Алтухова Л. В. Влияние уровня образования на переживание чувства вины // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 63–72. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.063-072

INFLUENCE OF THE LEVEL OF EDUCATION ON EMOTIONS PERTAINING TO THE SENSE OF GUILT

*N. S. Kozlova, L. V. Altukhova**

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

**altukhovalv@gmail.com*

Introduction: this paper describes purpose, hypothesis, subject, object, and sampling criteria on the basis of which the research was carried out.

Materials and Methods: we used the survey method based on a diagnostic tool – a self-designed questionnaire. Testing took place in three stages: peer-reviewing by four Kandidat nauk degree holders (Ph.D.), with subsequent amendments; the pilot study was carried out at Ivanovo State University. Number of students surveyed ($n = 103$). On the basis of results we added answer options to a number of open questions and reformulated some of them; the study was repeated for a larger sampling ($n = 96$ persons, aged 18 to 80 years old). As a result we excluded questions (or answers) having zero dispersion. We used the analysis of the questionnaire focused on the duration, degree of guilt and physiological support for this feeling, to identify the persons to whom the person tends to feel guilty, as well as to the options to overcome this emotional state. In addition, the set of questions helps clarify the readiness to forgive and ask for forgiveness. Also, the profile part can reveal relations between the concepts of guilt and forgiveness. In processing the data, we used the correlation analysis based on automated package of the statistical data software “SPSS 13”.

Results: presented are the main results of the empirical research allowing to define the orientation influence of education on different aspects of the person's perception as to the emergence of guilt, and the resulting



necessity to exit this state, with emphasis on the category of “forgiveness”. A diagram presents the specificity of guilt emotions in people with high levels of education.

Discussion and Conclusions: we draw conclusions in the final part of the paper. These results provide a new insight into the process of overcoming of guilt as well as content issues. In addition, the results of the study can be used in the educational process, and can be included in the course “General Psychology”, “Social Psychology” and “Psychology of Personality”.

Keywords: educational level; guilt; forgiveness; shame; fear

For citation: Kozlova NS, Altukhova LV. Influence of the level of education on emotions pertaining to the sense of guilt. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):63-72. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.063-072

Введение

Целью исследования является анализ особенностей переживания вины у людей с разным уровнем образования. Данная цель обусловила постановку следующих задач:

1. Теоретический анализ проблемы вины и прощения.
2. Методологическое обоснование исследования.
3. Разработка и апробация авторской анкеты для исследования вины и прощения.
4. Проведение собственно исследования.
5. Обработка и интерпретация результатов. Формулировка выводов.

Основная гипотеза заключается в том, что на специфику переживания чувства вины оказывают влияние не только психологические характеристики личности, но и социально-демографические показатели, в том числе и уровень образования.

Обзор литературы

Актуальность проблемы вины в психологии подтверждается обилием научных исследований. Среди зарубежных психологов, посвятивших себя проблеме вины стоит отметить А. Голденберга, Г. Карлиона, Ч. Миллера, Т. Р. Когена и др. [1–8]. В отечественной психологии ряд ученых также посвящали себя проблемам переживания вины. Среди них стоит отметить А. А. Алимова, Т. Н. Смолкову, С. В. Горнаеву, О. Ю. Грогoleву, О. А. Чупикову, И. А. Белик, М. В. Ефремову, Л. К. Григорян, М. М. Зеленину, П. Ю. Калистратова, Н. С. Козлову, Л. В. Алтухову, И. К. Макогон, С. Н. Ениколопова, Ц. Л. Мкртчян, А. А. Серегину, И. С. Иванов и др. [9–22].

Проблема прощения рассматривалась в трудах таких зарубежных психологов, как L. Ya. Tompson, L. Hoffman, M. S. Amal, E. A. Fatima и др. [23–26]. В рамках отечественной психологии, занимались следующие ученые проблемой прощения: Ю. В. Печин, А. А. Родионова, Т. И. Сурьянинова, А. С. Чукова и др. [27–31].

Понятие вины часто соотносилось психологами с другими эмоциональными переживаниями. Так, З. Фрейд и Г. Мандлер рассматривали вину через понятие тревоги. Г. Мандлер отмечал, что вина представляет собой тревогу, связанную с реальным или воображаемым промахом [32].

О. Маурер, исходя из анализа генезиса вины, определил взаимосвязь данного эмоционального состояния со страхом перед наказанием, представляющим собой источник возникновения переживания.

Д. Росенхан, Е. П. Ильин придерживаются общего мнения о самостоятельности феномена вины, способствующего снижению тревоги и избеганию серьезных психических расстройств [27].

К. Муздыбаев рассматривает вину как негативное чувство, связанное с осознанием своего поступка и умением делать каузальные выводы [33].

Ю. М. Орлов предлагает рассматривать чувство вины с точки зрения трех аспектов: как модель ожидания других по отношению к субъекту, как личные представления о своем поведении и состоянии, а также как процесс сопоставления этих позиций. При этом большое значение играет контроль всех операций [34].

Следует отметить, что в качестве причин возникновения вины принято выделять совершение / несовершение действия. Бездействие детерминирует подобные переживания в ситуациях, когда активность со стороны личности является уместной и необходимой. Вина в свою очередь становится регулятором поведения личности.

Также необходимо уточнить, что такие чувства как вина и стыд отличны друг от друга. Так, R. Rodogno, G. Karlsson и L. G. Sjöberg солидарны в том, что, испытывая стыд, личность негативно оценивает себя в целом, когда при переживании вины отрицательное отношение касается поведения субъекта, его действий и поступков [5; 35].

Таким образом, вина способствует восстановлению взаимоотношений личности, поскольку часто побуждает личность исправить имеющееся положение дел и не допускать подобных ситуаций в последующем. В связи с этим необходим поиск наиболее качественного механизма по преодолению данного эмоционального состояния. В нашем исследовании в качестве способа снижения чувства вины, а, следовательно, восстановления межличностных отношений, рассматривается прощение.

Рассмотрим понимание прощения с нескольких точек зрения. Одни исследователи представляют прощение как поведенческий аспект личности, способствующий ее адаптации в обществе. Данная трактовка поддерживается мнением, что прощение помогает преодолеть негативное эмоциональное состояние и способствует психологическому благополучию. С другой стороны, ряд авторов определяет прощение как характеристику личности, так как этот процесс может сопровождаться желанием отомстить обидчику.

Кроме того, прощение часто соотносится с такими понятиями, как примирение, помилование, попустительство, извинение, но данные концепты не тождественны [26].

В целом, сущность категории прощения, с психологической точки зрения, состоит в отказе и преодолении

негативных чувств, мыслей и действий по отношению к обидчику в сторону положительных.

Г. Кассинов и Р. Ч. Тафрейт выдвинули несколько этапов прощения:

1) этап раскрытия гнева – представляет собой осознание и признание психологического страдания;

2) этап возникновения желания простить – идея о прощении трансформируется в ведущую стратегию, способствующую субъективному благополучию;

3) этап работы – активная работа над прощением, вследствие которой снижается уровень негативного отношения к обидчику, что способствует отказу от желания мести и возмещению морального ущерба;

4) этап освобождения – собственно прощение, ведущее к изменениям когнитивных, аффективных и конативных переживаний в позитивное русло [36].

Прощение представляет собой некое нравственное действие, способствующее преодолению обиды, включающее готовность к примирению, а также являющееся свободным выбором каждой личности [37].

А. С. Чукова определяет специфику прощения в необходимости преодоления личностью тяжелого эмоционального состояния [29]. Мы, в свою очередь, отмечаем значимость данной особенности в рамках субъективного стремления уменьшить интенсивность чувства вины. Так, будучи готовым справиться с переживанием вины, индивид способен активизировать механизм (а именно прощение), направленный на восстановление межличностных отношений.

Таким образом, взаимосвязь категорий вина – прощение очевидна и нуждается в более подробном анализе. В различных литературных источниках достаточно часто рассматриваются социально-демографические факторы, так или иначе определяющие интересные нас явления [13; 14; 17]. При этом наблюдается явная недостаточная разработанность проблемы влияния образованности респондентов на чувство вины. В связи с этим мы считаем



необходимым установить, каким образом специфика переживания данного эмоционального состояния личностью определяется таким социально-демографическим показателем, как уровень имеющегося образования.

Материалы и методы

Основным используемым методом сбора эмпирических данных являлся метод опроса, реализуемый через специально разработанную авторскую анкету. Рассмотрим подробно разработку и апробацию данного инструментария.

На первом этапе на основе проведенного теоретического анализа нами были сформулированы вопросы, отражающие основную специфику переживания чувства вины и прощения. Далее полученный опросник был представлен на экспертную оценку (4 кандидата психологических наук). На основании их замечаний были внесены коррективы.

На втором этапе было осуществлено пилотажное исследование, выборку которого составили студенты Ивановского государственного университета в количестве 103 чел. Главная цель данной части работы заключалась в подборе вариантов ответов к вопросам открытого типа для дальнейшего упрощения обработки данных. Также была произведена переформулировка отдельных вопросов.

На следующем этапе расширена выборка, в которую вошли лица от 18 до 80 лет. В данном случае нашей задачей являлось исключение вопросов, а также вариантов ответов, имеющих нулевую дисперсию.

В итоге была составлена авторская анкета, позволяющая выявить интенсивность и длительность вины, физиологические реакции, сопровождающие ее, перечень лиц, перед которыми личность склонна чувствовать себя виноватой, а также способы преодоления данного эмоционального состояния. Также часть вопросов направлена на анализ готовности прощать и просить прощение. Кроме того, анкета частично позволяет раскрыть соотношение понятий вины и прощения.

После сбора основного массива эмпирических данных проводилась статистическая обработка с помощью следующих методов:

- описательная статистика (нахождение средних значений, частотный анализ, минимум, максимум и др.);
- корреляционный анализ;
- сравнение независимых выборок (Т-критерий Стьюдента и одномерный дисперсионный анализ с использованием формулы Дункана).

Все перечисленные методы осуществлялись с помощью автоматизированного пакета обработки статистических данных программы «SPSS 13».

Результаты исследования

В результате проведенного исследования необходимо отметить, что лица с более высоким уровнем образования достаточно долго переживают чувство вины, в среднем несколько месяцев ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$). При этом запускается процесс рефлексии ($r = 0,43$ при $p \leq 0,01$), приводящий к необходимости просить прощение ($r = 0,32$ при $p \leq 0,01$) или другим способом заглаживать вину ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$).

Данные действия сопровождаются определенными эмоциональными реакциями: стыд ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$) и страх ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$).

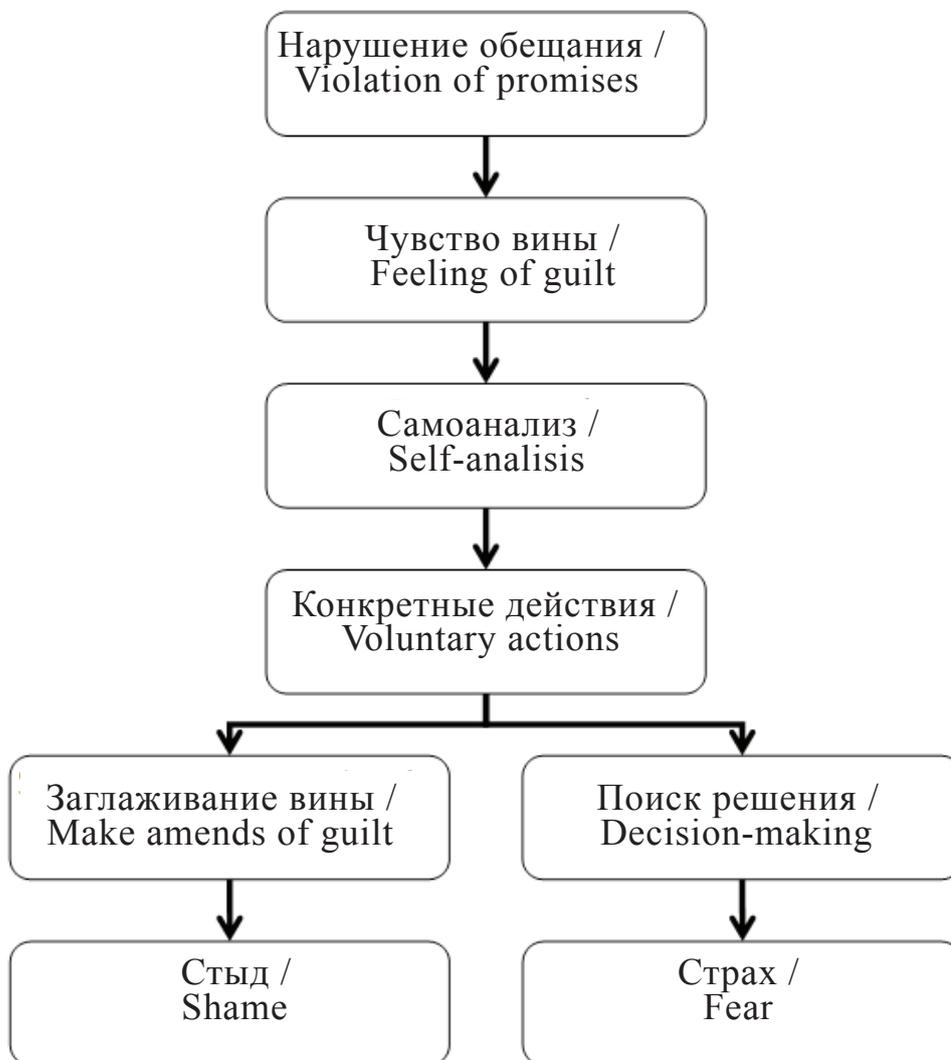
Заметим, что прощение они чаще просят у коллег ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$) и незнакомых людей ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$). Это может иметь двойную детерминацию. Предположим, что, с одной стороны, это обусловлено тем, что и само чувство вины возникает у лиц с высоким уровнем образования в большей мере по отношению к неблизким людям. С другой стороны, если предположить, что данное состояние возникает у них и по отношению к близким, хотя именно им принести свои извинения является более сложным. Именно второй вариант подтверждает и то, что им проще самим простить коллег, чем близких людей ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$). Однако это может негативно сказаться на системе взаимоот-

ношений в семье и с другими близкими людьми. Неумение извиняться самим и прощать родных, на наш взгляд, требует психологического вмешательства.

Особое внимание необходимо уделить тому факту, что часто высоко образованные респонденты просят прощение у самих себя ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$). Вероятно, именно склонность к самоанализу, о которой говорилось выше, и осознание необходимости внутренней гармонии и равновесия ориентируют их, в первую очередь, на разрешение внутрилич-

ностных конфликтов. Сюда же можно отнести и выявленную закономерность, согласно которой самым частым поводом возникновения вины и последующего прощения для таких лиц является нарушение обещания ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$). Здесь мы также предполагаем, что речь идет именно об их самоотношении.

Таким образом, цепочка переживания вины личностью с высоким уровнем образования может быть представлена следующим образом (рисунок).



Специфика переживания вины у лиц с высоким уровнем образования
The specifics of the experience of guilt in people with high levels of education



Группа респондентов с более низким уровнем образования специфична в выборе способа преодоления чувства вины: они либо пытаются отвлечься посредством взаимодействия с друзьями ($r = -0,47$ при $p \leq 0,01$), либо стараются переложить чувство вины на кого-либо другого ($r = -0,32$ при $p \leq 0,05$). У таких лиц чувство вины явно запускает механизмы психологической защиты.

Показательно и то, что других людей они прощают только в случае либо неумышленного нанесения обиды (когда другой не знал или не понимал последствий своих действий) ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$), либо если первоисточником происшедшего события являлся именно сам человек ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$).

Обсуждение и заключения

Подводя итог результатам эмпирического исследования, отметим, что у лиц с высоким уровнем образования чувство вины становится длительным, глубоким

состоянием, сопровождающимся как когнитивным (на уровне рефлексии) и эмоциональным (на уровне возникающих сопутствующих эмоций) компонентами, так и поведенческим (реальные действия, направленные на разрешение ситуации). Основной проблемой при этом является неумение прощать и самим извиняться перед близкими людьми. И это, на наш взгляд, особое направление для психологической помощи в рамках преодоления чувства вины.

В то же время у лиц с невысоким уровнем образования картина принципиально иная: запускаются механизмы психологической защиты, и доминирующей копинг-стратегией становится отвлечение. Данная категория респондентов также нуждается в психологической помощи, но уже направленной на выработку умений продуктивно решать трудные жизненные ситуации, в том числе связанные и с чувством вины.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Goldenberg A., Saguy T., Halperin E. How group-based emotions are shaped by collective emotions: evidence for emotional transfer and emotional burden [Электронный ресурс] // Journal of Personality and Social Psychology. 2014. Vol. 107, № 4. P. 581–596. URL: <http://psycnet.apa.org/journals/psp/107/4/581> (access date: 18.09.2015).
2. Hafnidar. The Relationship among Five Factor Model of Personality, Spirituality, and Forgiveness // International Journal of Social Science and Humanity. 2013. Vol. 3, No. 2. P. 167–170. URL: <http://www.ijssh.org/papers/220-D10024.pdf> (access date: 18.09.2015).
3. Silfver-Kuhalampi M. The sources of moral motivation – studies on empathy, guilt, shame and values. Department of Social Psychology, University of Helsinki. Yliopistopaino, Helsinki, 2008. 99 p.
4. Rangcanadhan Anita r., Todorov N. Personality and self-forgiveness: the roles of shame, guilt, empathy and conciliatory behavior // Journal of Social and Clinical Psychology, 2010. Vol. 29, No. 1. P. 1–2. URL: <http://transformationalchange.pbworks.com/f/Personality%20and%20Self%20Forgiveness.pdf> (access date: 18.09.2015).
5. Rodogno R. Shame, Guilt, and Punishment // Law and Philosophy. 2009. Vol. 28, № 5. P. 429–464.
6. Sunghwan Yi and Hans Baumgartner. Coping With Guilt and Shame in the Impulse Buying Context // NA – Advances in Consumer Research. 2010. Vol. 37. P. 711–712. URL: <http://www.acrwebsite.org/volumes/15465/volumes/v37/NA-37> (access date: 18.09.2015).
7. Thompson L. Ya., Snyder C. R., Hoffman L. et al. Dispositional Forgiveness of Self, Others and Situations // Journal of Personality. 2005. Vol. 73, № 2. P. 313–360. URL: <http://www.lesahoffman.com/Research/005%202005%20Thompson%20et%20al.%20JP%20HFS.pdf> (access date: 25.09.2015).
8. Wolf S. T., Cohen T. R., Panter A. T., & Insko C. A. Shame proneness and guilt proneness: Toward the further understanding of reactions to public and private transgressions // Self and Identity, 2010. Vol. 9. P. 337–362. DOI: 10.1080/15298860903106843
9. Алимов А. А., Смотров Т. Н. Взаимосвязь моральной нормативности с показателями вины и стыда у представителей разных этнических групп // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 56–57. С. 70–76. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24336529> (дата обращения: 25.09.2015).

10. *Белик И. А.* Чувство вины в связи с особенностями развития личности : автореф. дис. ... канд. наук. СПб., 2006. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15901389J> (дата обращения: 25.09.2015).
11. *Горнаева С. В.* Вина и стыд в контексте психологической регуляции социального поведения личности // МНКО. 2012. № 2. С. 47–49. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17702260> (дата обращения: 20.09.2015).
12. *Горнаева С. В.* Теоретические подходы к изучению вины и стыда // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 20. С. 123–126. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21156120> (дата обращения: 20.09.2015).
13. *Горнаева С. В., Смотрова Т. Н.* Специфика переживания вины и стыда у лиц с различными социально-психологическими характеристиками // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 3. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17855219> (дата обращения: 20.09.2015).
14. *Гроглова О. Ю., Чуликова О. А.* Взаимосвязь социально-психологических характеристик прощения как феномена межличностного общения с агрессией: гендерный аспект // Вестник Омского университета. 2014. № 1. С. 4–16. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21681283> (дата обращения: 20.09.2015).
15. *Ефремова М. В., Григорян Л. К.* Коллективные эмоции вины и стыда: обзор современных исследований // Современная зарубежная психология. 2014. № 4. С. 71–88. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23269042> (дата обращения: 30.09.2015).
16. *Зеленина М. М.* Чувство вины как фактор риска совершения повторных правонарушений осужденных условно // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». URL: <http://psyjournals.ru/files/55256/%D0%97%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf> (дата обращения: 30.09.2015).
17. *Калистратов П. Ю.* Гендерные особенности проявления вины у осужденных // Известия Саратовского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». 2011. № 3. С. 95–97. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16962409> (дата обращения: 30.09.2015).
18. *Козлова Н. С., Алтухова Л. В.* Гендерные различия в переживании чувства вины // Universum: психология и образование : электрон. науч. журн. 2015. № 11–12 (20). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-razlichiya-v-perezhivanii-chuvstva-viny> (дата обращения: 30.09.2015).
19. *Макогон И. К., Ениколопов С. Н.* Problems with the assessment of shame and guilt // Psychology in Russia: state of the art. 2013. № 6 (4). С. 168–175. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23975240> (access date: 02.09.2015).
20. *Мкртчян Ц. Л.* Психологические аспекты обиды и прощения как феномена межличностного общения // Вестник ЧГПУ. 2013. № 5. С. 76–86. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20420035> (дата обращения: 22.09.2015).
21. *Серегина А. А., Иванов И. С.* Психологические взгляды на концепции вины [Электронный ресурс] // Российский следователь. 2009. № 8. С. 32–37. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12061608> (дата обращения: 22.09.2015).
22. *Смотрова Т. Н., Гриценко В. В.* Методические основания кросскультурного исследования феноменов вины и стыда как регуляторов социального поведения // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 46. С. 191–198. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22541466> (дата обращения: 22.09.2015).
23. *Amal M. S. Al-Sabeelah, Fatima E. A. Alraggad & oraib-Abu Ameerh.* The relationship between forgiveness and personality traits, mental health among sample Jordanian university students // International Journal of Education and Research. 2014. Vol. 2, No. 9. P. 217–228. URL: <http://ijern.com/journal/2014/September-2014/19.pdf> (access date: 22.09.2015).
24. *Miller Ch.* Guilt and Helping // International Journal of Ethics 6:2/3 2010. P. 231–252. URL: <http://users.wfu.edu/millerc/Guilt.pdf> (access date: 22.09.2015).
25. *Mueen Abid, Sameera Shafiq, Iram Naz, Maryam Riaz.* Relationship between Personality Factors and Level of Forgiveness among College Students // International Journal of Humanities and Social Science. 2015. Vol. 5, No. 7. P. 147–154. URL: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_5_No_7_July_2015/17.pdf (access date: 22.09.2015).
26. *Tangay J. P., Dearing R. L.* Shame and guilt. New York : Guilford Press, 2004. 272 p.
27. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2002. 752 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20092015> (дата обращения: 21.09.2015).
28. *Сурьянинова Т. И.* Психология прощения: православный взгляд [Электронный ресурс] // Духовные ценности российского общества в XXI веке : материалы VI Всероссийских научно-образовательных



Знаменских чтений. Курск, 2010. URL: http://www.курская-епархия.рф/znamenskie_chteniay/2010/3-4.htm (дата обращения: 21.09.2015).

29. Чукова А. С. Психологические характеристики межличностного прощения [Электронный ресурс] // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2011. № 5 (19). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n5-19/547-chukova19.html> (дата обращения: 10.09.2015).

30. Печин Ю. В. Становление и развитие психологии прощения в США: краткий обзор [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6, № 4. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22782562> (дата обращения: 21.09.2015).

31. Родионова А. А. Прощение в структуре нравственной потребности личности // Вестник ТГУ. 2007. № 3. С. 142–146. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12963406> (дата обращения: 21.09.2015).

32. Кьеркегор С., Фрейд З., Ранк О. Тревога и тревожность : хрестоматия. М. : Пер Сэ, 2012. 240 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20242117> (дата обращения: 21.09.2015).

33. Муздыбаев К. Переживание вины и стыда : монография. СПб. : Институт социологии РАН, 1995. 39 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22310399> (дата обращения: 21.09.2015).

34. Орлов Ю. М. Обида. Вина. 5-е изд., испр. Кн. 1. Исцеление размышлением. М. : Слайдинг, 87 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20075187> (дата обращения: 21.09.2015).

35. Karlsson G., Sjöberg L. G. The Experiences of Guilt and Shame: A Phenomenological-Psychological Study // Human Studies. 2009. Vol. 32, № 3. P. 335–355.

36. Кассинов Г., Тафрейт Р. Ч. Психотерапия гнева : монография. М., 2006. 477 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20086635> (дата обращения: 21.09.2015).

37. Гассин Э. А. Психология прощения [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 93–104. URL: <http://www.hr-portal.ru/article/psihologiya-proshcheniya> (дата обращения: 22.09.2015).

Поступила 20.10.15.

Об авторах:

Козлова Наталья Сергеевна, доцент кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет» (Россия, г. Иваново, ул. Ермака, д. 39), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8247-6146>**, nat-tyucuk@yandex.ru

Алтухова Любовь Валерьевна, аспирант кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет» (Россия, г. Иваново, ул. Ермака, д. 39), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1452-0133>**, altukhova1v@gmail.com

REFERENCES

1. Goldenberg A, Saguy T, Halperin E. How group-based emotions are shaped by collective emotions: evidence for emotional transfer and emotional burden [Internet]. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2014; 4(107):581-596. Available from: <http://psycnet.apa.org/journals/psp/107/4/581> (accessed 18.09.2015).
2. Hafnidar. The Relationship among Five Factor Model of Personality, Spirituality, and Forgiveness. *International Journal of Social Science and Humanity*. 2013; 2(3):167-170. Available from: <http://www.ijssh.org/papers/220-D10024.pdf> (accessed 18.09.2015).
3. Silfver-Kuhlampi M. The sources of moral motivation – studies on empathy, guilt, shame and values. Department of Social Psychology, University of Helsinki. *Yliopistopaino, Helsinki*; 2008.
4. Ranganadhan A, Todorov N. Personality and self-forgiveness: the roles of shame, guilt, empathy and conciliatory behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2010; 1(29):1-2. Available from: <http://transformationalchange.pbworks.com/f/Personality%20and%20Self%20Forgiveness.pdf> (accessed 18.09.2015).
5. Rodogno R. Shame, Guilt, and Punishment. *Law and Philosophy*. 2009; 5(28):429-464.
6. Sunghwan Yi, Baumgartner H. Coping With Guilt and Shame in the Impulse Buying Context. *NA – Advances in Consumer Research*. 2010; 37:711-712. Available from: <http://www.acrwebsite.org/volumes/15465/volumes/v37/NA-37> (accessed 18.09.2015).
7. Thompson LYa, Snyder CR, Hoffman L, et al. Dispositional Forgiveness of Self, Others and Situations. *Journal of Personality*. 2005; 2(73):313-360. Available from: <http://www.lesahoffman.com/Research/005%202005%20Thompson%20et%20al.%20JP%20HFS.pdf> (accessed 18.09.2015).
8. Wolf ST, Cohen TR, Panter AT, & Insko CA. Shame proneness and guilt proneness: Toward the further understanding of reactions to public and private transgressions. *Self and Identity*. 2010; 9:337-362. DOI: 10.1080/15298860903106843

9. Alimov AA, Smotrova TN. Vzaimosvyaz moralnoy normativnosti s pokazatelyami viny i styda u predstaviteley raznykh etnicheskikh grupp [Interrelation of moral norms with signs of guilt and shame among representatives of different ethnic groups]. *Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii* = Personality, family and society: issues of pedagogics and psychology. 2015; 56-57:70-76. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24336529> (accessed 25.09.2015). (In Russ.)

10. Belik IA. Chuvstvo viny v svyazi s osobennostyami razvitiya lichnosti: avtoref. dis. ... kand. nauk [Feeling ashamed in view of singularity of personality's development: author's abstract PhD thesis]. St. Petersburg; 2006. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15901389J> (accessed 25.09.2015). (In Russ.)

11. Gornayeva SV. Vina i styd v kontekste psikhologicheskoy regulyatsii sotsialnogo povedeniya lichnosti [Guilt and shame in the context of psychological regulation of personality's social behaviour]. *MHKO* = MNKO. 2012; 2:47-49. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17702260> (accessed 20.09.2015). (In Russ.)

12. Gornayeva SV. Teoreticheskiye podkhody k izucheniyu viny i styda [Theoretical approaches to the study of guilt and shame]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* = Psychology and Pedagogy: methodology and problems of practical application. 2011; 20:123-126. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21156120> (accessed 20.09.2015). (In Russ.)

13. Gornayeva SV, Smotrova TN. Spetsifika perezhivaniya viny i styda u lits s razlichnymi sotsialno-psikhologicheskimi kharakteristikami [Specifics of the emotions of guilt and shame in individuals with different socio-psychological characteristics]. *Sovremennyye issledovaniya sotsialnykh problem* = Modern studies of social problems. 2012; 3. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17855219> (accessed 20.09.2015). (In Russ.)

14. Grogoleva OYu, Chupikova OA. Vzaimosvyaz sotsialno-psikhologicheskikh kharakteristik proshcheniya kak fenomena mezhlichnostnogo obshcheniya s agressiyey: gendernyy aspekt [The interrelations of social and psychological characteristics of forgiveness as a phenomenon of interpersonal aggression: a gender aspect]. *Vestnik Omskogo universiteta* = Omsk State University Bulletin. 2014; 1:4-16. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21681283> (accessed 20.09.2015). (In Russ.)

15. Efremova MV, Grigoryan LK. Kollektivnyye emotsii viny i styda: obzor sovremennykh issledovaniy [Collective emotions of guilt and shame: review of modern studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = Contemporary foreign psychology. 2014; 4:71-88. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23269042> (accessed 30.09.2015). (In Russ.)

16. Zelenina MM. Chuvstvo viny kak faktor riska soversheniya povtornykh pravonarusheniy osuzhdennykh uslovno [Feeling of guilt as a risk factor in committing repeated crimes by probationers]. *Kochenovskiy chteniya «Psikhologiya i pravo v sovremennoy Rossii»* = Kochenov's readings Psychology and law in contemporary Russia. Available from: <http://psyjournals.ru/files/55256/%D0%97%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf> (accessed 30.09.2015). (In Russ.)

17. Kalistratov PYu. Gendernyye osobennosti proyavleniya viny u osuzhdennykh [Gender specific signs of guilt among the convicted]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Ser. «Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika»* = Saratov University Bulletin. Series: Philosophy, Psychology, Pedagogics. 2011; 3:95-97. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16962409> (accessed 30.09.2015). (In Russ.)

18. Kozlova NS, Altukhova LV. Gendernyye razlichiya v perezhivanii chuvstva viny [Gender-specific distinctions in feeling ashamed]. *Universum: psikhologiya i obrazovaniye: elektron. nauch. zhurn.* = Universum: psychology and education: online journal. 2015; 11-12(20). Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-razlichiya-v-perezhivanii-chuvstva-viny> (accessed 30.09.2015). (In Russ.)

19. Makogon IK, Enikolopov SN. Problems with the assessment of shame and guilt. Psychology in Russia: state of the art. 2013; 6(4):168-175. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23975240> (accessed 02.09.2015).

20. Mkrtychyan TsL. Psikhologicheskiye aspekty obidy i proshcheniya kak fenomena mezhlichnostnogo obshcheniya [Psychological aspect of offence and forgiveness as phenomenon of interpersonal communication]. *Vestnik ChGPU* = ChGPU Bulletin. 2013; 5:76-86. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20420035> (accessed 22.09.2015). (In Russ.)

21. Seregina AA, Ivanov IS. Psikhologicheskiye vzglyady na kontseptsii viny [Psychological views on conceptions of guilt][Internet]. *Rossiyskiy sledovatel* = Russian criminal investigator. 2009; 8:32-37. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12061608> (accessed 22.09.2015). (In Russ.)

22. Smotrova TN, Gritsenko VV. Metodicheskiye osnovaniya krosskulturnogo issledovaniya fenomenov viny i styda kak regulyatorov sotsialnogo povedeniya [Methodological foundation of cross-cultural



phenomena of guilt and shame as regulators of social behaviour]. *Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii* = Personality, family and society. 2014; 46:191-198. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22541466> (accessed 22.09.2015). (In Russ.)

23. Amal MS Al-Sabeelah, Fatima EA Alraggad & oraib-Abu Ameerh. The relationship between forgiveness and personality traits, mental health among sample Jordanian university students. *International Journal of Education and Research*. 2014; 9(2):217-228. Available from: <http://ijern.com/journal/2014/September-2014/19.pdf> (accessed 22.09.2015). (In Russ.)

24. Miller Ch. Guilt and Helping. *International Journal of Ethics*. 2010; 6(2/3):231-252. Available from: <http://users.wfu.edu/millerc/Guilt.pdf> (accessed 22.09.2015). (In Russ.)

25. Mueen Abid, Sameera Shafiq, Iram Naz, Maryam Riaz. Relationship between Personality Factors and Level of Forgiveness among College Students. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2015; 7(5):147-154. Available from: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_5_No_7_July_2015/17.pdf (accessed 22.09.2015). (In Russ.)

26. Tangey JP, Dearing RL. Shame and guilt. New York: Guilford Press Publ.; 2004. 272 p.

27. Ilin EP. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. St. Petersburg: Piter Publ.; 2001. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20092015> (accessed 21.09.2015). (In Russ.)

28. Suryaninova TI. Psikhologiya proshcheniya: pravoslavnyy vzglyad [Psychology of forgiveness: the Orthodox church view]. *Dukhovnye tsennosti rossiyskogo obshchestva v XXI veke* = Spiritual values of Russian society in the 21st c. Kursk; 2010. p. 1-8. Available from: http://www.курская-епархия.рф/znamenskie_chteniay/2010/3-4.htm (accessed 21.09.2015). (In Russ.)

29. Chukova AS. Psikhologicheskiye kharakteristiki mezhlichnostnogo proshcheniya [Psychological features of interpersonal forgiveness]. *Psikhologicheskie issledovaniya* = Psychologic research. 2011; 5(19). Available from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n5-19/547-chukova19.html> (accessed 10.09.2015). (In Russ.)

30. Pechin YuV. Stanovleniye i razvitiye psikhologii proshcheniya v SShA: kratkiy obzor [Evolvement of psychology of forgiveness in the United States: An outline]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* = Psychological Science and Education. 2014; 4(6). Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22782562> (accessed 21.09.2015). (In Russ.)

31. Rodionova AA. Proshcheniye v strukture npravstvennoy potrebnosti lichnosti [Forgiveness in the structure of the moral needs of person]. *Vestnik Tambovskogo universiteta* = Tambov Sate University Bulletin. 2007; 3:142-146. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12963406> (accessed 21.09.2015). (In Russ.)

32. Kerkegor S, Freyd Z, Rank O. Trevoga i trevozhnost: khrestomatiya [Anxiety and anxiety]. Moscow: Per Se Publ.; 2012. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20242117> (accessed 21.09.2015). (In Russ.)

33. Muzdybayev K. Perezhivaniye viny i styda : monografiya [The experience of guilt and shame]. St. Petersburg: Institute of Sociology Publ.; 1995. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22310399> (accessed 21.09.2015). (In Russ.)

34. Orlov YuM. Obida. Vina. Kn. 1. Istseleniye razmyshleniyem [Healing meditation]. Moscow: Slayding Publ. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20075187> (accessed 21.09.2015). (In Russ.)

35. Karlsson G, Sjöberg LG. The Experiences of Guilt and Shame: A Phenomenological–Psychological Study. *Human Studies*. 2009; 3(32):335–355.

36. Kassinov G, Tafreyt RCh. Psikhoterapiya gneva: monografiya [Anger therapy]. Moscow; 2006. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20086635> (accessed 21.09.2015). (In Russ.)

37. Gassin EA. Psikhologiya proshcheniya [Psychology of forgiveness]. *Voprosy psikhologii* = Issues of psychology. 1999; 4:93-104. Available from: <http://www.hr-portal.ru/article/psihologiya-proshcheniya>. (accessed 21.09.2015). (In Russ.)

Submitted 20.10.15.

About the authors:

Nataliya S. Kozlova, associated professor, Chair of Social Psychology, Ivanovo State University (39, Ermak St., Ivanovo, Russia), Ph.D. (Psychology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8247-6146>**, nat-tycuk@yandex.ru

Lyubov V. Altukhova, postgraduate student, Chair of Social Psychology, Ivanovo State University (39, Ermak St., Ivanovo, Russia), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1452-0133>**, altukhova1v@gmail.com

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ И МЕТОДЫ ЕЕ ПОВЫШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

О. А. Данилова¹, А. А. Сомкин^{1}, В. М. Мешков²*

¹ ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия,
**alexsomkin@mail.ru,*

² Полтавский национальный технический университет
им. Ю. В. Кондратюка

Ведение: статья посвящается рассмотрению такой актуальной на сегодняшний день проблеме как повышение мотивации изучения иностранных языков студентами неязыковых факультетов в современном вузе. Авторы выделяют основные причины, обуславливающие низкий уровень языковой подготовки среди студентов неязыковых направлений подготовки, к которым относятся отсутствие мотивации к осуществлению речевого высказывания (преобладает стойкое убеждение, что на практике это не пригодится); небольшой словарный запас; плохое знание (или полное незнание) грамматики изучаемого языка; страх совершить ошибку («психологический барьер»).

Материалы и методы: основу исследования составили общенаучные методы – наблюдение и эксперимент. Кроме того, авторы применяли такие частнонаучные методы как изучение результатов деятельности студентов (письменных, контрольных работ, тестов, сочинений, диктантов, изложений и др.); метод педагогического эксперимента; моделирование.

Результаты исследования: авторами предлагается активизировать учебно-речевую деятельность студентов на двух уровнях: мотивационно-побудительном (сформировать у студентов устойчивый мотив (потребность) к говорению) и ориентировочно-исследовательском (обучить умению самостоятельно отбирать и применять соответствующие обстановке и социальному окружению языковые и речевые средства). Для этого необходимо умело сочетать как традиционные, так и инновационные подходы и методы в обучении иностранным языкам, среди которых авторы выделяют ряд основных: так называемые азартные технологии (деловые и ролевые игры), информационно-коммуникационные технологии (презентации, проекты, электронные учебники, вебинары), интернет-общение с зарубежными сверстниками, встречи и дискуссии с носителями языка, участие в олимпиадах и др. Их чередование на парах позволит поддерживать внимание и заинтересованность студентов на высоком уровне.

Обсуждение и заключения: отмечается, что ключевая роль в этом процессе отводится личности самого преподавателя, который должен обладать такими качествами, как высокий профессионализм, языковая компетентность, творческое мышление, умение моделировать учебный процесс и адаптировать его в соответствии с уровнем подготовленности конкретной аудитории и т. д.

Ключевые слова: мотивация; иностранные языки; инновационные подходы и методы; студенты неязыковых факультетов; учебно-речевая деятельность; коммуникация; языковая практика

Для цитирования: Данилова О. А., Сомкин А. А., Мешков В. М. Проблема мотивации и методы ее повышения у студентов неязыковых направлений подготовки при обучении иностранным языкам // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 73–81. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.073-081

THE PROBLEM OF MOTIVATION AND METHODS OF ITS INCREASE AT STUDENTS OF NOT LANGUAGE TRAINING DIRECTION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

O. A. Danilova^a, A. A. Somkin^{a}, V. M. Meshkov^b*

^a*Ogarev Mordovia State University, Russia,*
**alexsomkin@mail.ru,*

^b*Kondratyuk Poltava National Technical University, Ukraine*

Introduction: the article is devoted to such an actual today issue as increasing of motivation of students learning foreign languages in non-language faculties of a contemporary university. The authors identify the main reasons causing the low level of language preparation among students of non-linguistic directions of preparation, which include – lack of motivation for the implementation of utterance (dominated by a strong belief that in real life it is not useful); small vocabulary; poor knowledge (or ignorance) of grammar of the language being studied; the fear of making a mistake (“psychological barrier”).

© Данилова О. А., Сомкин А. А., Мешков В. М., 2016



Materials and Methods: the methodological basis of the research are scientific methods such as observation and experiment. In addition, the authors used some other methods such as study of students' performance (written, examinations, tests, essays, dictations, summaries, etc.); method of pedagogical experiment; modeling.

Results: in order to change this situation, the authors suggest to activate the teaching and speech activity of students at two levels: 1) motivation and impelling (to form among students sustained motive (need) to speak) and 2) tentatively and research (to train the ability to independently select and apply language and speech means appropriated to conditions and social environment). One must skillfully combine both traditional and innovative approaches and methods in the teaching of foreign languages, among which the authors identify a number of basic: the so-called gambling technology (business and role-playing games), information and communication technologies (presentations, projects, online tutorials, webinars), Internet communication with foreign counterparts, meetings and discussions with native speakers, participate in competitions and others. Their alternation on pairs will maintain the attention and interest of students at a high level.

Discussion and Conclusions: it is noted that a key role in this process is given the personality of a teacher who should possess such qualities as professionalism, language competence, creative thinking, the ability to model the learning process and adapt it in accordance with the level of preparedness of specific audiences, etc.

Keywords: motivation; foreign languages; innovative approaches and methods; students of not language faculties; educational and speech activity; communication; language practice

For citation: Danilova OA, Somkin AA, Meshkov VM. The problem of motivation and methods of its increase at students of not language training direction in teaching foreign language. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):73-81. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.073-081

Введение

В настоящее время все более очевидным становится тот факт, что подготовить специалиста-выпускника неязыкового факультета, на должном уровне владеющего иностранным языком, – задача весьма трудноосуществимая в современной системе высшего образования. Придя в вуз после школы, многие студенты не только не способны выстраивать коммуникативное высказывание на иностранном языке, но даже порой не владеют необходимым запасом лексики, не знают элементарных правил грамматики. Подобную ситуацию не просто исправить за короткое время обучения в вузе в рамках того минимума академических часов, который отводится на дисциплину «Иностранный язык» в соответствии с учебными планами неязыковых направлений подготовки.

Такое положение, по мнению многих специалистов [1–3], связано с рядом факторов, основными из которых являются:

– отсутствие у студентов *мотивации* для осуществления речевых высказываний (часть обучающихся особенно в провинциальных высших учебных заведениях считают, что в жизни им это не пригодится; отсюда уже и столь небрежное отношение к иностранному как второстепенному предмету, не требующему особого внимания с их стороны);

– *ограниченный словарный запас*, на основе которого необходимо строить речевое высказывание;

– *недостаточная ориентация в теме*, по которой необходимо высказаться;

– *плохое владение структурой речевого высказывания* и, более того, *боязнь* строить *высказывания* на иностранном языке (возникновение психоэмоционального барьера – «страх ошибки»).

Результаты исследования

Активизация учебно-речевой деятельности (УРД) при изучении иностранных языков – это включение студентов в активный воспитательный и образовательный процесс на принципах диалогичности в ходе практического овладения ими навыками иноязычной коммуникации и деятельностью средствами изучаемого предмета.

Авторы статьи (вслед за А. Е. Нязовой) считают, что активизацию учебно-речевой деятельности у студентов целесообразно осуществлять на *мотивационно-побудительном и ориентировочно-исследовательском* уровнях.

В первом случае активизация УРД студентов связана с формированием устойчивого *мотива к говорению*. «Человек говорит тогда, когда испытывает потребность выразить свою мысль, т. е. испытывает потребность вербального осмысления окружающей действительности, которая, находя себя в предмете говорения – мысли, становится коммуникативно-познавательным мотивом» [2].



Во втором случае активизация УРД студентов базируется на том, что они самостоятельно проводят *исследование условий протекания процесса коммуникации*, выделяют предмет говорения, для вербализации которого ими *отбираются соответствующие языковые и речевые средства*, определяются способы формирования и формулирования собственных мыслей в процессе общения.

Для этого, по признанию большинства специалистов, важным шагом является создание *атмосферы благожелательности, энтузиазма, оптимизма и веры* студентов в свои способности, т. е. благоприятного социально-психологического климата. Необходимо культивировать в них чувство познавательного оптимизма (нивелирующее «страх ошибки»). В связи с этим преподавателю нужно ставить перед студентами (помогать им самим ставить перед собой) реально достижимые задачи и моделировать процесс их достижения, обеспечивая в случае необходимости поддержку для того, чтобы заложить основы для успешного освоения предмета.

Традиционно выделяют следующие методики создания благоприятного социально-психологического климата в процессе обучения [4, с. 46].

1. «Эврика». Суть данного педагогического приема состоит в том, чтобы создать условия, при которых студент, выполняя задание, неожиданно для себя получил бы положительный результат, открывающий перспективу познания. Здесь необходимо поддержать студента, ставить перед ним новые, более серьезные задачи и вдохновить на их решение.

2. «Анонсирование». Смысл анонсирования состоит в предварительном обсуждении того, что должны будут сделать студенты (например, контрольную работу или тест). В каком-то смысле это напоминает репетицию предстоящей деятельности. Однако неуверенным в себе учащимся такая подготовка создает психологическую установку на успех, придает уверенность в силах [5, с. 67].

3. «Кнут и пряник». На парах у способных студентов можно наблюдать

смену периодов подъема и расслабления: добросовестное отношение к учебе иногда ослабевает. Как правило, такие студенты чутко реагируют на успехи и неудачи. Слабым местом у них является быстрое привыкание к успеху и, как следствие, его девальвация; уверенность превращается в самоуверенность. Для таких студентов весьма полезен педагогический прием «кнута» (или «холодного душа»), возвращающий их в рабочее русло.

«Пряник», напротив, призван помочь внушить студентам веру в себя, дать им понять, что преподаватель – это прежде всего советник, готовый всегда подсказать и прийти на помощь, а не только умеющий критически оценивать человек. При этом «пряник» (похвала) должен быть адекватным и соразмерным ситуации: заслуженным и без иронии.

Для практической реализации данных задач и установления благожелательной атмосферы на парах английского языка многие специалисты рекомендуют начинать общение по какой-либо проблеме на родном языке с пословным переводом самим преподавателем фразы за фразой и повторением их студентами. В этом случае задачей преподавателя является устранение психологических помех со стороны аффективной сферы страха сделать ошибку и сформировать внутреннюю мотивацию при самостоятельном осмыслении студентами речевого материала на паре.

В данном случае важную роль призвано сыграть умелое сочетание как традиционных, так и новаторских методик обучения, взаимодополняющих и усиливающих друг друга. Среди множества существующих подходов и методов стимулирования студентов к изучению иностранного языка можно выделить ряд основных [1].

1. Хороший результат и серьезную апробацию прошли так называемые *азартные технологии*. Их применение максимально способствует решению проблемы мотивации у студентов, поскольку (ролевая / деловая) игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками



практической деятельности, моделирующей условия живого общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь всплеском мотивации и повышением интереса к предмету (усиливается мотивационно-побудительная функция). Кроме того, игровая форма обучения является высокоэффективным средством закрепления лексических и грамматических знаний.

2. Безусловно, современное образование невозможно представить себе без использования информационно-коммуникационных технологий [6] (далее по тексту – ИКТ). В настоящее время это является одним из важнейших аспектов модернизации и оптимизации учебного процесса в преподавании иностранных языков, обогащения набора методических средств и приемов, позволяющих существенно разнообразить формы работы, сделать занятие интересным и запоминающимся для студентов. Основными среди них являются презентации и проекты (информационные, научно-исследовательские, творческие); компьютерное тестирование (нетрадиционный вид контроля знаний); использование на парах электронных учебников; вебинары (webinars) – лекции, семинары, курсы, организованные на основе web-технологий в режиме прямой трансляции (on-line).

Применение ИКТ и технических средств позволяет повысить наглядность и увлекательность занятий, визуализировать их с помощью мультимедийных элементов, которые (в отличие от плакатов) можно уточнять по мере необходимости (в том числе, совместно со студентами).

Так, вводное занятие у студентов Историко-социологического института мы традиционно начинаем с виртуального (интерактивная доска или ноутбук) путешествия в Великобританию по улицам Лондона. Вместе со студентами «проезжаем» мимо Британского музея, Букингемского дворца, Вестминстерского аббатства, Лондонского Тауэра, Музея Мадам Тюссо, Гайд-парка и т. д. В заключении обзорно знакомимся

с природой и культурой страны (короткий отрывок из фильма об Англии).

3. *Интернет-общение с зарубежными сверстниками.* Его значимость заключается в том, что помимо интересной информации о культуре, истории, образе жизни, которую студенты получают из первых рук, у них появляется возможность тренинга письменной (e-mail) и устной (skype) речи с носителями языка. При этом осваивается наиболее актуальная на данный момент разговорная лексика, отличающаяся, как правило, высокой частотностью.

4. *Встречи и дискуссии с носителями языка.* Дискуссии традиционно проходят на заранее заданную тему или выстраиваются по схеме «вопрос – ответ». Во время таких встреч студенты могут практиковаться в устной речи с носителями языка и развивать навыки восприятия на слух. Кроме того, принципиальная важность таких встреч заключается еще и в том, что студенты приобретают опыт общения с иностранцами, преодолевая психологический барьер, возникающий при первом контакте.

5. *Участие в олимпиадах по иностранным языкам* является эффективным инструментом обучения и повышения образовательного уровня студентов (в частности, осенью 2015 г. прошли две интернет-олимпиады: 1-ый этап Второй Всероссийской интернет-олимпиады по английскому языку и он-лайн олимпиада по лексике “Dictionaries Are Students’ Best Friends”, в которых активное участие приняли студенты из нашего университета). Это подталкивает к углубленному изучению предмета, развивает их творческие способности и стремление к самообразованию.

Важным вспомогательным средством овладения иностранным языком традиционно является *газета* как источник актуальной информации, а также *музыка* и *художественный перевод* стихотворений.

Обращение к газетному материалу обусловлено несколькими причинами. *Во-первых*, газетная лексика является современной (present-day), усваивая которую студенты воспринимают осо-

бенности стилистики и новых явлений в языке. Во-вторых, информация, содержащаяся в газетных статьях, помогает изучающим язык повысить (кроме профессиональной) их общекультурную компетенцию. В-третьих, газетные материалы содержат дискуссионные темы, которые способствуют организации обсуждения и тем самым развивают навыки успешного общения с использованием лексических единиц по заданной теме.

Музыка – это один из наиболее мощных способов эмоционального воздействия. Песни на иностранном языке являются хорошим средством расширения лексического запаса и прочного его усвоения, поскольку содержат новые слова и выражения. В них уже знакомая лексика и грамматические конструкции встречаются в незнакомом ранее контексте, что помогает их лучшему запоминанию и совершенствованию навыков произношения. Также немаловажным является то, что на занятии песни могут служить своего рода релаксацией.

Художественный перевод стихотворений активизирует мотивационные потребности студентов, являясь дополнительным источником самореализации и формирования познавательной деятельности. При такой работе расширяется языковой кругозор и, соответственно, запас лексических единиц как родного, так и изучаемого языка.

Вместе с тем следует помнить, что технологии преподавания – это всего лишь набор методов передачи знаний в процессе обучения. Какими бы совершенными они не были, *главной трудностью в изучении иностранных языков* по-прежнему остается проблема поддержания мотивации на всех образовательных этапах. Ее решение возможно только в том случае, если вся учебная деятельность будет проходить на высоком эмоциональном уровне. В педагогической практике нередки случаи, когда целеустремленная личность без ярко выраженных способностей достигает большего успеха, чем личность с определенными способностями, но с низкой мотивацией [7].

Поддержание и развитие мотивации у студентов напрямую связано с профессионализмом и компетентностью преподавателя, его креативностью и психологической готовностью к использованию новых подходов. Здесь первостепенную роль призвана сыграть личность самого педагога, в деятельности которого должна превалировать потребность в поиске наиболее оптимальных методов работы [8]. Стоит отметить, что *креативность* преподавателя заключается не только и не столько в том, чтобы самореализоваться, но, главным образом, в том, чтобы сориентировать учебный процесс на наиболее полное использование студентами своих возможностей и способностей.

Немаловажными сторонами педагогической креативности являются *интуиция* (умение управлять УРД студентов и прогнозировать ее результат), *импровизация* (способность по ходу занятия менять/чередовать виды и методы преподавания в зависимости от конкретной ситуации и аудитории) и *интеллектуальная инициатива* (умение побуждать аудиторию к определенным действиям).

Важно помнить, что активность как студента, так и преподавателя зависит от системы ценностных ориентиров, детерминирующих иерархию как общественно значимых, так и личных целей. Вершину ценностной пирамиды каждого индивида образует жизненный идеал как образ будущего, включающий также образ идеального «Я» самой личности, отличающийся от реального «Я». Это несоответствие между двумя образами побуждает человека к достижению желаемого посредством изменения себя и социальной среды.

«В связи с этим на преподавателя выпадает очень ответственная миссия – раскрыть ценность знания в целом, и иностранного языка, в частности. Только тогда эти ценности станут личными ценностями в психологической структуре личности студента, появится мотивация к учебной деятельности» [9].

Большинство психологов сходятся во мнении, что креативность, как и остальные способности, в большей или



меньшей степени является качеством, присущим любому человеку. Таким образом, развитие творческих способностей возможно в процессе обучения только при наличии определенных условий:

– позитивные внешние условия (благоприятная обстановка в семье, учебном коллективе, на самих занятиях);

– наглядный образец креативности (например, преподаватель, родители);

– фоновые знания (представления о мире, своем месте в нем, роли иностранного языка в современном обществе и т. д.);

– наличие средств и способов достижения цели (материально-техническая база, учебно-методическая литература и др.) [7].

Усвоение нового, соотнесение его с уже имеющимися знаниями будет продуктивнее, если использовать при этом различные подходы и методики. Учебный материал должен содержать задания, ориентированные на различные стили его закрепления, тогда креативность педагога может выразиться в составлении материала по дисциплине, разработке заданий, подборе средств и методов обучения. Чем разнообразнее (но не чрезмерно) будет содержание, тем выше вероятность того, что обучающиеся смогут не только найти что-то подходящее для себя, но и впоследствии усовершенствовать свои умения.

Таким образом, поскольку креативность является имманентным качеством личности, которое можно развивать, то задача преподавателя состоит в создании условий для раскрытия студентом своих способностей, предоставлении ему необходимой информации о средствах и способах поиска знаний об изучаемом предмете. Это опять же напрямую связано с такими качествами педагога, как высокий профессионализм и педагогическая компетентность [10].

Изменения, происходящие в современной отечественной системе образования, выдвигают на первый план необходимость постоянного повышения

квалификации и профессионализма преподавателя. Основная цель образования сегодня – это соответствие актуальным и перспективным потребностям отдельного индивида и общества в целом, подготовка и воспитание разносторонне и гармонично развитой нравственной личности, готовой нести ответственность за свои поступки, социально адаптированной, способной к каждодневному самосовершенствованию и самообразованию [11]. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированного, творчески мыслящего, конкурентоспособного преподавателя, умеющего подготовить специалиста-профессионала (в том числе своим примером) в современном, динамично меняющемся мире и являющегося гарантом достижения поставленных целей.

Что же понимается под профессиональной компетентностью преподавателя иностранного языка? В первую очередь это языковая подготовленность – языковая компетентность, которая может проявляться не только в умении пользоваться иностранным языком в учебных целях, но и в умении владеть им как «инструментом» в любой внеаудиторной реальности. Кроме того, немаловажную роль играют такие аспекты, как знания о культуре и традициях страны изучаемого языка (фоновые знания и широкий кругозор) [12]; информационно-педагогическая компетентность (т. е. умение пользоваться современными ИКТ в обучающих целях) [13]; личностные качества педагога.

Коммуникативная и обучающая профессиональная деятельность преподавателя иностранного языка реализуется через приемы рационального использования иностранного языка для выработки установок, которые в процессе обучения по единой модели развивают профессиональную способность преподавателя решать педагогические и методические задачи занятия, а также систему профес-



сионально-коммуникативных упражнений, которые совершенствуют речевые и профессиональные умения и навыки студентов во всех видах речевой деятельности [14].

Это связано со спецификой обучения иностранному языку, которая заключается в том, что ведущим компонентом содержания в этом процессе являются не основы наук, а способы *деятельности*. Для этого необходима *практика* в том виде речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), которой овладевает студент. В основе формирования умений в любом виде иноязычной речевой деятельности лежат слухомоторные навыки. Следовательно, приоритет в обучении иностранным языкам принадлежит практическим (разговорным) упражнениям. Поэтому преподаватель должен стремиться предоставить студентам возможность максимально развивать свои речевые умения, нацеливая их на решение различных проблемных ситуаций, и активное участие в дискуссиях и разыгрывании диалогов [15].

Обсуждение и заключения

Таким образом, к основным показателям профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка также относятся умения развивать у студентов коммуникативное и межличностное общение, компонентами которого являются лингвистическая, тематическая, социокультурная, учебно-познавательная компетенция [16].

Современные экономические условия и широкое распространение новых ИКТ формируют социальный заказ государства на подготовку высококлассных специалистов [11], владеющих хотя бы одним иностранным языком. Следовательно, в настоящее время востребованы педагогические кадры, которые смогли бы научить не только «читать и переводить со словарем», но и свободно общаться. Такие педагоги должны не просто владеть своим предметом, но и быть компетентными в применении разнообразных методов обучения, хорошо разбираться в многообразии программ и учебных пособий, а также быть готовыми к дальнейшему и непрерывному (само)образованию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Koryakovitseva N. F. The use of new technologies in language education and learner autonomy // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 3 (689). С. 40–47. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21565952> (дата обращения: 02.10.2015).
2. Ниязова А. Е. Активизация обучения монологическому высказыванию с помощью наглядной опоры // Обучение иностранным языкам ; отв. ред. М. К. Колкова. СПб. : КАРО, 2003. С. 113–123.
3. Тамбовкина Т. Ю. Самоучитель ИЯ как учебная книга: проблемы классификации // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. памяти акад. РАО И. Л. Бим. М., 2013. С. 55–60.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology. М. : Дрофа, 2007. 253 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19824366> (дата обращения: 02.10.2015).
6. Аникина Н. В., Иванова И. А., Гордина С. В. Информационная культура личности интегральный показатель уровня развития индивида в системе непрерывного образования // Интеграция образования. 2012. № 4 (69). С. 108–113. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18353928> (дата обращения: 02.10.2015).
7. Деркач А. А. Оптимизация личностно-профессионального развития студента на основе акмеологического потенциала профессиональных // Акмеология. 2014. № S1-2. С. 15–17. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22632006> (дата обращения: 02.10.2015).
8. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon Press, 1981. 51 p.
9. Сомкин А. А. Интегративные процессы в современном научном познании (на пути к новой парадигме) // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2009. № 8. С. 147–153. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15120067> (дата обращения: 02.10.2015).



10. Косов Ю. В. Методологические основы компетентного подхода // Материалы науч.-метод. конф. СЗАГС. СПб., 2009. № 1. С. 18–24. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15182650> (дата обращения: 02.10.2015).
11. Сомкин А. А. Системный подход и актуальные проблемы современного образования (философский анализ) // Интеграция образования. 2008. № 2 (51). С. 107–111. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11605298> (дата обращения: 02.10.2015).
12. Byram M. Describing and Defining “Language Awareness” and “Cultural Awareness”: an Overview of their Development and Relationship // Language Learning for European Citizenship. Strasbourg : Council of Europe Publish., 1993. P. 37–50.
13. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2001. 260 p.
14. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник института образования человека. 2011. № 1. С. 12–20. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24069404> (дата обращения: 02.10.2015).
15. Little D. The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy // The Modern Language Journal. 2007. Vol. 91, No. 4. Winter. P. 641–653.
16. Woodward T. Models and Metaphors in Language Teacher Training. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1994. 247 p.

Поступила 03.11.15.

Об авторах:

Данилова Ольга Анатольевна, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат филологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9151-583X>**, oldanilo@mail.ru.

Сомкин Александр Алексеевич, профессор кафедры английского языка для профессиональной коммуникации ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор философских наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7833-0729>**, alexsomkin@mail.ru.

Мешков Вячеслав Михайлович, профессор кафедры философии и социально-политических дисциплин Полтавского национального технического университета им. Ю. В. Кондратюка (Украина, г. Полтава, Першотравневий пр-т, д. 24), доктор философских наук, slava-home50@mail.ru.

REFERENCES

1. Koryakovtseva NF. The use of new technologies in language education and learner autonomy. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* = Moscow State Linguistic University Bulletin. 2014; 3 (689):40-47. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21565952> (accessed: 02.10.2015).
2. Niyazova AE. Aktivizaciya obucheniya monologicheskomu vyskazyvaniyu s pomoshchyu naglyadnoy opory [Activating teaching monologic utterance using visualization]. *Obuchenije inostrannym yazykam* = Learning foreign languages. St. Petersburg: KARO Publ.; 2003. p. 113-123.
3. Tambovkina TYu. Samouchitel IYa kak ychebnaya kniga: problemy klassifikacii [Self-study book in foreign language as academic book: classification problems]. *Teoria i praktika obuchenia inostrannym yazykam: tradicii i innovacii* = Theory and practice of foreign language teaching: tradition and innovation. 2013. p. 55-60. (In Russ.)
4. Vygotskiy LS. *Psixologiya razvitiya cheloveka* [Human development psychology]. Moscow: Eksmo; 2005. (In Russ.)
5. Milrud RP. Metodika prepodavaniya angliyskogo yazyka [English language teaching methodology]. Moscow: Drofa Publ.; 2007. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19824366> (accessed 02.10.2015). (In Russ.)
6. Anikina NV, Ivanova IA, Gordina SV. Informacionnaya kultura lichnosti kak integralnyi pokazatel urovnya razvitiya individa v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Personality information culture as an integral indicator of the individual's development level in lifelong education]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2012; 4(69):108-113. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18353928> (accessed 02.10.2015). (In Russ.)

7. Derkach AA. Optimizatsiya lichnostno-professionalnogo razvitiya studenta na osnove akmeologicheskogo potenciala professionalnykh disciplin [Optimisation of personal-professional development of students on the basis of akmeological potential of professional subjects]. *Akmeologia* = Akmeology. 2014; S1-2:15-17. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22632006> (accessed 02.10.2015). (In Russ.)
8. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press; 1981.
9. Somkin AA. Integrativnyye processy v sovremennom nauchnom poznanii (na puti k novoy paradigme) [Integrative processes in the modern scientific knowledge (on the way to a new paradigm)]. *Gumanitarii: aktualnye problemy gumanitarnoy nauki i obrazovaniya* = Humanitarians: topical problems of the humanities and education. 2009; 8:147-153. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15120067> (accessed 02.10.2015). (In Russ.)
10. Kosov YuV. Metodologicheskiye osnovy kompetentnostnogo podkhoda [Methodological foundations of competence-based approach]. *Sovremennoye obrazovaniye: opyt, problemy, kachestvo* = Modern education: experience, problems, quality: Proceedings. 2009; 1:18-24. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15182650> (accessed 02.10.2015). (In Russ.)
11. Somkin AA. Sistemnyi podhod i aktualnyye problemy sovremennogo obrazovaniya (filosofskiy analiz) [System approach and topical problems of modern education (philosophical analysis)]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2008; 2(51):107-112. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11605298> (accessed 02.10.2015). (In Russ.)
12. Byram M. Describing and Defining “Language Awareness” and “Cultural Awareness”: an Overview of their Development and Relationship. In: *Language Learning for European Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe Publish.; 1993. p. 37-50.
13. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge Univ. Press; 2001.
14. Khutorskoy AV. Opredeleniye obschepredmetnogo soderzhaniya i kluchevykh kompetentsiy kak harakteristika novogo podhoda k konstruirovaniyu obrazovatelnykh standartov [Determining the subjects’ content and core competencies as a characterisation of a new approach to design of educational standards]. *Vestnik instituta obrazovaniya cheloveka* = Journal of Institute of Human Education. 2011; 1:12-20. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24069404> (accessed 02.10.2015). (In Russ.)
15. Little D. The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy. *The Modern Language Journal*. 2007; 4(91):641-653.
16. Woodward T. *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Univ. Press; 1994.

Submitted 03.11.15.

About the authors:

Olga A. Danilova, associate professor, Chair of English for professional communication, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Philology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9151-583X>**, oldanilo@mail.ru.

Alexander A. Somkin, professor, Chair of English for professional communication, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya St., Saransk, Russia), Dr.Sci. (Philosophy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7833-0729>**, alexsomkin@mail.ru.

Vyacheslav M. Meshkov, professor of the chair of philosophy and social and political sciences of Kondratyuk Poltava National Technical University (24, Pershotravneve proyezd, Poltava, Ukraine), Dr.Sci. (Philosophy), slava-home50@mail.ru.



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

И. В. Тараскина

*ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия,
irina-taraskina@yandex.ru*

Введение: в статье анализируется современное состояние высшего образования. Автором рассматриваются возможности формирования профессионального мышления студентов в процессе организации и проведения учебного процесса в вузе. Организация обучения в вузе – сложный управленческий и технологический процесс. Причем все содержательные компоненты этого процесса взаимосвязаны, дополняют друг друга, что позволяет целенаправленно, комплексно его строить. Первым и основным процессуальным пониманием процесса обучения в высшей школе является его восприятие как образовательного процесса на уровне всех остальных компонентов – целевого, субъект-объектного, содержательного, технологического, результативного. Нельзя забывать и о том, что обучение студентов фокусируется на достижении и других целей образовательного процесса – успешности социализации специалистов в современных условиях и саморазвитии человека как субъекта деятельности, как личности, как индивидуальности.

Материалы и методы: для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: изучение и анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; наблюдение за ходом учебного процесса; анкетирование, проведение бесед с преподавателями и студентами; экспертные оценки разработанных исследовательских материалов; решение учебных и профессиональных задач; математические методы обработки материалов эксперимента.

Результаты исследования: автором раскрывается теоретический (разумный) тип мышления как основа профессионализма. Особое внимание уделяется объективным и субъективным психологическим условиям формирования профессионального мышления у будущих специалистов. Результаты исследования могут быть использованы при формировании образовательной политики в высшей школе.

Обсуждение и заключения: таким образом, становится очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться на подготовку специалистов, обладающих универсальными знаниями, которые помогут им самостоятельно, критически и творчески мыслить, вырабатывать убеждения и защищать их, независимо от избранной им профессии, уверенно вступать в социальные отношения, добиваясь высоких результатов при минимальных затратах времени и средств, способных к самосовершенствованию, самоизменению, активной адаптации на рынке труда.

Ключевые слова: профессиональное мышление; профессиональная деятельность; высшее образование; психологические условия; формирование; студенты; теоретическое мышление

Для цитирования: Тараскина И. В. Высшее образование в контексте формирования профессионального мышления студентов // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 82–87. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.082-087

HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF FORMATION OF PROFESSIONAL THINKING OF STUDENTS

I. V. Taraskina

*Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia,
irina-taraskina@yandex.ru*

Introduction: the article examines the current state of higher education. The author discusses the possibility of formation of professional thinking of students in the process of organizing and conducting educational process at the University. Organization of study at the University is a complex managerial and technological process. All substantial components of this process, *vzaimoponimanie*, complement each other that provides a focused, comprehensive manner to build it. The first and basic procedural understanding of the learning process in higher education is his perception of how the educational process at the level of all other components – the target, the subject-object, content, technology, effective. We cannot forget that teaching students is focused on achieving other goals of educational process – the success of socialization of specialists in modern conditions and the self-development of man as the subject of activity, personality, individuality.

Materials and Methods: to solve the set tasks were used the following research methods: studying and analysis of philosophical, psycho-pedagogical and methodical literature on the research problem; moni-

toring the educational process; questionnaires, interviews with teachers and students; peer evaluation of research materials; address the training and professional issues; mathematical methods of data processing of the experiment.

Results: the author reveals the theoretical (rational) thinking as the basis of professionalism. Special attention is paid to objective and subjective psychological conditions of forming of professional thinking of future specialists. The results of the study can be used in the formation of educational policy in higher education.

Discussion and conclusions: thus, it becomes obvious that professional education should focus on training specialists with General knowledge that will help them to independently, critically and creatively to think, develop beliefs and defend them, regardless of his chosen profession, to confidently engage in social relations, achieving results with minimal time and cost, capable to self-improvement, self-change, active adaptation in the labour market.

Keywords: professional thinking; professional activity; higher education; psychological conditions; formation; students; theoretical thinking

For citation: Taraskina IV. Higher education in the context of formation of professional thinking of students. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):82-87. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.082-087

Введение

Анализ качества подготовки будущих специалистов дает основание сделать вывод, что слабым звеном является сформированность у студентов профессионального мышления. На занятиях преобладает информационно-репродуктивный характер учебной деятельности, студенты испытывают дефицит знаний о сущности, механизме, способах профессионального мышления, овладевают профессией через усвоение предметного содержания в виде общественно-заданных образцов будущей профессиональной деятельности, что не может обеспечить высокий уровень профессионализма. В связи с этим важное значение приобретает задача формирования у студентов профессионального мышления.

Профессиональное мышление позволяет специалисту быть мобильным, отличается способностью оперативно осваивать и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям деятельности, проектировать ее самостоятельно, обеспечивает саморегуляцию поведения и принятие ответственных решений [1, с. 310].

В раскрытии сущности профессионального мышления мы исходим из основополагающих характеристик рассудочно-эмпирического и содержательно-постигающего (теоретического, разумного) типов мышления. Характеристики приведенных типов мышления (В. П. Андронов [2], В. В. Давыдов [3], В. С. Гончаров [4], А. З. Зак, Л. В. Максимов, В. Т. Носатов, К. Н. Поливанова, В. В. Репкин, В. В. Рубцов, Г. А. Цукер-

ман и др.), на наш взгляд, полностью применимы и для описания профессионального мышления специалиста. Мы считаем, что подлинный его профессионализм связан прежде всего с теоретическим, рефлексивным типом мышления. Именно такое, а не алгоритмизированное, мышление дает специалисту огромные преимущества при решении профессиональных задач.

Теоретическое мышление имеет универсальный характер. В любой области оно не снижает, а наоборот, повышает качественный уровень практической деятельности человека, придает ей творческий, новаторский характер. Вследствие этого мы считаем, что формирование профессионального мышления должно строиться на научно-теоретическом мышлении. Именно в нем обеспечивается (в отличие от рассудочно-эмпирического) дифференциация видимости и сущности, внешнего сходства и реальной взаимосвязи. Данный вид мышления обеспечивает не фиксацию специфики предмета или явления, а видение общего, развивающегося и вводящего это явление в систему [5].

Под профессиональным мышлением мы понимаем рефлексивную умственную деятельность по решению профессиональных задач [6, с. 200]. Развитое профессиональное мышление является одной из важнейших психологических предпосылок эффективной деятельности в различных сферах труда. Именно такое мышление помогает подготовить личность, востребованную на рынке труда,



развивать у обучающихся потребность в самоизменении, заинтересованность в знаниях-трансформациях, психологических знаниях, знаниях-инструментах, которые позволят будущим специалистам повышать свою квалификацию, быстро ориентироваться в стремительном потоке разнообразной информации [7, с. 74].

Профессиональная деятельность может осуществляться как на основе теоретического, так и рассудочно-эмпирического типа мышления.

Хорошо известно, что в профессиональной деятельности любого специалиста широко используются эмпирические обобщения и абстракции, которые позволяют ему действовать в относительно узком круге ситуаций и задач и чаще всего способствуют накоплению, а также обобщению опыта путем проб и ошибок [8]. В типичных случаях специалист с рассудочным типом мышления может быть блестящим исполнителем. Однако в труде могут встречаться и нестандартные случаи, которые требуют нестандартного, творческого мышления [9, с. 73]. Поэтому обозначенный вид мышления не может способствовать достижению высоких результатов в профессиональной деятельности.

Таким образом, основу творческого потенциала и профессионального мастерства будущего специалиста должно составлять теоретическое мышление. Если такое мышление развито, выделение главного и существенного в явлениях профессиональной действительности не представляет трудности, как и установление тесной связи теоретического и практического. Специалист с развитым теоретическим мышлением сам ставит цели деятельности, определяет пути и средства их достижения, владеет деятельностью в целом, способен к ее построению, изменению и развитию [10, с. 148].

Материалы и методы

С целью определения сформированности профессионального мышления будущих специалистов нами использовался комплекс разнообразных методов:

изучение и анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по данной проблеме, структурно-функциональный анализ предметного содержания профессиональной деятельности будущего специалиста, наблюдение за ходом учебного процесса, опрос и др.

Результаты исследования

Проведя логико-психологический анализ традиционного содержания обучения в вузе можно говорить о том, что оно основывается преимущественно на эмпирической теории мышления и не соответствует требованиям формирования подлинного профессионального мышления. Будущие специалисты из-за недостаточной практической подготовки часто не умеют правильно поставить профессиональные цели и задачи, выбрать оптимальные способы их решения. Количество студентов, у которых развиты основные компоненты теоретического мышления, невысоко и составляет 9–11 %. У большинства из них не развита способность ориентироваться при решении задач на способы действий, на выявление закономерностей при решении определенного класса однотипных задач.

Результаты нашего исследования показали, что при традиционной системе обучения у значительного большинства студентов (75,3 %) подлинное профессиональное мышление не сформировано. Большая часть из них характеризуется эмпирическим типом мышления, которое не может обеспечить высокий уровень профессионализма [6, с. 199]. В связи с этим возникает настоятельная потребность в развитии профессионального мышления студентов как условия совершенствования качества современного образования.

Организация процесса обучения в высшем учебном заведении по формированию профессионального мышления может строиться исходя из теоретической концепции развивающего обучения [11]. Данный процесс включает в себя выработку способности к овладению любым

видом деятельности за счет овладения общими умениями, осознание именно своего аспекта в конкретном предмете и деятельности [12].

Обсуждение и заключения

В ходе проведенного нами исследования были выявлены объективные и субъективные психологические условия формирования профессионального мышления у будущих специалистов [6, с. 201].

Объективные условия:

а) профессиональная направленность содержательного и операционно-процессуального компонентов подготовки к профессиональной деятельности (содержание учебного материала должно характеризоваться оптимальной сложностью, соответствовать учебно-воспитательным потребностям студентов, касаться непосредственных задач и проблем будущей профессиональной деятельности);

б) актуализация знаний студентов о структуре и содержании изучаемого материала;

в) создание объективной ситуации, соответствующей профессиональной деятельности студентов, требующей проявления и закрепления изучаемого мышления.

Субъективные условия:

а) усвоение знаний о содержании и структуре профессионального мышления;

б) развитие основных компонентов теоретического мышления – анализа, рефлексии и внутреннего плана действий;

в) поддержание устойчивой положительной мотивации к профессиональному обучению;

г) освоение способов будущей профессиональной деятельности посредством решения профессиональных задач. Такие задачи отражают в процессе обучения существенное содержание профессиональной деятельности и являются средством освоения этого содержания.

Деятельность, направленную на формирование изучаемого мышления, целе-

сообразно организовать в соответствии со следующими требованиями:

1) формировать и актуализировать у студентов знания о содержании и специфике профессионального мышления;

2) отрабатывать с ними отдельные действия, входящие в структуру изучаемого мышления;

3) использовать на всех этапах формирования профессионального мышления задания, характеризующиеся профессиональной направленностью, вызывающих эмоционально положительный отклик [13, с. 67];

4) организация отдельных этапов формирования в форме проблемного изложения материала, ролевых игр и других форм социально-психологического тренинга [14, с. 106];

5) целенаправленное закрепление у студентов сформированных компонентов профессионального мышления в ходе педагогической практики, их реализация и последующий анализ, добиваясь таким образом самостоятельности, гибкости и творчества в их реализации.

Данные выводы позволили сформулировать ряд практических рекомендаций по развитию профессионального мышления у студентов вуза:

1. Организовать специальный комплексный курс по развитию названного мышления.

2. Включать на практических занятиях по профилирующим предметам задания и упражнения, направленные на формирование профессионального мышления.

3. Обеспечить систематический контроль за процессом развития обозначенного мышления в течение всего периода обучения в вузе.

4. Активнее использовать возможности практики для реализации сформированных компонентов профессионального мышления, в схему традиционного анализа профессиональных ситуаций включить параметры, позволяющие диагностировать уровень сформированности изучаемого мышления.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ручков А. В. К вопросу планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов (теоретический аспект) // *Science Time*. 2015. № 10 (22). С. 310–313. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24386721> (дата обращения: 21.11.2015).
2. Андронов В. П. Типы и основные компоненты профессионального мышления специалиста // *Интеграция образования*. 2014. Т. 18, № 1(74). С. 77–81. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21760478> (дата обращения: 21.11.2015).
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М. : Директ-Медиа, 2008. 613 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19891599> (дата обращения: 21.11.2015).
4. Гончаров В. С. Психология проектирования когнитивного развития: монография. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. 271 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20083405> (дата обращения: 21.11.2015).
5. Андронов В. П., Певин Н. М. Этапы мыслительного процесса при постановке профессиональной задачи // *Мир науки, культуры, образования*. 2015. № 2. С. 280–282. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23737180> (дата обращения: 21.11.2015).
6. Тараскина И. В. Необходимые условия повышения качества образования // *Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования*. 2009. № 8. С. 199–201.
7. Романцев Г. М., Ронжина Н. В. Профессиональное мышление как фактор развития профессионального образования на современном этапе // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2013. № 3–4 (46–47). С. 72–79. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20794717> (дата обращения: 22.11.2015).
8. Гаранина Ж. Г. Детерминанты профессионального саморазвития будущих специалистов // *Интеграция образования*. 2014. Т. 18, № 2 (75). С. 25–31. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21616154> (дата обращения: 22.11.2015).
9. Иванова Т. Н., Родина Е. В., Юлбарисова Е. И. Профессиональное мышление в творчестве современного специалиста [Электронный ресурс] // *Концепт : науч.-метод. электрон. журн*. 2013. Т. 6. С. 72–76. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20181000> (дата обращения: 22.11.2015).
10. Тараскина И. В. Развитие профессионального мышления студентов в вузе как условие их профессиональной адаптации // *Образование и саморазвитие*. 2014. № 1 (39). С. 147–150. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21595736> (дата обращения: 22.11.2015).
11. Андронов В. П. Деятельностный подход в подготовке специалиста в высшей школе // *Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы : материалы Междунар. науч. конф.* М., 2014. С. 35–37. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22420450> (дата обращения: 22.11.2015).
12. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М. : Смысл, 2004. 352 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20076893> (дата обращения: 22.11.2015).
13. Осипова И. С., Егоров В. С. Особенности эмоционального интеллекта школьников и студентов разных профессиональных типов // *Вестник Мордовского университета*. 2011. № 2. С. 66–68. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21083738> (дата обращения: 22.11.2015).
14. Никушинов С. Н. Тренинг как эффективная форма подготовки сотрудников организации // *Вестник Мордовского университета*. 2011. № 2. С. 105–107. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21083748> (дата обращения: 22.11.2015).

Поступила 18.12.15.

Об авторе:

Тараскина Ирина Викторовна, доцент кафедры психологии Историко-социологического института ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат психологических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-0975-5154>, irina-taraskina@yandex.ru

REFERENCES

1. Ruchkov AV. K voprosu planirovaniya i prognozirovaniya v professionalnom myshlenii budushchih psihologov (teoreticheskiy aspekt) [Revisiting planning and forecasting in future psychologists' professional thinking (theoretical aspect)]. *Science Time*. 2015; 10(22):310-313. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24386721> (accessed 21.11.2015). (In Russ.)
2. Andronov VP. Tipy i osnovnyye komponenty professionalnogo myshleniya spetsialista [Types and basic components of a specialist's professional thinking]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014; 1(18):77-81. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21760478> (accessed 21.11.2015). (In Russ.)

3. Davydov VV. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developing training]. Moscow: Direkt-Media Publ.; 2008. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19891599> (accessed 21.11.2015). (In Russ.)
4. Goncharov VS. Psikhologiya proektirovaniya kognitivnogo razvitiya: monografiya [Design psychology of cognitive development: monograph]. Kurgan: Kurgan State University Publ.; 2005. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20083405> (accessed 21.11.2015). (In Russ.)
5. Andronov VP, Pevin NM. Etapy myslitel'nogo protsessa pri postanovke professionalnoy zadachi [Stages of the thinking process in the formulation of professional tasks]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture and Education. 2015; 2:280-282. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23737180> (accessed 21.11.2015). (In Russ.)
6. Taraskina IV. Neobhodimye usloviya povysheniya kachestva obrazovaniya [Necessary conditions for improvement of quality education]. *Gumanitariy: aktualnye problemy nauki i obrazovaniya* = Humanitarian: topical problems of scholarship and education. 2009; 8:199-201.
7. Romantsev GM, Ronzhina NV. Professionalnoye myshleniye kak faktor razvitiya professionalnogo obrazovaniya na sovremennom etape [Professional thinking as a factor in the development of vocational education in modern time]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* = Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2013; 3-4(46-47):72-79. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20794717> (accessed 22.11.2015). (In Russ.)
8. Garanina ZhG. Determinanty professionalnogo samorazvitiya budushchikh spetsialistov [The determinants of professional self-development of future professionals]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014; 2(18):25-31. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21616154> (accessed 22.11.2015). (In Russ.)
9. Ivanova TN, Rodina EV, Yulbarisova EI. Professionalnoye myshleniye v tvorchestve sovremennogo spetsialista [Professional thinking in the creative activity of a modern graduate]. *Kontsept* = Concept. 2013; 6:72-76. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20181000> (accessed 22.11.2015). (In Russ.)
10. Taraskina IV. Razvitiye professionalnogo myshleniya studentov v vuze kak uslovie ih professionalnoy adaptatsii. [Development of professional thinking of students in higher school as a condition of their professional adaptation]. *Obrazovaniye i samorazvitiye* = Education and Self-Development. 2014; 1(39):147-150. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21595736> (accessed 22.11.2015). (In Russ.)
11. Andronov VP. Deyatelnostnyy podkhod v podgotovke spetsialista v vysshey shkole [Activity-based approach in preparation of a graduate at a higher education institution]. *Deyatelnostnaya teoriya ucheniya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy* = The activity theory of learning: current situation and prospects: Proceedings. Moscow; 2014. p. 35-37. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22420450> (accessed 22.11.2015). (In Russ.)
12. Leontev AN. Deyatelnost, soznanie, lichnost [Activity, consciousness, personality]. Moscow: Smysl Publ.; 2004. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20076893> (accessed 22.11.2015). (In Russ.)
13. Osipova IS, Egorov VS. Osobennosti emotsionalnogo intellekta shkolnikov i studentov raznykh professionalnykh tipov [Specifics of emotional intelligence of schoolchildren and students of various professional types]. *Vestnik Mordovskogo universiteta* = Mordovia University Bulletin. 2011; 2:66-68. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21083738> (accessed 22.11.2015). (In Russ.)
14. Nikishov SN. Trening kak effektivnaya forma podgotovki sotrudnikov organizatsii [Training as an effective form of preparation of employees at an organisation]. *Vestnik Mordovskogo universiteta* = Mordovia University Bulletin. 2011; 2:105-107. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21083748> (accessed 22.11.2015). (In Russ.)

Submitted 18.12.15.

About the author:

Irina V. Taraskina, associate professor, Chair of Psychology, Institute of History and Sociology, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Psychology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-0975-5154>, irina-taraskina@yandex.ru

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ /
ACADEMIC INTEGRATION**

УДК 378.1

DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.088-096

**ВЛИЯНИЕ МЕТОДА ФОРМИРОВАНИЯ ПОРТФОЛИО
НА ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВРЕМЕНИ
СТУДЕНТАМИ ВУЗА****Ф. В. Гречников^{1*}, Л. С. Клентак²**¹ФГБУН «Самарский научный центр Российской академии наук»,
г. Самара, Россия,
*fvgr48@mail.ru,²ФГАОУ ВО «Самарский государственный аэрокосмический университет
им. академика С. П. Королева (национальный исследовательский
университет)» (СГАУ), г. Самара, Россия

Введение: рассмотрено влияние метода формирования портфолио на эффективность использования учебного времени современными студентами. Данная проблема актуальна в связи с модернизацией отечественного образования и введением новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, предусматривающих интенсификацию образовательного процесса в вузе. **Материалы и методы:** в статье на основе анализа дифференциации студентов в зависимости от способности к обучению и желанию учиться выявлены потенциальные категории студентов нуждающихся в мотивационном инструменте, позволяющем достаточно быстро и эффективно овладеть общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. В эксперименте участвовали студенты Самарского государственного аэрокосмического университета. Обучение студентов контрольных групп проводилось традиционно, а в экспериментальных – с применением метода формирования портфолио. **Результаты исследования:** проведенное тестирование «Есть ли у Вас чувство времени?» в исследовании времязберегающего потенциала метода формирования портфолио выявило, что студенты контрольных и экспериментальных групп разделились на четыре категории: «сверх занятые», «успевающие в целом», «оптимально успевающие» и «виртуально успевающие». В результате исследования установлено, что студенты экспериментальных групп стали успевать больше за меньшее время, увеличилась доля студентов второй и третьей категорий с уменьшением первой и четвертой. **Обсуждение и заключения:** в целом, полученные в результате исследования данные имеют практическую значимость, позволяя интенсифицировать образовательную деятельность студентов. Применение метода формирования портфолио при организации самостоятельной работы студентов изменило их отношение к «ценности» времени.

Ключевые слова: образовательный стандарт; метод формирования портфолио; дифференциация студентов; активизация и интенсификация самостоятельной работы; анкетирование

Благодарности: Авторы благодарны рецензенту за глубокий, детальный анализ статьи и приведенные в рецензии замечания и пожелания, демонстрирующие фундаментальные знания предмета исследования и высокую квалификацию ее автора.

Для цитирования: Гречников Ф. В., Клентак Л. С. Влияние метода формирования портфолио на эффективное использование времени студентами вуза // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 88–96. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.088-096

**INFLUENCE OF THE PORTFOLIO APPROACH
ON THE EFFECTIVE USE OF TIME BY STUDENTS
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS****F. V. Grechnikov^{a*}, L. S. Klentak^b**^aSamara Scientific Centre of Russian Academy of Sciences, Samara, Russia
*fvgr48@mail.ru,^bSamara State Aerospace University, Samara, Russia

Introduction: the paper examines the influence of the portfolio approach on the effective use of training time by contemporary students. This problem is topical due to modernisation of domestic education and

© Гречников Ф. В., Клентак Л. С., 2016

the introduction of the new federal state educational standards of higher education, which foresee the intensification of educational process at Institutions of Higher Education.

Materials and Methods: based of the analysis of differentiation of students depending on capability for instruction and desire to learn, the paper reveals the potential categories of students requiring a motivational tool, that would enable them to rapidly and effectively acquire general cultural and professional competences. The students of Samara State Aerospace University participated in the experiment. The instruction of students in control groups was carried out traditionally, and in the experimental one – with the application of portfolio approach.

Results: upon completion of testing entitled “do you have a feeling of time?” the research into timesaving potential of portfolio approach has revealed, that students in control and experimental groups can be divided into four categories: “overbusy”, “in general able to manage their studies well”, “able to manage their studies optimally” and “virtually successful”. The research showed that students in experimental groups began to manage more in a shorter time, the portion of students of the second and third categories has increased in comparison with the first and the fourth groups.

Discussion and Conclusions: as a whole, the findings have practical significance, making it possible to intensify the educational activity of students. The application of portfolio approach during the organisation of the independent work of students changed their attitude to “the value” of time.

Keywords: educational standard; develop a portfolio; differentiation of students; activation and intensification of independent work; questionnaire survey

For citation: Grechnikov FV, Klentak LS. Influence of the portfolio approach on the effective use of time by students of higher education institutions. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):88-96. DOI:10.15507/1991-9468.082.020.201601.088-096

Введение

Мир вступил в постиндустриальную стадию развития, где главным ресурсом инновационной экономики выступают знания. Следовательно, социальным заказом вузу является подготовка конкурентоспособных выпускников, обладающих глубокими профессиональными знаниями, способными осуществлять выбор, анализировать собственные действия и понимать, насколько важен и ценен фактор времени. Именно такой подход декларирован в новых федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), предусматривающих интенсификацию образовательного процесса в вузе [1]. Они существенно изменили требования к структуре, результатам освоения, а также к условиям реализации программ бакалавриата и магистратуры. В структуре образовательного стандарта вместо циклов и разделов приведены три блока: «Дисциплины (модули)», «Практики» и «Государственная итоговая аттестация». Это дает возможность ввести в стандарт не только общекультурные и профессиональные компетенции, но и общепрофессиональные. В объеме программ бакалавриата и магистратуры предусмотрен интервал зачетных единиц, что дает возможность ориентации этих программ на прикладную и акаде-

мическую, позволяющих соответствовать потребностям рынка труда. Однако все проводимые в образовании реформы должны быть подкреплены адекватным методологическим и методическим инструментарием. Только в этом случае они принесут ощутимые результаты. В новом образовательном стандарте введены требования обязательного формирования электронного портфолио обучающегося, что позволит значительно активизировать самостоятельную работу студентов (СРС) – основу глубокого осмысленного изучения и освоения дисциплин [2]. Статья посвящена исследованию влияния метода формирования портфолио на изменение отношения студентов к «ценности» времени.

Обзор литературы

Методологией активизации и интенсификации учебной деятельности занимались такие педагоги-исследователи как Г. В. Ахметжанова [3], П. И. Пидкасистый [4], Г. И. Щукина [5], А. Н. Ярыгин [6], в том числе на основе использования портфолио В. К. Загвоздкин [7], Т. Г. Новикова [8], С. В. Панюкова [9], М. И. Пинская [10], И. Н. Титова [11], Е. Е. Федотова [12] и др. В ряде этих работ [7; 9; 10; 12] показано, что портфолио, сохраняя выполненные обучающимися работы



и сделанные на них рецензии, дает возможность в любое время провести оценку способностей обучающегося, оценку качества приобретенных им компетенций, а, следовательно, и оценку качества освоения программ бакалавриата или магистратуры в целом. Это обеспечит сопоставимость и сравнимость качества образования на рынке образовательных услуг, что полностью отвечает требованиям концепции единого образовательного пространства в Европе. Анализ моделей портфолио, используемых за рубежом, был проведен В. К. Загвоздкиным [7], Т. Г. Новиковой [8] и Е. Е. Федотовой [12]. Они показали, что в Европе в основном распространены показательный, рабочий и оценочный портфолио. Методам использования электронного портфолио в российском образовании посвящены труды С. В. Панюковой [9].

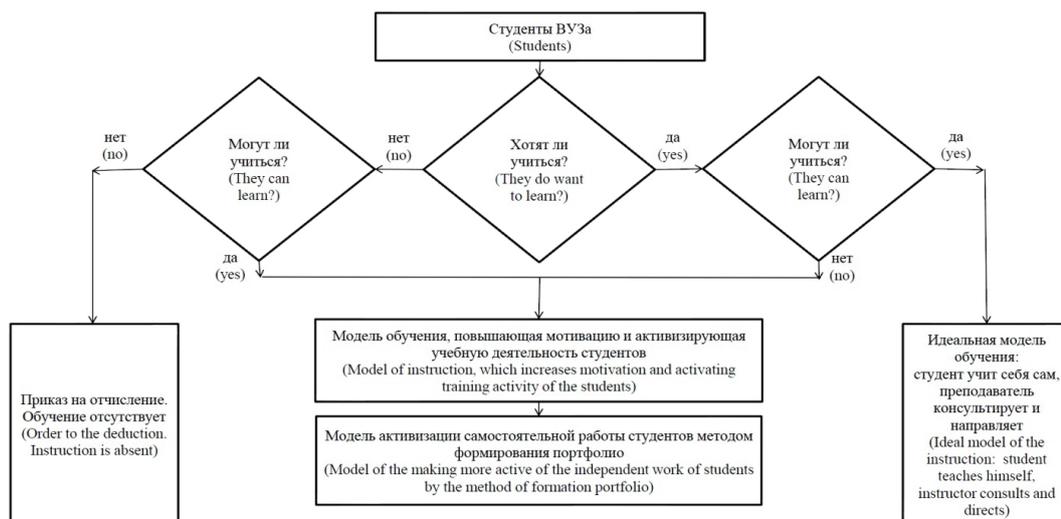
В целом, из рассмотренных публикаций следует, что формирование портфолио оказывает весьма позитивное воздействие на мотивацию и результативность различных видов учебной деятельности. Однако приведенные в исследованиях данные находятся как бы «вне времени», т. е. в этих работах не проанализированы затраты времени

студентов на самоорганизацию и самообразование при применении метода формирования портфолио. В связи с этим данная статья посвящена исследованию времясберегающего потенциала метода формирования портфолио.

Материалы и методы

При реализации такого подхода необходимо проектировать организацию СРС как процесс взаимодействия двух субъектов: «студент – преподаватель», основанный на осознанной рефлексивной позиции первых, самостоятельно прокладывающих траекторию изучения дисциплины, включая фиксированные рубежные точки оценки сделанного за определенный отрезок времени и систематической корректировкой траектории преподавателем-коллегой. «Инновационная деятельность начинается с “борьбы мотивов” и поиска смысла», – как отмечается в работе А. Н. Ярыгина и Н. В. Ляченкова [6].

Наиболее распространены четыре различных группы обучающихся, которые условно могут быть разделены в зависимости от их способности к обучению и желанию учиться, а следовательно, требующих различных подходов и методов обучения (рис. 1).



Р и с. 1. Ситуационная схема дифференциации студентов

F i g. 1. Situation diagram of the differentiation of the students

Как следует из рисунка 1 в педагогических воздействиях, направленных на повышение мотивации и активизации СРС, в первую очередь нуждаются группы достаточно способных студентов, но не стремящихся по каким-либо причинам к процессу познания или тех, которые хотя и хорошо учатся, но не хватает базовых знаний. И те, и другие часто объясняют свое нежелание или неспособность к познанию нехваткой времени, что становится ясным из проведенных бесед со студентами и их анкетирования.

На «типичные ошибки восприятия и использования времени» указывают и П. Ю. Тенхунен и Ю. А. Елисеева [13]. Об этом же пишет и профессор Д. Майер [14], рекомендуя планировать дела не только на неделю, но и на каждый день, обязательно записывая их на бумажном или электронном носителе. Так, еще в 1956 г. психологом Дж. Миллером было выявлено, что человек в сознании может удерживать только 7 ± 2 единицы информации [13]. Следовательно, если запланированных дел больше, то они просто забываются. Чтобы студенты с удовольствием стали формировать портфолио, необходимо убедить их в том, что это не дополнительная «трудова повинность», требующая времени, а наоборот возможность сэкономить время, организуя СРС посредством метода формирования портфолио [15]. Другими словами, владея методом формирования портфолио студент не увеличивает напряженность труда, а интенсифицирует СРС, оптимизируя процесс использования времени. «Сегодня как никогда актуальна проблема интенсификации учебного процесса», – отмечает Г. В. Ахметжанова [3].

В процессе проведения педагогического эксперимента по выявлению влияния формирования портфолио на академическую успеваемость были выбраны контрольные (КГ) и экспериментальные группы (ЭГ) на основе критериев Крамера-Уэлча и χ^2 , первоначально сопоставляющие по своим характеристикам [16]. С этими группами студентов, обучающихся как по традиционным методикам

(КГ), так и с использованием метода формирования портфолио (ЭГ), проводились беседы и опросы для выявления отношения современных студентов к ресурсу времени. Этим студентам в начале семестра было рассказано о матрице Эйзенхауэра [13], в которой все цели и дела по степени срочности и важности делятся на 4 группы. Студентам был задан вопрос: «как ранжируют они свои планы и дела?». На что был получен ответ, что этим они будут заниматься в будущем, после получения диплома. Они уверенно и самоуспокоенно считают, что все у них впереди. Поэтому у большинства из них отсутствует понимание того, насколько важен, насколько ценен каждый прожитый час, день, неделя, месяц и т. д. Нельзя разбрасываться и бесцельно тратить время. Впечатление, что его еще очень много впереди, обманчиво. Чтобы продемонстрировать, каково их отношение ко времени, студентам был предложен тест «Есть ли у Вас чувство времени?», состоящий из 13 вопросов [17].

Результаты исследования

По результатам ответов определилось 4 категории студентов:

1) «сверх занятые» (10–40 баллов) – у них ни на что не хватает времени. Поэтому они всегда находятся в состоянии стресса. Им просто необходимо заранее составлять планы и стараться им следовать;

2) «в целом успевающие» (41–70 баллов) – те, у которых оставалось бы гораздо больше свободного времени, если бы все делали чуть-чуть планомернее;

3) «оптимально успевающие» (71–95 баллов). Данная категория знает цену времени, им хватает времени почти на все, на что хотелось бы, и в то же время они имеют возможность отдохнуть и отвлечься;

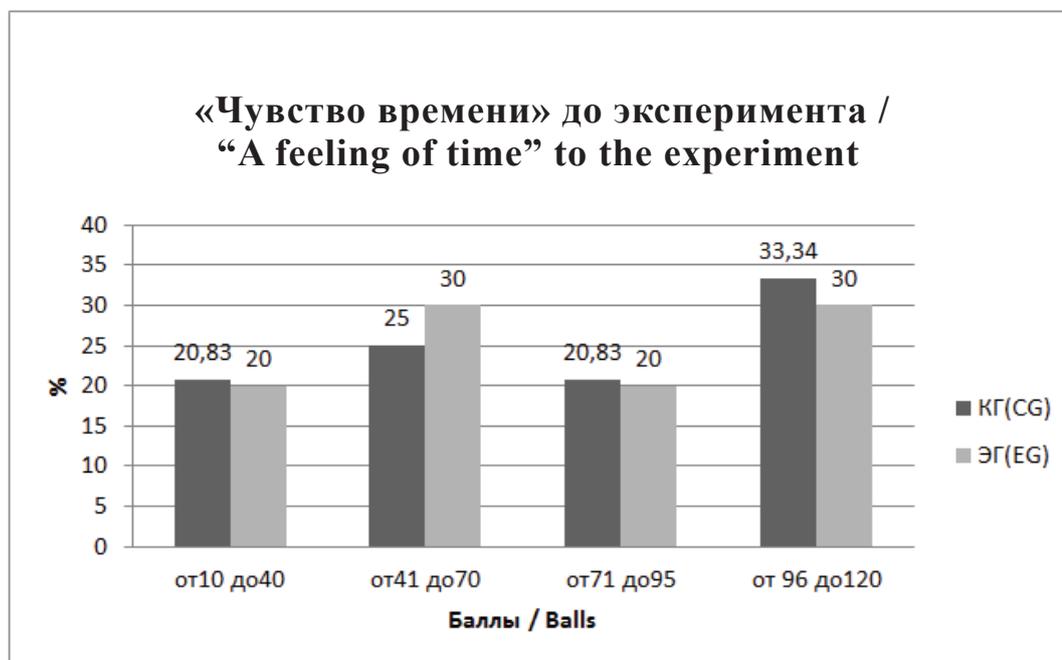
4) «виртуально успевающие» (96–120 баллов). Эта категория ставит перед собой нереальные задачи: или их очень мало для достижения цели, или они пытаются решить одновременно большое количество дел, что им не по силам.



Результаты обработки тестов студентов ЭГ и КГ на начало эксперимента (начало семестра) и после его завершения (в конце семестра) представлены на рисунках 2 и 3.

Как следует из представленных на рис. 2, 3 данных, количество студентов, обучающихся в КГ, т.е. традиционными методами к концу семестра в категории «сверх занятых» увеличилось в 1, 2 раза, а в ЭГ, т. е. обучающихся с использованием метода формирования портфолио, их количество уменьшилось в 2 раза. Следовательно, в КГ в конце семестра еще больше студентов стало уставать

и во время подготовки к экзамену у них резко увеличилась напряженность труда и как следствие возникли значительные перегрузки. В экспериментальной группе процесс использования времени этой категорией был оптимизирован. Показатели студентов «в целом успевающих» и «оптимально успевающих» несколько улучшились и в КГ, но более значимо, как видно из рисунков 2, 3, они изменились в ЭГ. Студентов, у которых либо не очень много дел или много начатых, но не законченных дел к концу семестра уменьшилось в КГ в 1,6 раза, а в ЭГ в 3 раза.

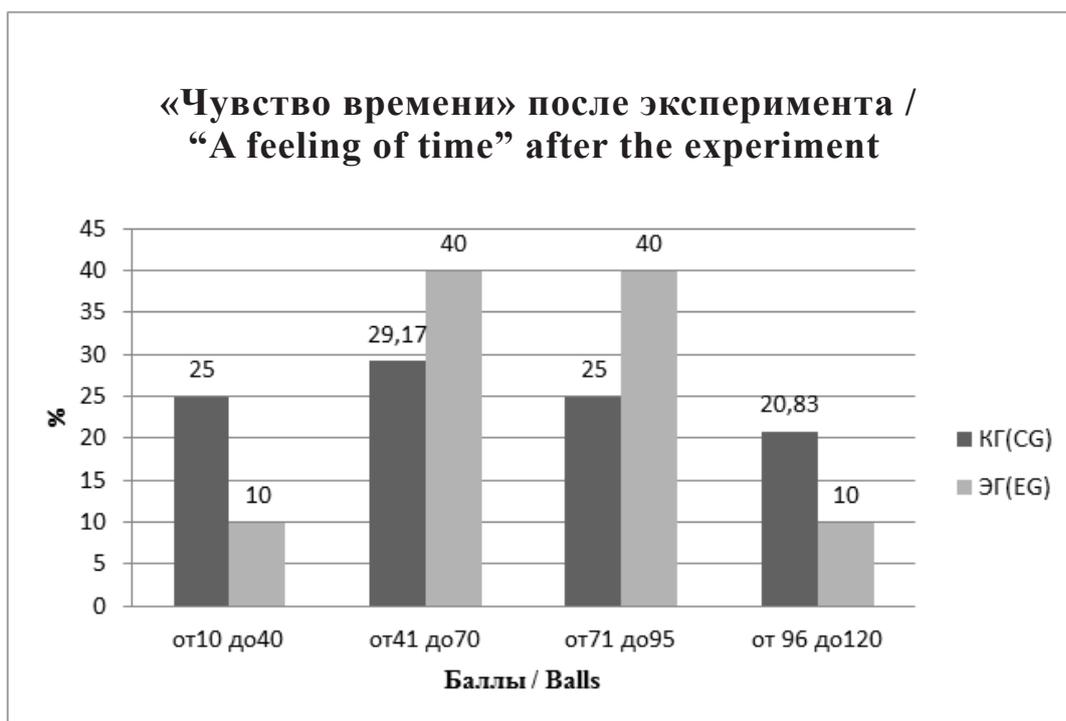


Р и с. 2. Сравнительный анализ отношения ко времени до проведения эксперимента в контрольной группе (КГ) и экспериментальной – (ЭГ) (в %)

Fig. 2. Comparative analysis of relation to the time to conducting of experiment in the control group (CG) and experimental group – (EG) (in %)

Это говорит о том, что формируя и анализируя портфолио в течение семестра студенты становятся более ответственными и обязательными, начинают ценить время, оптимизируя его использование. Также

нашлись студенты из КГ, которые сделали для себя положительные выводы из проведенного в начале семестра тестирования и тоже стали ранжировать по важности и срочности намеченные дела.



Р и с. 3. Сравнительный анализ отношения ко времени после проведения эксперимента в контрольной группе (КГ) и экспериментальной – (ЭГ) (в %)

Fig. 3. Comparative analysis of relation to the time after conducting of experiment in the control group (CG) and experimental group – (EG) (in %)

Обсуждение и заключения

Таким образом, проведенное исследование показало, что студенты, использующие в процессе обучения метод формирования портфолио (ЭГ), стали успевать больше за меньшее время, т. е. повысилась производительность учебного труда, вследствие чего значительная часть студентов из первой и четвер-

той категорий перешли во вторую и третью.

Следовательно, у студентов, формирующих портфолио, изменилось отношение к «ценности» времени как к невозобновляемому ресурсу, рациональное использование которого позволяет интенсифицировать как образовательную, так и самообразовательную деятельность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru)
2. Гречников Ф. В., Апарина Л. А., Козлов Д. М. Инновационные подходы подготовки специалистов для высокотехнологического машиностроения : монография. Самара : Изд-во СГАУ, 2009. 188 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19643830> (дата обращения: 23.01.2016).
3. Ахметжанова Г. В., Павлова Е. С., Кошелева Н. Н. Социализация личности в процессе реализации кредитно-модульной системы обучения в вузе // Теплофизические и технологические аспекты повышения эффективности машиностроительного производства : труды IV-ой междунар.



научно-технич. конф. (Резниковские чтения). Тольятти : ТГУ, 2015. С. 316–318. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23722726> (дата обращения: 23.01.2016).

4. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П. И. Пидкасистый. М. : Педагогическое общество России, 2006. 608 с.

5. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся // Межвузовский сборник научных трудов. Л., 1985. 172 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23075110> (дата обращения: 23.01.2016)

6. Ляченков Н. В., Ярыгин А. Н. Проектирование технологии совершенствования подготовки магистрантов к инновационной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 4 (30). С. 254–258. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22976588> (дата обращения: 23.01.2016).

7. Загвоздкин В. К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты (на основе материалов зарубежных источников) // Психологическая наука и образование. 2004. № 4. С. 5–10. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=14435243> (дата обращения: 23.01.2016).

8. Новикова Т. Г. Место портфолио в профильном обучении (анализ зарубежного опыта) // Профильная школа. 2005. № 3. С. 45–56. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16964890> (дата обращения: 23.01.2016).

9. Панюкова С. В. Теоретические основы разработки и использования средств информационных и коммуникационных технологий в личностно-ориентированном обучении: на примере общепрофессиональных дисциплин технических вузов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 1998. 390 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15971953> (дата обращения: 23.01.2016).

10. Пинская М. А. Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащегося в условиях профильного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2007. 194 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16117210> (дата обращения: 23.01.2016).

11. Титова И. Н. Активизация учебной деятельности школьников на основе метода портфолио : дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 208 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19231371> (дата обращения: 23.01.2016).

12. Федотова Е. Е. Зарубежный опыт использования портфолио // Методист. 2005. № 5. С. 27–33.

13. Тенхунен П. Ю., Елисеева Ю. А. Особенности восприятия учебной информации современными студентами: потенциал визуальной концептуализации // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 4. С. 28–34. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25013387> (дата обращения: 23.01.2016).

14. Meyer D. C. Pro Studium // TU Bergakademie Freiberg. 2015. P. 106.

15. Клентак Л. С. Модель активизации самостоятельной работы студентов методом формирования портфолио // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24848491> (дата обращения: 23.01.2016).

16. Клентак Л. С. Статистическое исследование влияния портфолио как педагогического воздействия (постановка эксперимента) // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. Т. 17, № 1–2. С. 318–322. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23839007> (дата обращения: 23.01.2016).

17. Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры : книга для учителя. М. : Просвещение, 1991. 143 с.

Поступила 15.01.16.

Об авторах:

Гречников Федор Васильевич, первый заместитель председателя по научной работе Самарского научного центра Российской академии наук, член-корреспондент РАН, заведующий кафедрой ОМД ФГАОУ ВО «Самарский государственный аэрокосмический университет им. академика С. П. Королева» (национальный исследовательский университет) (СГАУ) (Россия, г. Самара, Московское шоссе, д. 34), профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3767-4004>, gretch@ssau.ru

Клентак Людмила Стефановна, доцент кафедры математических методов в экономике ФГАОУ ВО «Самарский государственный аэрокосмический университет им. академика С. П. Королева» (национальный исследовательский университет) (СГАУ) (Россия, г. Самара, Московское шоссе, д. 34), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4322-9705>, liudmila_klentak@mail.ru

REFERENCES

1. Portal Federalnyh gosudarstvennyh obrazovatelnyh standartov vysshego obrazovaniya [Web portal of Federal state educational standards of higher education]. Available from: <http://fgosvo.ru> (In Russ.)

2. Grechnikov FV, et al. Innovatsionnyye podkhody podgotovki spetsialistov dlya vysokotekhnologicheskogo mashinostroeniya [Innovative approaches to staff preparation for hi-tech machine engineering]. Samara: SGAU Publ.; 2009. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19643830> (accessed 23.01.2016).
3. Ahmetzhanova GV, et al. Sotsializatsiya lichnosti v protsesse realizatsii kreditno-modulnoy sistemy obucheniya v vuze [Personality socialisation during implementation of credit-module educational system in higher education]. *Teplofizicheskiye i tehnologicheskkiye aspekty povysheniya effektivnosti mashinostroitelnogo proizvodstva. Trudy IV Mezhd. nauchno-tehnich. konferencii (Reznikovskie chteniya)* = Thermal and technological aspects of increasing efficiency in machine-building manufacture: Proceedings. Tolyatti: TGU; 2015. p. 316-318. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23722726> (accessed 23.01.2016). (In Russ.)
4. Pidkasty I, editor. Pedagogika: uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhey [Pedagogics: study aid for students of pedagogic universities and colleges]. Moscow: Pedagogicheskoye obschestvo Rossii Publ.; 2006.
5. Schukina GI. Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatel'nosti uchashhihsya [Stepping up students' cognitive activity]. *Mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov* = Intercolleagiate proceedings. 1985. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23075110> (accessed 23.01.2016). (In Russ.)
6. Lyachenkov NV, Yarygin AN. Proyektirovaniye tehnologii sovershenstvovaniya podgotovki magistrantov k innovatsionnoy deyatel'nosti [Development of technologies of improvement of master degree students' training in innovative work]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta* = Togliatti State University Vector of Science. 2014; 4(30):254-258. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22976588> (accessed 23.01.2016). (In Russ.)
7. Zagvozdkin VK. Rol portfolio v uchebnom protsesse. Nekotoryye psikhologo-pedagogicheskkiye aspekty (na osnove materialov zarubezhnykh istochnikov) [Role of portfolio in educational process. Some psychological-pedagogic aspects (on the basis of foreign sources)]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovaniye* = Psychological Science and Education. 2004; 4:5-10. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=14435243> (accessed 23.01.2016). (In Russ.)
8. Novikova TG, Pinskaya MA, Prutchenkov AS, Fedotova EE. Mesto portfolio v profilnom obuchenii (analiz zarubezhnogo opyta) [Place of portfolio in subject-oriented instruction analysis of international experience]. *Profilnaya shkola* = Profession-oriented higher school. 2005; 3:45-56. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16964890> (accessed 23.01.2016). (In Russ.)
9. Panyukova SV. Teoreticheskiye osnovy razrabotki i ispolzovaniya sredstv informatsionnykh i kommunikatsionnykh tehnologiy v lichnostno-orientirovannom obuchenii: na primere obscheprofessionalnykh disciplin tehnikeskikh vuzov: dissertatsiya na soiskanie stepeni doktora pedagogicheskikh nauk [Theoretical foundations of development and application of information and communication technologies in learner-centered education: based on general professional disciplines of technical universities: Dr.Sci. (Pedagogy) thesis]. Moscow; 1998. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15971953> (accessed 23.01.2016). (In Russ.)
10. Pinskaya MA. Portfolio kak instrument otsenivaniya obrazovatelnykh dostizheniy uchashhegosya v usloviyah profilnogo obucheniya: dissertatsiya na soiskanie stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk [Portfolio as the assessment tool of academic achievements of students in the conditions of specialised education: Ph.D. (Pedagogy) thesis]. Moscow; 2007. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16117210> (accessed 23.01.2016). (In Russ.)
11. Titova IN. Aktivizatsiya uchebnoy deyatel'nosti shkolnikov na osnove metoda portfolio: dissertatsiya na soiskaniye stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk [Activation of schoolchildren's learning activity by using portfolio approach: Ph.D. (Pedagogy) thesis]. Moscow; 2010. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19231371> (accessed 23.01.2016). (In Russ.)
12. Fedotova EE. Zarubezhnyy opyt ispolzovaniya portfolio [International experience of portfolio's application]. *Metodist* = Methodologist. 2005; 5:27-33. (In Russ.)
13. Tenkhunen PYu, Eliseyeva YuA. Osobennosti vospriyatiya uchebnoy informatsii sovremennymi studentami: potentsial vizualnoy kontseptualizatsii [Specifics of perception of educational information by modern students: a potential of visual conceptualisation]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015; 4(19):28-34. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25013387> (accessed 23.01.2016). (In Russ.)
14. Meyer DC. Pro Studium. Freiberg: TU Bergakademie; 2015.
15. Klentak LS. Model aktivizatsii samostoyatel'noy raboty studentov metodom formirovaniya portfolio [A model for enhancing students' individual work by using portfolio approach]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2015; 5:5-10. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24848491> (accessed 23.01.2016). (In Russ.)



16. Klentak LS. Statisticheskoye issledovaniye vliyaniya portfolio kak pedagogicheskogo vozdeystviya (postanovka eksperimenta) [Statistic research on portfolio's influence as a pedagogical tool of impact (experimental setup)]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN* = Samara Scientific Centre of RAS Bulletin. 2015; 1(2)17:318-322. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23839007> (accessed 23.01.2016). (In Russ.)
17. Kovalev SV. Podgotovka starsheklassnikov k semeynoy zhizni: testy, oprosniki, rolevye igry: kniga dlya uchitelya [Preparing seniour schoolchildren to family life: tests, questionnaire surveys, role plays: manual for teachers]. Moscow: Prosveshheniye Publ., 1991. (In Russ.)

Submitted 15.01.16.

About the authors:

Fedor V. Grechnikov, first deputy of chairperson in charge of research, Samara Scientific Centre of Russian Academy of Sciences, corresponding member of RAS, head of Metal Forming Chair, Samara State Aerospace University (34, Moskovskoye shosse, Samara, Russia), professor, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3767-4004>**, gretch@ssau.ru.

Liudmila S. Klentak, associate professor, Chair of Mathematical Methods for Economics, Samara State Aerospace University (34, Moskovskoye shosse, Samara, Russia), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4322-9705>**, liudmila_klentak@mail.ru



ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЭТИКИ

Ж. В. Чашина^{1}, А. Д. Картанова²*

¹ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия,
**chashina.j@yandex.ru,*

²Кыргызский государственный университет строительства, транспорта
и архитектуры им. Н. Исанова, г. Бишкек, Кыргызстан

Введение: в статье отмечается важность использования новых технологий в процессе обучения для реализации целей когнитивной и аффективной областей знания. Рассматриваются способы формирования учебного знания, которые достигаются информационным, репродуктивным и исследовательски-проблемным путями. На примере такой дисциплины как биоэтика демонстрируется использование технологий наглядности (схем, графиков, таблиц, иллюстраций, конкретизации и др.), способствующие решению таких задач как запоминание, анализ и синтез, сравнение и разделение, категоризация и классификация, выявление взаимоотношений между фактами, а также восстановлению изучаемого материала, уяснению новых знаний, напоминанию учебного материала.

Материалы и методы: на основе диалектического подхода рассмотрены новые технологии в процессе обучения, в частности, изучения биоэтики. С помощью методов наблюдения, опроса, анализа и обобщения в учебном процессе показана эффективность таких технологий как применение наглядности (схем, иллюстраций), проблемного обучения (вопросов, задач, ситуаций), исследовательских задач (кейс-метод).

Результаты исследования: в ходе проведенного исследования было выявлено, что визуальный способ дополняет процесс познания и позволяет обучаемому более качественно усвоить материал, а также действует на чувство, эмоции и сознание студентов, содействует рассматривать изучаемый материал как акт творческого мышления. Кроме того, такой способ предоставления материала позволяет изложить наиболее объемные вопросы, уменьшив объем материала обычной лекции. Подчеркнуто, что при изучении биоэтики рекомендуется использовать технологии проблемного обучения, которые способны реализовывать интеллектуальную деятельность студентов при помощи вопросов, задач, ситуаций. Наиболее яркой формой таких технологий является кейс-метод. Основой для возникновения технологий проблемного обучения является определенное противоречие между знаниями и их практикой.

Обсуждение и заключения: сделан вывод о том, что при использовании рассматриваемых в статье технологий достигаются следующие задачи: развитие творческого потенциала и аналитических навыков студента, способствующих классифицировать, анализировать информацию, а также усваивать изученный материал и применять его на практике.

Ключевые слова: аффективная область; биоэтика; иллюстрация; имитационная модель; когнитивная область; кейс-метод; наглядность; обучение; проблемный вопрос; проблемная задача; проблемная ситуация; технологии

Для цитирования: Чашина Ж. В. Технологии процесса обучения при изучении биоэтики // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 97–104. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.097-104

TEACHING METHODOLOGY IN THE STUDY OF BIOETHICS

Zh. V. Chashina^{a}, A. D. Kartanova^b*

^aOgarev Mordovia State University, Saransk, Russia,
**chashina.j@yandex.ru*

^bIsanov Kyrgyz State University of Construction, Transport and Architecture,
Bishkek, Kirgystan

Introduction: the article discusses significance of use of new technologies in the learning process for realisation of goals of cognitive and affective domain of knowledge. The paper explores the methods of development of educational knowledge, which is achieved by information, reproductive and research means. Based on example of bioethics the paper demonstrates the use of visuals technology (charts, graphs, tables, illustrations, specification, etc.), which performs the following tasks: memorising, analysis and synthesis, comparison and differentiation, categorisation and classification, identification of relationships between facts, and for the revision of the material studied, acquisition of the new knowledge, memorisation of educational material.



Materials and Methods: on the basis of the dialectical approach the object of research is new technologies in the learning process, in particular the study of bioethics. By using methods of observation, survey, analysis and synthesis in the educational process the authors prove the efficiency of such technologies as the use of visualisation (diagrams, illustrations), problem-based learning (issues, tasks and situations) and research tasks (case study method).

Results: visual method complements the learning process. It allows a deeper understanding of the subject. This method deals with feelings, emotions and consciousness of students. It encourages creativity. In addition this method of material presentation allows reducing the amount of material of an ordinary lecture. It is underscored that in the study of bioethics it is recommended to use a technology of a problem-based learning, which is able to implement the intellectual activity of students by means of questions, case-studies, tasks and situations. The most vivid form of such technology is a case method. The basis for the emergence of technology of problem-based learning is a certain contradiction between knowledge and practice. This method can be attributed to the simulation model of learning, the benefits of which are the development of skills of practical experience of future specialists.

Discussion and Conclusions: the authors conclude that the use of technologies facilitates the solution of the following tasks: development of creative potential of students, analytical skills. It allows to classify and analyse information as well as to master the studied material and to apply it in practice.

Keywords: affective domain; bioethics; illustration; simulation model; cognitive domain; the case method; visualization; learning; problematic issue; challenging task; problem situation; technology

For citation: Chashina ZhV. Teaching methodology in the study of bioethics. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):97-104. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.097-104

Введение

В процессе обучения важную роль играют технологии, которые конструируют способы реализации и управления содержанием учебным познанием с целью повышения эффективности обучения. Технологии должны гарантировать достижение целей как когнитивной (познавательной), так и аффективной (эмоционально-ценностной) областей знания.

Когнитивная область знания предполагает процесс запоминания и воспроизведения изучаемого материала, переосмысления, нового сочетания и создание нового знания. К категориям когнитивной области относятся понимание, знание, анализ, синтез, оценка и применение. Учащийся должен знать не только конкретные термины, основные понятия, факты, правила, законы, принципы, но и формировать аналитико-синтетическое мышление, способствующее выработке более высокого интеллектуального уровня.

Аффективная область формирует интересы и склонности, эмоциональ-

но-личностное отношение к явлениям окружающего мира, его осознание и проявление в деятельности. Вследствие этого основными элементами в этой области являются восприятие, реагирование, усвоение, организация и формирование ценностно-ориентационной системы на практическую деятельность.

Обзор литературы

В связи с реформированием в сфере образования, а также современными требованиями социума, предъявляемыми к уровню профессиональной компетентности специалистов на рынке труда, в последние годы все чаще объектом исследования становятся новые методики преподавания с использованием инновационных технологий обучения. Основными источниками по анализируемому в статье вопросу служат работы как отечественных авторов, так и ближнего зарубежья: А. А. Вербицкого¹, В. В. Гузеева², А. М. Новикова³, Т. В. Вицинец, Н. И. Роговской [1], Г. И. Ибрагимова [2], Н. Р. Некрасовой, А. П. Панфилова [3], А. П. Парахонского [4], Л. Ю. Усеиновой

¹ Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография. М. : Логос, 2011. 288 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20243412>

² Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения. М. : Народное образование, 2001. 128 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19927760>

³ Новиков А. М. Методология учебной деятельности. М. : Эгвес, 2005. 176 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18074697>

[5], П. А. Хроменкова [6], В. Я. Цветкова [7], А. Б. Юрченко [8]. Перечисленные авторы преимущественно рассматривают вопросы, посвященные проблемам методологии, организационным формам обучения, новым технологиям обучения, оценке уровня сформированности профессиональной компетентности учащихся, способам повышения профессионализма за счет новых технологий обучения с целью более качественного усвоения учебного материала. Кроме того, материалом для статьи послужили работы Ш. И. Бобохужаева⁴, З. Ю. Юлдашева⁵, Ю. П. Сурмина, А. И. Сидоренко, Н. В. Аникиной, Л. И. Ефремовой [9], С. В. Ковалева, А. В. Филлипова [10], А. А. Митигуллиной, Н. А. Читалина [11], К. А. Муравьева, А. Б. Ходжаяна, С. В. Роя [12], Д. Ю. Тулепбергеновой [13]. В данных работах анализируются отдельные аспекты имитационных методов обучения для формирования практической компетентности, в частности, у будущих медиков; ситуационный анализ, его психологический элемент; сущность кейс-стадии, его особенности как метода обучения и пути его практического использования, симуляционное обучение в медицинском образовании.

Результаты исследования

Пути формирования учебного знания достигаются информационным, репродуктивным и исследовательски-проблемным путями.

Значение информационного (передача информации) и репродуктивного пути состоит в повторении, закреплении, сравнении и воспроизведении материала. Он может осуществляться как в виде сообщения, так и при использовании наглядных материалов (схем, графиков, таблиц, иллюстраций, конкретизации и др.) [7].

Способ применения наглядности решает задачи запоминания, анализа и синтеза, сравнения и разделения, категоризации

и классификации, выявления взаимоотношений между фактами, а также восстановления изучаемого материала, уяснения новых знаний, напоминания учебного материала. Полученное знание является фундаментом, от которого осуществляется переход к следующему и выявляется взаимосвязь. Такой способ является наиболее важным моментом диалектического подхода к процессу изучения.

Продемонстрируем пример использования схематичного познания материала на примере такой дисциплины как биоэтика при изучения научного аппарата, представленного в виде принципов (рисунок).

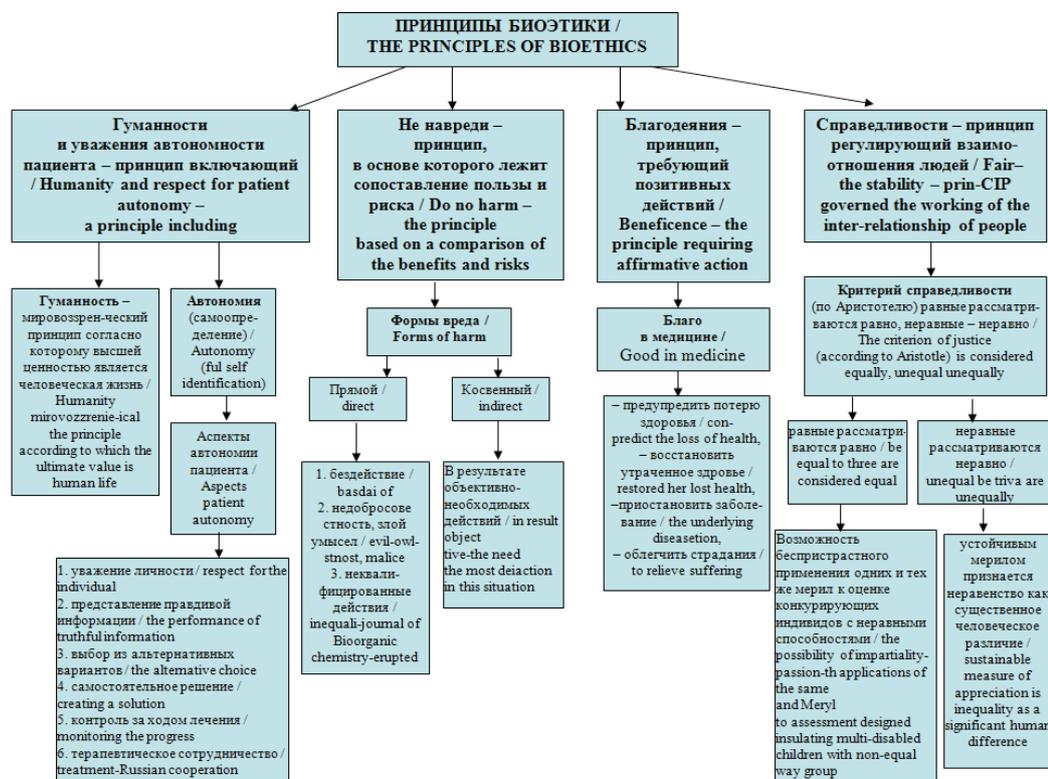
Приведенная схема способствует решению задач применения способа наглядности в когнитивной области знания. Визуальный способ дополняет процесс познания и позволяет обучаемому более качественно усвоить материал. Кроме того, такой способ предоставления материала позволяет изложить наиболее объемные вопросы, уменьшив объем материала обычной лекции [1; 4].

Аффективная область знания также может быть реализована с помощью конкретизированного иллюстрационного материала, который позволяет не только раскрыть теоретическую часть, но и действует на чувство, эмоции и сознание студентов, позволяет рассматривать изучаемый материал как акт творческого мышления.

При изучении, в частности биоэтики, рекомендуется использовать технологии проблемного обучения, способного реализовывать интеллектуальную деятельность студентов при помощи вопросов, задач, ситуаций. Проблемный вопрос возникает при таких условиях, когда необходима логическая связь с ранее усвоенным и подлежащим усвоению материалу в определенной учебной ситуации, а также содержать трудность в познавательном плане, вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с уже известным и др.

⁴ Юлдашев З. Ю., Бобохужаев Ш. И. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стадии метода обучения и пути его практического использования : учеб. пособие. Ташкент : IQTISOD-MOLIYA, 2006. 88 с.

⁵ Сурмин Ю. П., Сидоренко А. И. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода : учеб. пособие. Киев : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.



Наряду с проблемным вопросом выделяется проблемная задача. Элементами проблемной задачи являются новое содержание, требующее самостоятельной мыслительной деятельности; новый способ действия, ранее не применявшийся в данной ситуации; а также цель, которая в свою очередь направит студента на познание «скрытых» связей и отношений, которые будут выступать объектом поиска. Сама же поисковая система мышления приобретет форму разрешения задачи.

Чтобы спасти жизнь семилетнего ребенка, необходима донорская почка. Родители по совету врача решили зачать ребенка-донора и устроить преждевременное рождение младенца с целью изъятия у него почки. Соответственно плод будет обречен на гибель, но ребенка родители смогут спасти.

В связи с этим возникают следующие вопросы:

- нарушается ли право плода на жизнь?
- чем обусловлено рождение ребенка донора?
- допустимо ли с этической точки зрения подобное «жертвоприношение»?

Данную технологию можно отнести к имитационной модели обучения, преимуществами которого являются формирование навыков практического опыта будущих специалистов [11, с. 48].

Основой для возникновения проблемных задач является определенное противоречие между знаниями и их практикой. В зависимости от содержания проблемных задач преподавателем отыскиваются способы и различные приемы. Так, для решения проблемы используется привлечение знаний, теоретических положений, методов из разных дисциплин, в частности, данный метод необходим при изучении биоэтики, являющейся мультидисциплинарным знанием [8; 12; 14–15]. При решении проблемных ситуаций важное место занимают такие виды работ, которые требуют самостоятельного доказательства на основе изучения материала. К ним относятся исследовательские работы учебного характера, предусматривающие ряд общих этапов: наблюдение, изучение и выяснение явлений, подде-



жащих исследованию; выстраивание гипотез; составление плана исследования; его реализация; формулирование объяснения решения; его проверка; а также практические выводы о применении усвоенных знаний.

К решению исследовательских задач относится кейс-метод. Данная методика на сегодняшний день широко применяется и методически разъяснена [1; 3; 4; 9–11]. Для такой дисциплины как биоэтика, предметом которой являются морально-этические дилеммы (методы искусственного оплодотворения, аборт, эвтаназия, смерть-мозга, трансплантация, методы современной генетики и др.), наилучшим образом подходит такой метод. Студенту предлагается самостоятельно нахождение ситуационной задачи по одной из изучаемых проблем, в которой однозначный выбор затруднен и дается план. Например, выявить моральную проблему, указать принципы, применительно к рассматриваемой ситуации, определить мотивы участников ситуации в отношении решения проблемы, поиск необходимой информации для решения ситуации, оптимальное решение.

Следовательно, преимущество кейс-метода в том, что с его помощью раскрывается процессуальная и содержательная сторона обучения. При использовании кейс-метода достигаются такие задачи, как развитие творческого потенциала студента, аналитические способности, позволяющие классифицировать, анализировать информацию, а также уяснения усвоения изученного материала и применения его на практике [2, с. 9].

Обсуждение и заключения

Таким образом, в процессе обучения для достижения целей как когнитивной, так и аффективной областей знания следует использовать технологии наглядности, которые решают следующие задачи: запоминание, анализ и синтез, сравнение и разделение, категоризация и классификация, выявление взаимоотношений между фактами, а также для восстановления изучаемого материала, уяснения новых знаний, напоминания учебного материала.

Визуальный способ позволяет обучаемому не только более качественно усвоить материал, раскрывая теоретическую часть, но и позволяет рассматривать изучаемый материал как акт творческого мышления. Последнее проявляется при использовании технологий проблемного обучения, которое способно реализовывать интеллектуальную деятельность студентов при помощи вопросов, задач, ситуаций.

На сегодняшний день наиболее действенной в решении исследовательских задач является кейс-метод. Данные технологии можно отнести к имитационной модели обучения, преимуществами которых являются формирование навыков практического опыта будущих специалистов, в частности, при изучении такой дисциплины как биоэтика, предметом которой являются морально-этические дилеммы, решение которых затруднительно, поскольку при выборе одной из ценностей разрушается другая, не менее значимая.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Роговская Н. И., Вицинец Т. В.* Мультимедийные технологии в образовательном процессе высшего учебного заведения // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 24–2. С. 24–29. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20801471> (дата обращения: 22.12.2015).
2. *Ибрагимов Г. И.* Инновационные технологии обучения в условиях реализации компетентностного подхода // Инновации в образовании. 2011. № 4. С. 4–14. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16323577> (дата обращения: 22.12.2015).
3. *Панфилов С. А., Некрасова Н. Р.* Применение мультимедийных технологий в учебном процессе высшей школы // Интеграция образования. 2014. № 1 (74). С. 95–101. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21760482> (дата обращения: 22.12.2015).



4. *Парахонский А. П.* Методология проектирования инноваций в медицинском образовании // *Современные проблемы науки и образования*. 2006. № 5. С. 77–78. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9913278> (дата обращения: 22.12.2015).
5. *Усеинова Л. Ю.* Оценка уровней сформированности профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов // *Современные достижения в науке и образовании* : сб. трудов III Междунар. науч. конф., 16–23 сентября 2009 г., г. Тель-Авив. Хмельницкий, 2009. С. 183–185. URL: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.iftomm.ho.com.ua%2Fdocs%2FMASE_2009.pdf&name=MASE_2009.pdf&c=567a5dd05752&page=196 (дата обращения: 22.12.2015).
6. *Хроменков П. А.* Межнаучная интеграция в педагогике высшей школы; состояние и перспективы // *Наука и школа*. 2006. № 6. С. 15–18. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15612267> (дата обращения: 22.12.2015).
7. *Цветков В. Я.* Информационные единицы сообщений // *Фундаментальные исследования*. 2007. № 12. С. 123–124. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12931922> (дата обращения: 22.12.2015).
8. *Юрченко А. Б.* Психолого-педагогическая характеристика условий применения мультимедийных технологий в учебно-воспитательном процессе в ВУЗе // *Фундаментальные исследования*. 2008. № 5. С. 133–135. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=10308780> (дата обращения: 22.12.2015).
9. *Ефремова Л. И., Аникина Н. В.* Современные технологии обеспечения качества образования в национальном исследовательском университете // *Интеграция образования*. 2014. № 1 (74). С. 6–13. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21760467> (дата обращения: 22.12.2015).
10. *Филлипов А. В., Ковалев С. В.* Ситуация как элемент психологического теста // *Психологический журнал*. 1986. Т. 7, № 1. С. 14–21. URL: <http://psy.piter.com/library/?tp=1&rd=8&l=360&p=899> (дата обращения: 22.12.2015).
11. *Мутигуллина А. А., Читалин Н. А.* Технология реализации системы имитационных методов обучения для формирования практической компетентности у будущих медицинских сестер // *Интеграция образования*. 2014. № 1 (74). С. 47–51. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21760473> (дата обращения: 22.12.2015).
12. *Муравьев К. А., Ходжаян А. Б., Рой С. В.* Симуляционное обучение в медицинском образовании – переломный момент // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 10 (Ч. 3). С. 534–537. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17001193> (дата обращения: 22.12.2015).
13. *Тулупбергенова Д. Ю.* Сущность кейс-стади: педагогический аспект осмысления термина // *Интеграция образования*. 2014. № 1 (74). С. 82–88. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21760480> (дата обращения: 22.12.2015).
14. *Чашина Ж. В.* Анализ межпредметных связей в процессе обучения на примере биоэтики // *Интеграция образования*. 2015. Т. 19, № 1. С. 100–105. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23092343> (дата обращения: 22.12.2015).
15. *Чашина Ж. В., Чекушкина Е. Н.* Междисциплинарный подход в вопросе изучения профессиональных ошибок // *Вестник Мордовского университета*. 2014. № 3. С. 202–206. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22091845> (дата обращения: 22.12.2015).

Поступила 26.08.15.

Об авторах:

Чашина Жанна Вячеславовна, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат философских наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7199-0959>**, chashina.j@yandex.ru.

Картанова Асель Джумановна, доцент кафедры информационных систем и технологий Института новых информационных технологий Кыргызского государственного университета строительства, транспорта и архитектуры им. Н. Исанова (Кыргызстан, г. Бишкек, ул. Малдыбаева, д. 34 б), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8564-1365>**, a.kartanova@mail.ru

REFERENCES

1. Rogovskaya NI, Vitsinets TV. Multimediyne tekhologii v obrazovatelnom protsesse vysshego uchebnogo zavedeniya [Multi-media technologies in educational process of higher educational institutions]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* = Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application. 2012; 2(24):24-29. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20801471> (In Russ.)
2. Ibragimov GI. Innovatsionnyye tekhologii obucheniya v usloviyakh realizatsii kompetentnostnogo podkhoda [Innovative technologies of training in conditions of realisation of the competence-based approach]. *Innovatsii v obrazovanii* = Innovations in education. 2011; 4:4-14. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16323577> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)
3. Panfilov SA, Nekrasova NR. Primeneniye mul'timedijnyh tehnologij v uchebnom protsesse vysshej shkoly [Application of multimedia technology in the educational process of higher school]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014; 1(74):95-101. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21760482> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)
4. Parakhonsky AP. Metodologiya proektirovaniya innovatsiy v meditsinskom obrazovanii [Methodology of design of innovation in medical education]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2006; 5:77-78. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9913278> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)
5. Useinova LY. Otsenka urovney sformirovannosti professionalno-prakticheskoy kompetentnosti budushchikh inzhenerov-pedagogov [Assessing the levels of formation of professional practical competence of future engineers-teachers]. *Sovremennyye dostizheniya v nauke i obrazovanii* = Modern achievements in science and education: Proceedings. Khmel'nitsky, 2009. p. 183-185. Available from: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.iftomm.ho.com.ua%2Fdocs%2FMASE_2009.pdf&c=567a5dd05752&page=196 (accessed 22.12.2015). (In Russ.)
6. Khromenkov PA. Mezhnauchnaya integratsiya v pedagogike vysshej shkoly: sostoyanie i perspektivy [Interscience integration in pedagogy of higher education: situation and prospects]. *Nauka i shkola* = Science and school. 2006; 6:15-18. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15612267> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)
7. Tsvetkov VYa. Informatsionnye edinitsy soobshcheniy [Information units of messages]. *Fundamentalnye issledovaniya* = Fundamental Research. 2007; 12:123-124. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12931922> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)
8. Yurchenko AB. Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika usloviy primeneniya multimedijnykh tekhologiy v uchebno-vospitatelnom protsesse v VUZe [Psychological and pedagogical characteristic of conditions for using multimedia technologies in the educational process at a University]. *Fundamentalnye issledovaniya* = Fundamental research. 2008; 5:133-135. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=10308780> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)
9. Efremova LI, Anikina NV. Sovremennyye tekhologii obespecheniya kachestva obrazovaniya v natsionalnom issledovatel'skom universitete [Modern technologies to ensure the quality of education at a National Research University]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014; 1(74):6-13. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21760467> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)
10. Fillipov AV, Kovalev SV. Situatsiya kak element psikhologicheskogo tezaurusa [The situation as an element of psychological thesaurus]. *Psikhologicheskij zhurnal* = Psychological Journal. 1986; 1(7):14-21. Available from: <http://psy.piter.com/library/?tp=1&rd=8&l=360&p=899> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)
11. Mutigullina AA, Chitalin NA. Tekhnologiya realizatsii sistemy imitatsionnykh metodov obucheniya dlya formirovaniya prakticheskoy kompetentnosti u budushchikh meditsinskikh sester [Technology implementation of the system of simulation training methods for the development of practical competence among prospective nurses]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of education. 2014; 1(74):47-51. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21760473> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)
12. Muravev KA, Khodzhan AB, Roy SV. Simulyatsionnoye obucheniye v meditsinskom obrazovanii – perelomnyy moment [Simulation training in medical education – turning point]. *Fundamentalnye issledovaniya* = Fundamental Research. 2011; 10(3):534-537. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17001193> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)



13. Tulebergenova DYu. Sushchnost keys-stadi: pedagogicheskiy aspekt osmysleniya termina [The essence of a case study: pedagogical aspect of comprehending the notion. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014; 1(74):82-88. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21760480> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)

14. Chashina ZhV. Analiz mezhpredmetnykh svyazey v protsesse obucheniya na primere bioetiki [Analysis of inter-subject relationship in the learning process based on the example of bioethics]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015; 1(19):100-105. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23092343> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)

15. Chashina ZhV, Chekushkina YeN. Mezhdistsiplinarnyy podkhod v voprose izucheniya professionalnykh oshibok [An interdisciplinary approach to the study of professional errors]. *Vestnik Mordovskogo universiteta* = Mordovia University Bulletin. 2014; 3:202-206. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22091845> (accessed 22.12.2015). (In Russ.)

Submitted 26.08.15.

About the authors:

Zhanna V. Chashina, associate professor, Chair of Philosophy, Institute of History and Sociology, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Philosophy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7199-0959>**, chashina.j@yandex.ru.

Asel D. Kartanova, associate professor, Chair of Information Systems and Technologies, Isanov Kyrgyz State University of Construction, Transport and Architecture (34^b, Malydybaeva St., Bishkek, Kyrgyzstan), Ph.D. (Philosophy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8564-1365>**, a.kartanova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Э. П. Бурнашева

*ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»,
г. Шадринск, Россия,
bep59@yandex.ru*

Введение: концепция бережливого производства предусматривает не сокращение расходов, а устранение потерь, не приносящих добавочной ценности продукту или услуге. В любой системе во всех процессах – от производства и сборки до гостиничного бизнеса, образования, здравоохранения, транспорта и социальных служб – существуют скрытые потери. Обучение само по себе является своеобразным производственным процессом, в ходе которого некоторому «продукту» (обучаемому) сообщается добавленная стоимость (знания и навыки), поэтому в профессиональном образовательном учреждении в настоящее время очень актуально создание рабочей группы по внедрению бережливого производства в учебный процесс. В статье рассматриваются особенности проектирования образовательного процесса в учреждениях профессионального образования на основе принципов бережливого производства. Такой подход обеспечивает оптимизацию системы образования.

Материалы и методы: в процессе аналитической деятельности использовались методы анализа существующей системы профессиональной подготовки в вузе, наблюдения за результатами учебной практики, использования возможностей моделирования и проведения экспериментальной работы.

Результаты исследования: в результате проведенного исследования было определено, что важным направлением устранения потерь в образовательном процессе является составление сопряженных учебных планов, позволяющих избежать повторного изучения ряда дидактических единиц при организации непрерывного обучения в системе «СПО – ВПО». Устранить возможность «выхода» из стен образовательного учреждения некомпетентного специалиста поможет организация объективного итогового контроля. Потери в обучении обусловлены наличием рассогласованности между запросами рынка труда и спектром направлений подготовки в образовательных учреждениях.

Обсуждение и заключения: обозначены возможности применения инструментов бережливого производства в организации «бережливого обучения»: проектирование процесса обучения, предотвращение «брака» в процессе подготовки специалистов, выстраивание «вытягивающей» системы подготовки по запросам работодателей, стандартизация учебного процесса и организация учебного места, визуализация учебного процесса. Выявлены возможные потери в организации учебной деятельности и рассмотрены пути их устранения.

Ключевые слова: проектирование образовательного процесса; «бережливое» обучение; инструменты бережливого производства; устранение потерь; качество подготовки специалистов

Для цитирования: Бурнашева Э. П. Использование инструментов бережливого производства в проектировании образовательного процесса // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 105–111. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.105-111

USE OF LEAN PRODUCTION INSTRUMENTS IN DESIGNING THE EDUCATIONAL PROCESS

E. P. Burnasheva

*Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk, Russia,
bep59@yandex.ru*

Introduction: the concept of lean production seeks not a reduction of costs but complete elimination of losses that do not bring added value to the product or service. In any system, in all processes – from production and assembly, to hospitality, education, health, transport and social services – there are hidden losses. Teaching itself is a kind of production process in which a certain “product” (student) acquires the added value (knowledge and skills), that is why it has become topical in educational institution to establish the working group on introduction of lean production into the learning process. The article presents the factors that are to be taken into account while designing the educational process based on the lean production principles.

Materials and Methods: methods of analysis of existing system of vocational training in higher school, monitoring of the results of educational practice, modeling and experimental work in the process of analytical work were used.

Results: important direction for eliminating losses in the educational process is the development of the interlinked curricula, allowing to avoid repeated study of a number of didactic units in the organisation



of continuous training in the system “Vocational education – Higher education”. In order to eliminate the possibility of incompetent graduate one should focus on the organisation of objective final control. Losses in education are caused by to the mismatch between labour market demand and the spectrum of areas of training in educational institutions.

Discussion and Conclusions: the lean production possibilities are defined as instrumental in ensuring the organisation of “the process of lean learning”: by applying some lean production instruments such as the designing of the educational process, preventing of “faulty work” while training students, the attuning of the training system to employers’ requests, the visualisation of the education process, standardisation of the academic process. Some possible losses that may happen in the organisation of the education process are identified; the ways to avoid these losses are discussed.

Keywords: designing educational process; lean learning; lean production instruments; exclusion of losses; quality of training

For citation: Burnasheva EP. Use of lean production instruments in designing the educational process. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):105-111. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.105-111

Введение

Концепция бережливого производства (Lean production) становится все популярнее не только для устранения потерь на промышленных предприятиях. Она постепенно внедряется в сферу услуг, в том числе в медицину и образование.

Образовательный процесс можно приравнять к производству, где «продуктом» производства является обучающийся, которому добавляется «стоимость» в виде знаний, умений и уровня сформированных компетенций [1].

В качестве методологической основы исследования нами были проанализированы базовые литературные источники, в которых описываются основные принципы и инструменты бережливого производства, способствующие устранению потерь.

Основоположником концепции является японский инженер Т. Оно, который пришел к выводу, что достичь успешного результата возможно только при обеспечении качества на всех этапах производственного процесса [2].

Теоретики менеджмента Дж. Вумек и Д. Джонс изложили суть бережливого производства в виде следующих принципов.

- 1) определить ценность конкретного продукта;
- 2) определить поток создания ценности для этого продукта;
- 3) обеспечить непрерывное течение потока создания ценности продукта;
- 4) позволить потребителю вытягивать продукт;
- 5) стремиться к совершенству.

Максимальную выгоду от внедрения бережливого производства можно получить, если хорошо понять эти принципы и применять их в комплексе, тем самым обеспечив единство направления не только в производственной деятельности, но и в сфере оказания услуг, к которым относится образование [3].

Использование инструментов Lean в проектировании образовательного процесса учреждения профессионального образования делает возможным проанализировать те потери, которые тормозят его оптимизацию. В связи с этим уместным будет дать определение феномена «бережливого обучения».

Под «бережливым обучением» мы понимаем такую организацию учебного процесса, в ходе которой устраняются потери, влияющие на результативность обучения в системе профессионального образования.

С. И. Погребняк рассматривает систему организации учебного процесса через призму уже известных подходов и понятий философии бережливого производства с тем, чтобы, оттолкнувшись от них, сделать первый шаг в разработке системы LEAN + Training [4].

Система бережливого обучения как элемент любой бизнес-стратегии, реализующей принципы бережливого производства, направлена на выявление и устранение потерь для увеличения производительности труда, в конкретном случае – производительности обучения.



Результаты исследования

Прежде всего обозначим те инструменты бережливого производства, которые свойственны феномену «бережливого обучения» [4]:

– бережливое проектирование процесса профессиональной подготовки («Точно в срок» – синхронизация передачи «продукта» с одной стадии подготовки на другую);

– предотвращение дефектов в обучающем (производственном) процессе («Пока ёкэ» – защита от ошибок);

– «вытягивающая» система подготовки кадров («Канбан» – своевременная поставка «продукта» в соответствии с запросами работодателя);

– система стандартизации учебного процесса;

– организация рабочего (учебного) места (система 5 S);

– визуализация образовательного процесса [5].

Объектом исследования в работе является процесс организации образовательной деятельности в учреждении профессионального образования. Предметом рассмотрения обозначено раскрытие содержания инструментов «бережливого обучения» и возможности их практического использования.

В процессе аналитической деятельности использовались методы анализа существующей системы профессиональной подготовки в вузе, наблюдения за результатами учебной практики, использования возможностей моделирования и проведения экспериментальной работы в рамках создания базовой кафедры на производственном предприятии «Дельта Технологии» (г. Шадринск).

Раскроем содержание инструментов «бережливого обучения» и возможности их практического использования.

1. *Бережливое проектирование процесса профессиональной подготовки.* Задействован инструмент “Just – in – Time” – точно в срок [6]. В рассматриваемом контексте это означает, что при планировании внедрения основной профессиональной образовательной

программы, например, в колледже необходимо предусматривать создание условий для получения профессионального образования на более высокой ступени обучения (в вузе). Здесь же речь идет о необходимости разработки согласованных учебных планов СПО и ВПО по одноименным направлениям подготовки [7].

На базе Шадринского государственного педагогического института заключены договоры о непрерывном обучении и согласованы учебные планы по таким направлениям, как например, «Профессиональное обучение (Экономика и управление)» – с Шадринским финансово-экономическим колледжем, «Профессиональное обучение (Транспорт)» – с Шадринским политехническим колледжем. При такой организации учебного процесса не происходит дублирования содержания при изучении ряда дисциплин.

2. *Предотвращение дефектов в обучающем (производственном) процессе.* Дефектами в обучении является недостаточный уровень овладения обучающимися теми компетенциями, которые должны быть сформированы в результате изучения определенных учебных курсов. Инструмент «Пока ёкэ» (избегание ошибок) позволяет добиваться необходимого уровня усвоения знаний. Суть «защиты от ошибок» для студента – усвоение необходимого минимума объема содержания для продолжения профессионального обучения.

На практике реализация этого инструмента состоит в обязательном промежуточном и итоговом тестировании по основным базовым дисциплинам образовательной программы. Только успешно справившись с содержанием всех дисциплин учебного плана, обучающийся может претендовать на «выход» из процесса называться специалистом. Важным является использование в образовательном процессе вуза методики организации практикумов по рабочей профессии непосредственно на производственных площадях: оборудован слесарный участок на базе ООО «Дельта Технологии», в учебном



процессе задействованы станки с ЧПУ и обучающими панелями немецкой фирмы GMB. Такая форма организации занятий способствует формированию навыков работы на современном оборудовании, что обеспечивает успешную последующую адаптацию наших выпускников в условиях реальной организации.

3. «Вытягивающая» система подготовки кадров. Если в производстве «вытягивающая система» связана с карточками Канбан («Канбан» – своевременная поставка продукта с одного процесса на другой), то в процессе профессиональной подготовки этот инструмент означает подготовку нужного количества востребованных работодателем специалистов. Обратное действие приводит к ненужным бюджетным расходам [8].

В связи с использованием этого «бережливого» инструмента существует целый ряд проблем, связанных с набором и подготовкой абитуриентов (студентов), определением в учебном заведении образовательных программ, по которым будет объявлен конкурсный прием (либо выпуск). В настоящее время в большинстве профессиональных образовательных учреждений существует «выталкивающая» система, когда готовятся не те специалисты и не по тем специальностям, в которых нуждается региональная экономика. В результате несогласованности между запросами рынка труда и образовательными учреждениями выпускники не могут достойно трудоустроиться вследствие дефицита рабочих мест. В то же время востребованные вакансии остаются открытыми из-за отсутствия специалистов. Вот на это и должно быть обращено использование инструмента «вытягивания продукта».

По этому пути строит свою работу по набору и реализации обучения Шадринский пединститут и местные профессиональные колледжи. Значительно снижены контрольные цифры приема по специальности «учитель

русского языка», «учитель истории», профессиональное обучение (дизайн, производство продовольственных продуктов). Одновременно увеличено количество бюджетных мест на направления «учитель математики и информатики», «учитель начальных классов». В связи с демографическим ростом «подрастающего» населения востребованной вновь стала профессия дошкольного работника. На основе анализа потребности в кадрах, проведенным Центром занятости населения, пролицензировано направление подготовки «Профессиональное обучение (Машиностроение и материалобработка)».

4. Система стандартизации учебного процесса. Основная цель стандартизации в обучении – создать условия для обеспечения эффективности и результативности обучения, контроля за сформированностью общих и профессиональных компетенций у обучающихся.

Стандартизации в образовательном процессе подлежат следующие категории:

- основная профессиональная образовательная программа (ОПОП);
- срок реализации ОПОП;
- кадровый потенциал профессорско-преподавательского состава;
- обучаемый контингент;
- учебно-методические комплексы (УМК);
- критерии результативности профессионального обучения;
- формы и методы обучения.

В образовательной организации необходимо унифицировать обеспечивающий документооборот (учебные планы, УМК, банк контрольно-оценочных материалов и др.). В реалии этой проблемой занимается учебно-методический совет вуза.

5. Организация рабочего места. Система 5 S для осуществления учебного процесса в аудитории. Использование инструмента правильной организации рабочего места устраняет множество потерь¹ в обеспечении оптимальности структурирования и хранения дидак-

¹ Мишин В. М. Управление качеством : учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2010. 303 с.

тического материала; создает возможность использования учебных пособий и технических средств обучения сразу несколькими преподавателями по сопряженным дисциплинам.

В вузе существует кабинетная система обучения, что позволяет продумать оснащение учебных аудиторий и лабораторий актуальным оборудованием. Автором статьи в 2015 г. выполнен региональный грант по созданию Центра поддержки производственных систем и предпринимательства, оборудована лаборатория «бережливого производства». Для преподавателей вуза и региональных колледжей проводятся семинары-погружения с целью обучения использованию принципов и инструментов бережливого производства на занятиях по спецдисциплинам. В результате этой работы выпускниками факультета технологии и предпринимательства проанализированы рабочие программы Шадринского политехнического колледжа и разработаны разделы «Основы бережливого производства» в рамках дисциплины «Основы предпринимательской деятельности». Данное исследование явилось результатом выполнения выпускной квалификационной работы.

6. *Визуализация образовательного процесса.* Инструмент визуализации позволяет оптимально структурировать учебный процесс. Процедуры графического планирования (графики, таблицы, чертежи и др.) помогают представить любой процесс (в том числе и образовательный) комплексно [9].

Применительно к учреждению профессионального образования это может быть визуализация учебно-организационных материалов на информационных стендах и на сайтах учреждения:

- размещение графиков учебного процесса;
- схема расположения и учет занятости аудиторного фонда факультета (отделения);
- сводная таблица перечня отчетности в сессионный период;
- расписание занятий (четная и нечетная недели) и расписание промежуточной аттестации;

– использование штампа «Допущен к сессии Факультет технологии и предпринимательства» для визуализации допуска студента к сессии и отсутствия у него задолженностей по учебе;

– графический указатель процедур «Организация учебной деятельности» и «Реализация учебной деятельности» в соответствии с требованиями системы менеджмента качества вуза (визуализация процедур «Выпускная квалификационная работа», «Преддипломная практика» на информационном стенде кафедры и в разделе «Элементы дистанционного обучения» на сайте института).

В данном контексте можно говорить, что система 5S и визуализация представляют собой инструменты культуры труда [10].

Обсуждение и заключения

Рассмотренные нами возможности использования инструментов «бережливого производства» для образовательного процесса способствуют устранению таких известных классических потерь [11], которые наблюдаются и в условиях организации учебного процесса:

- 1) перепроизводство (обучение невостребованного работодателем специалиста);
 - 2) избыточные запасы (закупка избыточного количества учебной литературы, количество компьютеров, затраты на аудиторный фонд и др. вследствие перепроизводства);
 - 3) брак (снижение качества подготовки специалистов из-за несовершенной системы контроля сформированности компетенций);
 - 4) простой (нерациональное составление расписания занятий, невозможность замены преподавателя по причине его болезни);
 - 5) лишние операции и перемещения на рабочем (учебном) месте (недостаточная материально-техническая база, необходимость аренды зданий и помещений для практических и лабораторных занятий).
- Проведенный анализ проблемы использования инструментов бережливого производства в образовательном процессе выявил основные причины



и позволил обозначить пути оптимизации подготовки профессионально компетентных специалистов, востребованных на рынке труда. Такой «бережливый» подход к организации обучения в учреждении профессионального образования позволит устранить выше обозначенные потери и максимизировать обучающие и развивающие возможности в подготовке студентов, которые будут потенциально профессионально востребованы на рынке труда.

Перспектива изложенной проблемы предусматривает необходимость разработки методических рекомендаций, проведение учебно-методических семина-

ров для руководителей образовательных организаций профессионального образования и производственных партнеров [12]. Заслуживает внимания актуальная проблема внедрения элементов дуального обучения в процесс профессиональной подготовки, что также соответствует требованиям «бережливости».

Для популяризации идей и наблюдений, изложенных в данной статье, в марте 2016 г. на базе Шадринского госпединститута планируется проведение Всероссийской конференции «Совершенствование управления на основе принципов бережливого производства: управленческий аспект».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вэйдер М. Инструменты бережливого производства. М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. 125 с.
2. Ohno's T. Workplace Management by Taiichi Ohno. Gemba Press, 2007, p. 146.
3. Womack J. P., Jones D. T. The Machine That Changed the World. Free Press, 2005, p. 352.
4. Погребняк С. И. Бережливое производство. Формула эффективности. М. : Триумф, 2013. 308 с.
5. Кудряшов А. В. Бережливое производство: проблемы и опыт внедрения // Методы менеджмента качества. 2013. № 4. С. 4–9. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19060768> (дата обращения: 24.12.2015).
6. Синго С. Изучение производственной системы Тойоты. М. : Институт комплексных стратегических исследований, 2010. 312 с.
7. Желтоухов А. М. Стратегия непрерывного совершенствования деятельности на основе принципов бережливого строительства // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 8. С. 21. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20220760> (дата обращения: 24.12.2015).
8. Стомма М. В. Бережливое обучение // Справочник по управлению персоналом. 2009. № 10.
9. Палкин С. В. Система практических мер по внедрению бережливого производства. М. : НП «ОПЖТ», 2009.
10. Голоктеев К., Матвеев И. Управление производством: инструменты, которые работают. СПб. : Питер, 2008. 251 с.
11. Рябов Д. Как «бережливое» производство мешает бережливому производству // Мебельный бизнес. 2011. № 6.
12. Антонова И. И. Бережливое производство: системный подход к его внедрению на предприятиях РТ. URL: <http://ieml.ru/subsite/46/files> (дата обращения: 24.12.2015).

Поступила 20.10.15.

Об авторе:

Бурнашева Элиетта Павловна, профессор кафедры профессионально-технологического образования ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» (Россия, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3), кандидат педагогических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9532-2189>**, ber59@yandex.ru

REFERENCES

1. Veyder M. Instrumenty berezhlivogo proizvodstva [Instruments of lean production]. Moscow: Alpina Biznes Buks; 2007. (In Russ.)
2. Ohno T. Taiichi Ohno's Workplace Management. Gemba Press; 2007.

3. Womack JP, Jones DT. The Machine That Changed the World. New York: Free Press; 2005.
4. Pogrebnyak SI. Berezhlivoye proizvodstvo. Formula effektivnosti [Lean production. Efficiency formula]. Moscow: Triumph; 2013. (In Russ.)
5. Kudryashov A. Berezhlivoye proizvodstvo. Problemy vnedreniya [Lean production. Problems of implementation]. *Metody menedzhmenta kachestva* = Methods of Quality Management. 2013; 4:4-9. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19060768> (accessed 24.12.2015). (In Russ.)
6. Singo S. Izucheniye proizvodstvennoy sistemy Toyoty [The study of Toyota manufacturing system]. Moscow: Institut kompleksnyh strategicheskikh issledovaniy; 2010. (In Russ.)
7. Zheltoukhov AM. Strategiya nepreryvnogo sovershenstvovaniya deyatelnosti na osnove printsipov berezhlivogo stroitelstva [Strategy for continuous improvement of activity based on the principles of lean construction]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii* = Modern scientific research and innovation. 2013; 8:21. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20220760> (accessed 24.12.2015). (In Russ.)
8. Stomma MV. Berezhlivoye obucheniye [Lean training]. *Spravochnik po upravleniyu personalom* = Human resource handbook. 2009; 10:36-41. (In Russ.)
9. Palkin SV. Sistema prakticheskikh mer po vnedreniyu berezhlivogo proizvodstva [The system of practical measures for the implementation of lean manufacturing]. Moscow: NP OPZhT; 2009. (In Russ.)
10. Golokteyev K, Matveyev I. Upravleniye proizvodstvom: instrumenty, kotorye rabotayut [Production management: tools that work]. St. Petersburg: Piter Publ.; 2008. (In Russ.)
11. Ryabov D. How “lean” production interferes with lean production. *Mebelnyy biznes* = Furniture business. 2011. (In Russ.)
12. Antonova II. Berezhlivoye proizvodstvo: sistemnyy podhod k yego vnedreniyu na predpriyatiyah RT [Lean Manufacturing: a systematic approach to its implementation at enterprises of Republic of Tatarstan]. Available from: <http://ieml.ru/subsite/46/files> (accessed 24.12.2015). (In Russ.)

Submitted 20.10.15.

About the author:

Elietta P. Burnasheva, professor, Chair of professional technology education, Shadrinsk State Pedagogical Institute (3, Liebknecht St., Shadrinsk, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-9532-2189>, bep59@yandex.ru



ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАУКИ И РЕЛИГИИ В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ ФИЛОСОФИИ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА РУССКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ)

А. И. Белкин^{1}, В. Г. Гуцу², С. Н. Конторович¹*

¹ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва», г. Саранск, Россия,
**alex.i.bel@mail.ru,*

²Молдавский государственный институт международных отношений,
г. Кишинев, Молдова

Введение: в статье осуществляется анализ проблем взаимоотношения науки и религии в контексте формирования целостного мировоззрения будущих специалистов. Взаимодействие двух важнейших отраслей человеческой культуры рассматривается на примере творчества русских религиозных мыслителей: архиепископа Луки (В. Ф. Войно-Ясенецкого), В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева.

Материалы и методы: в исследовании использован метод изучения первоисточников, которыми в данном случае выступают работы Н. А. Бердяева, В. Ф. Войно-Ясенецкого, В. С. Соловьева, рассматривающие проблемы взаимодействия науки и религии. Метод изучения первоисточников сочетается с методами анализа, синтеза и обобщения.

Результаты исследования: проанализированы различные подходы к рассмотрению указанной проблемы на протяжении исторического развития человеческой мысли. При исследовании творчества В. С. Соловьева акцент сделан на концепцию цельного знания, определяющую истинное знание как результат взаимодействия рационального, эмпирического и мистического аспектов. Много внимания в статье уделено рассмотрению взглядов архиепископа Луки (В. Ф. Войно-Ясенецкого), отстаивавшего не только в теории, но и на практике идею синтеза знания и веры, их неразрывной связи в подлинном научном и философском творчестве. При изучении взглядов Н. А. Бердяева внимание обращено на критику им трех типов взаимоотношений науки и религии, сложившихся в человеческой культуре: верховенство знания и отрицания веры, верховенство веры и отрицания знания, дуализм знания и веры. Рассмотрена также идея философа о синтезе разума, веры и интуиции, которая противопоставлена традиционным подходам. Показана аргументация современной науки о значимости взаимодействия религиозной и научной сфер человеческой культуры.

Обсуждение и заключения: подчеркнута важность формирования гармоничных отношений между наукой и религией в рамках аксиологического и этического обзора последствий научно-технического прогресса, поскольку это позволяет дать адекватный ответ на многие вызовы современной цивилизации.

Ключевые слова: философское образование; гармония; религия; наука; противоречие; знание; познание; картина мира; духовный мир; религиозная философия; вера

Для цитирования: Белкин А. И., Гуцу В. Г., Конторович С. Н. Изучение проблем взаимодействия науки и религии в вузовском курсе философии (на примере творчества русских религиозных мыслителей). Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 112–124. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.112-124

RESEARCH ON THE PROBLEMS OF INTERACTION BETWEEN SCIENCE AND RELIGION IN UNIVERSITY COURSE OF PHILOSOPHY (BASED ON WORKS BY RUSSIAN RELIGIOUS THINKERS)

A. I. Belkin^{a}, V. G. Gutsu^b, S. N. Kontorovich^a*

^aOgarev Mordovia State University, Saransk, Russia,
**alex.i.bel@mail.ru,*

^bMoldova Institute of International Relations, Kishinev, Moldova,

Introduction: the article explores the interrelations between science and religion in the context of shaping integrated world outlook of future specialists in the framework of the competence-based approach. Axiological and ethical aspects of the interaction between the two major branches of human culture are considered using the example of works by Russian religious thinkers: Archbishop Luke (V. F. Voyno-Yasenetsky), V. S. Soloviev, N. A. Berdyaev.

Materials and Methods: materials and methods: the study employed the method of original sources, i. e. works by N. A. Berdyaev, V. F. Voyno-Yasenetsky, V. S. Solovyov, considering the problems of interac-

tion between science and religion. The method of original sources was combined with methods of analysis, synthesis and generalisation.

Results: attention is paid to different approaches to addressing this problem over the historical development of human thought. When analysing the works by V. S. Solovyov emphasis is made on the concept of integral knowledge, considering the true knowledge as a result of the interaction of rational, empirical and mystical aspects. Much attention is paid to the interpretation of Archbishop Luke's thoughts (V. F. Voyno-Yasenetsky) who advocated theoretically and practically the idea of the synthesis of the knowledge and belief in their inextricable link to the genuine scientific and philosophical works. When discussing N. A. Berdyaev's ideas the focus is on the critical analysis of the three types of relationships between science and religion, established in human culture: 1) supremacy of knowledge and denial of faith, 2) supremacy of faith and denial of knowledge, and 3) the dualism of knowledge and faith. The article also gives a thorough account of the philosopher's idea about the synthesis of knowledge, faith and intuition that contradicts traditional approach. The article presents the arguments of modern science about the importance of interaction between religious and scientific spheres of human culture.

Discussion and Conclusions: the article highlights the importance of establishing harmonious relations between science and religion in the framework of axiological and ethical consideration of scientific and technological progress results. This approach allows to give an adequate response to many challenges of modern civilisation.

Keywords: philosophic education; harmony; religion; science; contradiction; knowledge; cognition; world; spiritual world; religious philosophy; faith

For citation: Belkin AI, Gutsu VG, Kontorovich SN. Research on the problems of interaction between science and religion in university course of philosophy (based on works by russian religious thinkers). *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):112-124. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.112-124

Введение

Изучение проблем взаимодействия веры и знания, науки и религии является неотъемлемой частью курса философии в высших учебных заведениях [1–5]. Рассмотрение различных сторон взаимодействия науки и религии формирует у будущих специалистов способности и готовность к логическому и аргументированному анализу как общемировоззренческих проблем, так и вопросов, возникающих при осуществлении профессиональных функций, способности к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности, готовность к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантности. Не нужно при этом забывать и о формировании у студентов ценностной установки на осуществление своей деятельности с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм, готовности нести социальную и этическую ответственность за принимаемые решения. Авторы статьи считают, что знания о взаимодействии науки и религии, полученные студентами при изучении философии, помогают выработать у них императив на использование нравственных и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности,

разработке и осуществлении социально значимых проектов. Это важно как для специалистов в области естествознания и техники, так и для гуманитариев [6; 7]. Безусловно, проблема, обозначенная в названии статьи, сложна и многогранна [8–12]. При этом авторы хорошо понимают, что, во-первых, формат журнальной статьи позволяет рассмотреть лишь отдельные стороны проблемы, а далеко не весь комплекс вопросов, связанных с ней. Во-вторых, философское знание (такова его специфика) не предполагает окончательного решения, а лишь знакомит с различными вариантами рассмотрения мировоззренческих вопросов, тем самым побуждая к выработке своей мировоззренческой позиции по отношению к тому или иному социальному явлению. Важно пробудить у студента потребность к размышлению над этими проблемами.

Конечно, нам могут возразить, что история человеческой мысли представляет собой пример не только взаимодействия науки и религии, но и их неприятия, отторжения. Однако история философии богата, противоречива, многогранна. И если посмотреть на исследуемую нами проблему в ее историческом развитии, то, на наш взгляд, как в истории науки, так



и в истории философии нарастает тенденция, способствующая взаимодействию этих важнейших сторон человеческой культуры. Особенно зримо эта тенденция проявилась в современной цивилизации, базирующейся на достижениях науки. Возрастание роли науки в человеческом обществе порождает и различные оценки, и все большую потребность в этическом осмыслении ее достижений. В этом контексте мы считаем полезным анализ взглядов религиозных мыслителей на поставленную в названии статьи проблему. Тем более, что вузовский курс философии позволяет рассмотреть взаимодействие науки и религии, веры и знания во всей их противоречивости и многогранности.

Обзор литературы

При написании статьи авторы опирались на публикации, посвященные методике преподавания философии в вузе, а также рассматривающие проблемы взаимодействия науки и религии.

Е. Г. Волкова, освещая вопрос об образовательном потенциале философии, исходит из специфики предмета. Философия в данном случае рассматривается как форма духовной культуры, стремящаяся в общих чертах объяснить мироздание человека. Поэтому все определения философии условны и относительны. Концепция же преподавания философии мыслится исследователем в виде изучения истории философии, в ходе которого по эпохам рассматривается совокупность основных вопросов и тем. Определяя эту совокупность вопросов, автор исходит из того, что основополагающими в мировой философии являлись три основные темы: природа, человек и Бог [2].

Э. Р. Семенова и Р. Ю. Рахматуллин выступают против того, чтобы сводить весь материал курса «Философия» к разделу «История философии». В статье больше внимания уделено организационным моментам: комплектованию кафедр философии, отсутствию связи учебного материала с будущей специальностью студента, взаимоотношению

«старого» и «нового» мировоззрений в отборе учебного материала [4].

Имеются публикации, подчеркивающие, что взаимосвязь философии и педагогики носит мировоззренческий характер, а это, в свою очередь, обуславливает специфику методики и методологии преподавания философии в вузе. Обращается внимание на то, что на основе изучаемого философского материала у студентов необходимо сформировать диалогическое мышление, умение добиваться взаимопонимания [3].

Ряд авторов [1; 5] поднимают проблемы воспитания гражданственности, формирования критического мышления через приобщение студентов к высшим ценностям и мировой культуре в условиях доминирования материальных потребностей и господстве в вузе узкоспециализированного профессионального образования.

Что касается работ, рассматривающих проблемы взаимоотношения науки и религии, прежде всего следует обратить внимание на статью Т. А. Вархотова [8]. Автор отмечает, что в определенных исторических условиях конфронтация науки и религии была неизбежна, но по мере усиления внимания к историческому и социальному измерению науки между наукой и религией стало налаживаться конструктивное сотрудничество.

Имеются публикации [9; 12], где акцент делается на конфронтации науки и религии. При этом авторы не видят, особенно в современных условиях России, возможности конструктивного взаимодействия этих двух отраслей человеческой культуры.

В некоторых публикациях [11] затрагиваются гносеологические проблемы взаимоотношения науки и религии. Авторы приходят к выводу, что наука и теология – взаимодополняющие подходы к одной и той же реальности. Наука порождает метафизику, в контексте которой формулируется теология, а теология способна выдвигать рациональные утверждения, в контексте которых может оцениваться конкретная научная теория.

Что же касается рассмотрения этой проблемы в русской религиозной философии, то здесь на первое место выходят концепции «целостного разума» или «цельного знания» [10]. В контексте этой проблематики анализируется христоцентрическая природа разума и в связи с этим говорится об онтологической зависимости любого познания от Абсолюта (Бога).

Оценивая общую тональность и содержание публикаций следует отметить, что проблемы, обозначенные выше, действительно являются важными как в преподавании курса «Философия» в вузе, так и при рассмотрении проблем взаимодействия науки и религии. Одиноким недостатком всех публикаций является преобладание общих рассуждений. Авторы не указывают конкретных путей формирования диалогического мышления, развития навыков общения с представителями иных мировоззрений, налаживания конструктивного взаимодействия науки и религии. Недостаточно изучен потенциал русской религиозной философии, касающийся рассмотрения возможных путей конструктивного взаимодействия науки и религии, особенно работы Н. А. Бердяева и В. Ф. Войно-Ясенецкого.

Материалы и методы

Объектом предпринятого нами исследования является образовательный процесс в высшем учебном заведении. Предмет исследования – изучение проблем взаимодействия науки и религии в вузовском курсе «Философия». Также обозначен период развития философии, когда возникла данная проблема. Это – средневековая философия. Отмечена противоречивость и неоднозначность рассмотрения исследуемой проблемы на разных этапах развития философской мысли. Однако основное внимание в статье уделено исследованию того, как рассматривалась и решалась данная проблема в русской религиозной философии XIX–XX вв.

В исследовании использован метод изучения первоисточников, которыми

в данном случае выступают работы Н. А. Бердяева, В. Ф. Войно-Ясенецкого, В. С. Соловьева, рассматривающие проблемы взаимодействия науки и религии.

Метод изучения первоисточников сочетается с методами анализа, синтеза и обобщения. Анализ необходим для выявления различных аспектов исследуемой проблемы, которые рассматриваются в произведениях русских философов. Синтез и обобщение использованы для соединения различных сторон взаимодействия науки и религии в общую картину. Она, в свою очередь, необходима для выявления тенденций развития взаимодействия этих отраслей духовной культуры. На основе использования метода обобщения в статье сделан вывод о переходе отношений между наукой и религией от конфронтации к конструктивному взаимодействию.

Результаты исследования

В рамках курса философии к данной проблеме мы обращаемся при изучении философии средних веков, поскольку именно в этот период развития человеческой мысли впервые был серьезно поставлен вопрос о взаимоотношениях веры и знания. П. Дамиани одним из первых высказывал мысль о том, что философия должна служить теологии. Эту формулу поддерживают и развивают многие выдающиеся средневековые философы, в том числе и Ф. Аквинский. Студентам разъясняется смысл этой знаменитой формулы и одновременно обращается внимание на то, что проблема взаимоотношения веры и знания – это проблема, принадлежащая не только к сфере науки или религии, а также проблема эта философская, мировоззренческая, а значит вечная, т. е. не имеющая однозначного решения. Поэтому приведенная формула, сложившаяся в рамках средневекового схоластического мышления, не решила ее раз и навсегда.

Важная задача философского знания, реализующаяся в вузовском курсе философии, – это противодействие формированию стереотипов, сужающих мировоззрение будущего специалиста. В данном



случае следует признать, что когда речь заходит о взаимоотношениях науки и религии, очень часто в рассуждениях на эти темы мы сталкиваемся с рассмотрением неразрешимых противоречий, которые существуют между ними. Причем наличие этих противоречий, с точки зрения большинства исследователей, явление вполне нормальное. Хорошую возможность для преодоления этих стереотипов дает изучение тем, посвященных русской религиозной философии, поскольку акцент делается не на противоречия, а на гармонию, которая, по убеждениям некоторых русских философов, не чужда отношениям между религией и наукой.

Прежде всего студентам предлагается ознакомиться с концепцией цельного знания В. С. Соловьева. Он писал, что познать истину – значит приступить пределы субъективного мышления и вступить в область существующего единства всего того, что есть, т. е. абсолюта. Эмпирическое и рациональное познание имеют относительный характер, поскольку они являются следствием связей с объектами, находящимися вне нас. Эти виды познания дополняются внутренним познанием, являющимся следствием абсолютного бытия, которое непосредственно связывает нас с познаваемыми объектами. Такое знание является мистическим и абсолютным. В нем содержится нечто большее, чем мысль, а именно объективная реальность, существующая независимо от нас. Этот третий вид познания философ называет верой, понимая под этим термином «не субъективное убеждение в существовании независимой от нас реальности, а интуицию, т. е. непосредственное созерцание сущности, отличной от нашей собственной сущности» [13, с. 111].

Таким образом, по В. С. Соловьеву, истинное знание является результатом эмпирического, рационального и мистического познания в их взаимосвязи. Рациональная форма знания не теряет свой смысл, а лишь дополняется привнесением жизненного начала. Осуществление универсального синтеза науки, философии и религии является задачей

метафизического, философского знания. Объективное значение знания, его логическая необходимость и связь возможны только в том случае, если абсолютное начало – Бог – как всеединство придаст миру характер завершенной органической системы. Цельное познание реальности, с точки зрения В. С. Соловьева, неизбежно приводит не только к религиозному, но и к христианскому мировоззрению, которое основывается на учении о богочеловечестве, т. е. божестве и человеке, воплощенных во Христе. Вот на это разделение, которое проводит В. С. Соловьев между понятиями «религиозное» и «христианское» мировоззрение, важно обратить внимание студентов. Смысл его сводится к признанию важности нравственных оценок не только касающихся повседневной бытовой человеческой жизни, но и развития знания вообще, и научного знания, в частности. Вера есть просто поклонение Богу, богобоязнь, исполнение определенных церемоний. Понятие же «христианское мировоззрение» (по Соловьеву) включает в себя и принятие тех высших нравственных принципов в отношении к себе, другому человеку и к миру, которые открывает христианство. Более глубокому осмыслению этих понятий, на наш взгляд, будет способствовать изучение работы В. С. Соловьева «О причинах упадка средневекового мирозерцания». Раскрывая смысл христианского мировоззрения философ замечает, что «... Христос приходил в мир не для того, конечно, чтоб обогатить мирскую жизнь несколькими новыми церемониями, а для того, чтобы спасти мир» [14, с. 349]. И далее: «Смысл христианства в том, чтобы по истинам веры преобразовать жизнь человечества. Это и значит оправдывать веру делами» [14, с. 351]. Исходя из этой мысли, В. С. Соловьев, говоря о нравственном и материальном прогрессе человечества, подчеркивает: «Большинство людей, производящих и производивших прогресс, не признают себя христианами. Но если христиане по имени изменяли делу Христову и чуть не погубили его... , то отчего же христиане

не по имени, словами отрекающиеся от Христа, не могут послужить делу Христову? ... Нельзя же отрицать того факта, что социальный прогресс последних веков совершился в духе человеколюбия и справедливости, т. е. в духе Христовом» [14, с. 354]. Важно подвести студентов к пониманию того, что никакой конфронтации между наукой и религией не может быть, если исследователь опирается на нравственные принципы. Любое знание, основанное на нравственности, способствует прогрессу человечества, ведет к гуманизации общества.

В контексте русской религиозной традиции решает проблему соотношения знания и веры другой яркий представитель отечественной философской мысли Н. А. Бердяев. В данном случае важно обратить внимание студентов на работу «Философия свободы». В ней он выделяет три типа решения данной проблемы, которые сложились в человеческой культуре – «верховенство знания и отрицание веры, верховенство веры и отрицание знания и дуализм веры и знания» [15, с. 53]. Все они основываются на противопоставлении друг другу и выбора между ними. Бердяев не приемлет ни один из них. Какое же решение проблемы предлагает философ? Раскрывая смысл рассуждений Н. А. Бердяева, студентов следует подвести к его исходной посылке: постижение бытия возможно средствами и разума, и веры, и интуиции. Автор «Философии свободы» проводит различие между сознанием первичным нерациональным и сознанием вторичным рациональным, при котором бытие распадается на субъект и объект. Однако природа субъекта и природа объекта, отмечает Н. А. Бердяев тождественны, «сотканы из одного и того же божественного материала». Эта утраченная связь должна быть восстановлена. Познание имманентно бытию. «Какая ложь, что познание исчерпывается только рациональным суждением!» – пишет Бердяев. Непосредственное подлинное постижение сущего возможно лишь «в живом опыте первичного познания, ... до рассеяния цельной жизни

духа» [15, с. 85]. Бытие иррационально, поэтому рациональность познания и иррациональность действительности оказываются несоизмеримы. «К бытию нельзя прийти путем суждения, нельзя его дедуцировать, нельзя рационально его вывести, из бытия можно лишь изойти и в нем пребывать» [15, с. 98]. Бытие интуитивно дано нашему сознанию, этого нельзя ни доказать, ни из чего вывести, это можно только принять. Полнота реального бытия, преодоление его ущербности возможно лишь в единстве веры и знания. Исходя из своего религиозного мировоззрения, Бердяев различает мир дольний («вещей невидимых») и мир эмпирический («вещей видимых»). Первый мир постижим лишь на путях веры, которая определяется им как «обличение вещей невидимых», а мир земной на путях знания как «обличения вещей видимых». Мыслитель подчеркивает, что научное знание ограничено, поскольку дает человеку видение лишь части мира, а вера есть тоже знание, но знание высшее и полное, видение безграничного. Веря в мир иной, мы познаем его. И вера, и научное знание есть проникновение в живую действительность, следовательно, они могут быть сведены к единству.

Философ не удовлетворен гносеологией ни кантианского типа, ни гносеологией Риккерта. Он полагает, что истинная гносеология может быть ориентирована и на факты естественных наук, и на факты исторических наук, и на факты религиозного откровения. Только такая цельная гносеология прикасается к живому существу [15, с. 90]. Наука и религия равноценны в постижении бытия. Только гносеология, ориентированная и на факты науки, и на факты веры, есть познание имманентное бытию.

Н. А. Бердяев убежден, что раскрытие истины предполагает знание о мире в свете веры. Он пишет о «насильственном» характере научного знания, поскольку вещи видимые вторгаются в нас, мы не свободны в восприятии мира эмпирического, значит, всякий акт знания принудителен и обязателен.



А вера свободна, основана на внутреннем свободном принятии. Однако необходимый характер научного знания, в противоположность свободной вере, не снижает ценности науки. «Если природа болезненна, то это не значит, что познавать ее не надлежит. Я реально воспринимаю сыпь на лице, но здоровая сущность лица не в сыпи... Вера как необходимое добро в данном дефективном состоянии мира и человечества. В науке есть элементы высшего гнозиса, в ней как бы приоткрываются человеку тайны Божьего творения» [15, с. 77].

Таким образом, знание и вера, с точки зрения философа, образуют единство, не заменяя и не уничтожая друг друга. Русский мыслитель выступает против чрезмерной рационализации и сциентизации познания, выражает убеждение в том, что полнота подлинного бытия недоступна постижению только с помощью рациональных средств, знание – низшая форма веры, вера – высшая форма знания.

Интересны размышления по этому вопросу архиепископа Луки (Войно-Ясенецкого). Ему не только в теоретических рассуждениях, но и на практике удалось совместить религиозную деятельность с научной. Раскрывая суть его мировоззренческой позиции, студентов прежде всего следует ознакомить с тем, как святитель Лука толкует понятия «наука» и «религия». «Наука, – пишет он, – есть система достигнутых знаний о наблюдаемых нами явлениях действительности... Не случайный набор знаний, но стройное, упорядоченное сочетание» [16, с. 34]. Религия же, – по его определению, – «есть общение с Богом (воссоединение)» [16, с. 37]. Он предлагает найти некую общую для религии и науки сторону. Но возможно ли такое? Да, – считает святитель Лука, – поскольку и в религии, и в науке есть познавательная сторона. Рассматривая именно эту познавательную функцию, он предлагает проанализировать не противоречат ли эти религиозное и научное знание друг другу. По убеждению архиепископа, решая эту задачу следует обратиться

к основополагающим идеям, на которых строится вся христианская онтология: Бог существует и только в нем все имеет свое бытие, «вне его лишь бывание и томление духа»; Христос действительно Богочеловек, который был распят и воскрес и придет снова на эту землю; душа человека имеет личное бессмертие [16, с. 38]. Святитель Лука утверждает, что данные постулаты христианской онтологии, по существу, не противоречат и не могут противоречить утверждениям науки, «потому, что все эти положения касаются сущностей, которые лежат вне компетенции науки, а не явлений, которые ей доступны» [16, с. 38].

Мыслитель обращает внимание на то, что область точных и естественных наук ограничена, а человек (такова природа нашего познания) хочет знать о мире гораздо больше, в том числе и то, что в данный момент находится за пределами науки. Да и наука не утверждает, что имеет знание обо всем бытии. И. Кант считал, что теоретический разум бессилен и доказать и опровергнуть бытие Бога, бессмертие души и свободу воли [17, с. 43]. Следовательно, приходит к выводу святитель Лука, «знание больше, чем наука» [16, с. 36]. Оно достигается и теми высшими способностями духа, которыми наука не располагает и не может, по своей природе располагать.

Казалось бы, естественный для человеческого духа процесс – стремиться познать непознанное другими, отличными от научных, методами, в том числе и теми способами, которые предлагает религия. Однако в истории человеческой мысли сформировалось огромное количество предубеждений по поводу религиозного отношения к миру и большая их часть во время становления естественных наук. Студентам важно показать, что мыслитель настроен на диалог. Он пытается понять природу этих противоречий, объяснить, как они сформировались.

Одно из предубеждений, по мнению архиепископа Луки, заключается в том, что мы науку путаем с мнением ученых. Часто мнения ученых, противоречащие

религии, оказываются в противоречии и с законами природы. В данном случае источник противоречия заключается в том, мнения ученых отражают не столько объективную природу, сколько субъективные предпочтения. Особенно часто это происходит в тех случаях, когда суждения выходят за пределы вещей и процессов, принадлежащих чувственному миру. Например, «так называемый «научный» атеизм действительно противоречит религии, но он есть лишь предположение некоторых образованных людей, недоказанное и недоказуемое» [16, с. 41]. Предположение, что мир не сотворен Богом не доказано научно, также как не доказано и обратное. И в научных, и в философских положениях есть немало того, что приходится принимать на веру. Да и само понятие «вера» трактуется в современном мировоззрении довольно широко и не отождествляется только с религиозной верой. Однако следует признать и еще один факт, считает святитель Лука. И среди приверженцев науки, и среди приверженцев религии есть так называемые «теоретики», для которых само их мнение дороже любой истины, существуют примеры, когда такие люди встают на путь лживых, софистических доказательств, чтобы отстоять свои предположения. Кроме того, он признает, что и с той, и с другой стороны мы часто встречаемся с упрощенным, прямолинейным толкованием некоторых вещей, с полным неприятием позиции противоположной стороны, что, конечно, не способствует взаимопониманию. Фанатизм никогда не приводил к достижению согласия, какую бы природу он не имел.

Также святитель Лука обращает внимание на то, что противоречия между наукой и религией порождает и плохое знание самой религии, священных книг. Так, нередко можно было слышать, что библейская картина мира геоцентрична. Но Библия, если ее прочесть внимательно, не утверждает ни геоцентризма, ни антропоцентризма, ни гелиоцентризма. «Библия, – пишет архиепископ, – учит о теоцентризме, о том, что неизменным

центром Вселенной является Бог – ... неподвижная вечная цель бытия... Библия учит не о физическом, а о метафизическом центре Вселенной (ибо она содержит учение не о физических преходящих предметах, а о вечном и духовном)...» [16, с. 53]. Более того, – продолжает свои рассуждения архиепископ Лука, – если рассматривать религию как внутреннее переживание человека, как общение с Богом, то опять же следует признать, что наука не только не противоречит религии, а приводит к ней. Если ученый не ограничивается только кропотливым собиранием фактов, а стремится постичь тайны бытия и обладать этими тайнами, то он неизбежно придет к религии, поскольку наука пытается ответить, на тот же вопрос, на который отвечает и религия, – это вопрос о первопричине мира. «Наука открывает вечный Логос бытия, – пишет святитель Лука... Наука приводит к необходимости разумного смысла в жизни, какого-то высшего назначения в жизни. Религия отвечает – это БОГ» [16, с. 58].

Важно обратить внимание на нравственные аспекты научного познания. Наука обосновывает не только естественные законы бытия, по которым мир существует, но также и нормативные законы, по которым он должен существовать в интересах сохранения жизни. Так, медицина обосновывает, помимо прочего правила поведения, составляющие основу здорового образа жизни, доказывает необходимость чистой, нравственной жизни, призывает к самодисциплине, но не указывает источника сил для самодисциплины. Социология оправдывает закон солидарности людей, их кооперации, а значит имеет в виду существование такой силы, которая служила бы для человека источником духовной энергии и духовного удовлетворения. «...Именно вера, – пишет архиепископ Лука, – сообщает силу знанию. Знание без уверенности в нем, без признания – мертвое сведение. Вы можете знать, что самолет в состоянии поднять вас, но если вы в этом не уверены, вы никогда не решитесь в него сесть» [16, с. 60].



Религия движет науку и в том смысле, что она побуждает, поощряет дух исследования. Она пробуждает любовь к жизни, природе, человеку, освещая их светом вечного смысла. Те качества, которые необходимы ученому для упорного исследования – самоотверженный труд, вера в конечный результат, смирение – это то, что призывает воспитывать в себе и религия. Поэтому, заключает святитель Лука, «студент-христианин – явление вполне естественное, нормальное, как это ни кажется странным традиционно мыслящему студенчеству, которое считает религию уделом остальных людей и боится, что религия не совместима со свободной мыслью» [16, с. 72]. Одно знание может сделать нас книжниками, теоретиками, которые много рассуждают, но не могут творить. Вера без знания – слепая вера. Она может стать источником фанатизма, нацеленного на борьбу с чем угодно. Только синтез знания и веры, их неразрывная связь, по мнению архиепископа Луки, открывают возможность для настоящей творческой жизни.

Оценивая научную революцию рубежа XIX–XX вв., мыслитель отмечает, что великие научные открытия, произошедшие на рубеже веков, породили совершенно иной взгляд на мир и заставили пересмотреть основополагающие идеи, применявшиеся для построения картины мира. Были созданы новые концепции, отражающие мир на иных, более глубоких уровнях. Безусловно, замечает святитель Лука, эти новые открытия большая победа науки и «мы ничего не можем возразить против этого, ибо верим в могущество науки» [18, с. 16]. Однако эти выдающиеся научные открытия не дают возможности отрицать религию и уверенность в существовании чисто духовной энергии, которая положила начало бытия всего мира.

Что же представляет собой, по мнению архиепископа, эта духовная энергия? Здесь опять превалирует нравственный, ценностный аспект. Прежде всего это всемогущая Божественная любовь. Любовь не может замыкаться

на самой себе, поскольку основное ее свойство – изливаться на кого-нибудь, на что-нибудь. И именно эта потребность привела к созданию Богом мира. Этот процесс объясняется следующим образом: «Энергией любви, излившейся по всеблагой воле Божией, Словом Божиим дано начало всем другим формам энергии, которые, в свою очередь, породили сперва частицы материи, а потом через них и весь материальный мир.

В другом направлении излившаяся любовь Божия создала и весь духовный мир, мир разумных ангельских существ, разум человеческий и весь мир духовных психических явлений» [18, с. 17–18].

Таковы мнения религиозных мыслителей. Изучение студентами точки зрения религиозной философии – это изучение лишь одной стороны проблемы. Чтобы сформировать более полное представление о взаимоотношениях науки и религии следует рассмотреть и точку зрения современной науки. Рассматривая эту вторую сторону проблемы мы опираемся на работы одного из выдающихся ученых современной цивилизации С. Хокинга. Прежде всего обратимся к его книге «Краткая история времени». «Мы живем в удивительном мире, – пишет он. – Нам хочется понять то, что мы видим вокруг, и спросить: каково происхождение Вселенной? Какое место в ней занимаем мы и вообще откуда все это взялось? Почему все происходит именно так, а не иначе?

Для ответа на эти вопросы мы принимаем некую картину мира. Такой картиной может быть как башня, из стоящих друг на друге черепах, несущих на себе плоскую Землю, так и теория суперструн. Обе они являются теориями Вселенной, но вторая значительно математичнее и точнее первой. Ни одна из этих теорий не подтверждена наблюдениями: никто никогда не видел гигантскую черепаху с нашей Землей на спине, но ведь и суперструну никто никогда не видел» [19, с. 202]. Вопрос о первопричине мира – вот исходный вопрос, на который пытается ответить любая ветвь человеческой духовной культуры. И все признают, что дать

доказательный, эмпирически подтвержденный ответ на этот вопрос невозможно.

Обратимся к современной космологии, которая сознательно заложила в фундамент своих философских оснований распространение принципа эволюции с живой природы также и на всю неживую природу, поместив начало его действия в точку сингулярности, т. е. в момент Большого Взрыва – начало образования нашей Вселенной. Однако современная космология исходит не только из универсального характера принципа эволюции, но вводит в число своих философских оснований так называемый антропный принцип. С. Хокинг сформулировал его следующим образом: «Мы видим Вселенную такой, как она есть, потому что, будь она другой, нас бы здесь не было и мы не могли бы ее наблюдать» [19, с. 214]. По сути это означает, что эволюция Вселенной носит целесообразный, направленный характер, а целью ее (эволюции) является порождение разумных существ – человека в частности. Если перейти на язык науки, используя терминологию теории систем и кибернетики, то это означает, что вся Вселенная по существу является системой с рефлексией, т. е. самопознающей и самоуправляемой системой с самого начала своего возникновения. Причем (весьма примечательный факт!) для науки несущественно в данном случае – с вмешательством Творца или нет.

Многочисленные физические и математические расчеты показывают, что без допущения антропного принципа, или принципа рефлексивного характера Вселенной как системы, невозможно объяснить очень тонкий механизм согласования многих наблюдаемых фундаментальных физических констант и законов. С точки зрения научного мышления, вероятность того, что эти тонкие физические согласования носят случайный характер, должна быть приравнена к нулю [20, с. 20]. С этих позиций взгляды ранних античных философов о разумном устройстве космоса,

о естественном объективном разуме как высшем законе природы, а также взгляды объективных идеалистов об объективном (внечеловеческом) характере мышления не кажутся такими уж фантастическими и сказочно умозрительными.

Обсуждение и заключения

Каков же итог всех этих рассуждений? Следует признать, что нам многое не известно о мире, в котором живем. И, несомненно, наукой будут открыты новые формы жизни, материи, энергии, опираясь на наш разум и те 5 чувств, которые есть у человека. Особенно важно донести до студентов мысль: за нашими меркантильными стремлениями, формируемыми потребительским обществом, мы не должны забывать о существовании безграничного и гораздо более важного духовного мира. Почему духовность, о которой в потребительском обществе часто забывают, так важна для человека? Именно в духовной жизни человек может обрести гармонию как с внешним материальным миром, так и с самим собой, а это является важнейшим условием нашего существования. Сила знания и науки вне связи с этой духовностью в своем стремлении радикально изменить мир ведет лишь к разрушению. Изменяя и познавая мир, мы должны согласовывать каждый наш шаг с высшими нравственными принципами. Именно это должно стать основополагающим правилом нашей деятельности. Другой путь ведет к гибели цивилизации. Студентам важно показать, что в признании высших нравственных постулатов открывается возможность обретения гармонии между наукой и религией. И разве противоречат любому виду человеческой деятельности (научной, религиозной, или какой-либо другой) слова святителя Луки: «Поставьте же задачей вашей очищение сердца вашего и стяжание любви»? [18, с. 283]. Разве не это открывает возможность для гармоничного, позитивного восприятия мира и уверенного продвижения в будущее?

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Балашов Л.* Что делать с философией в вузе? Как преподавать философию? [Электронный ресурс]. URL: <http://lev-balashov.livejournal.com/31193.html> (дата обращения: 12.01.2016).
2. *Волкова Е. Г.* Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. 2015. № 2. С. 80–115. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24614922> (дата обращения: 12.01.2016).
3. *Ломако О. М.* Методика преподавания философии в вузах [Электронный ресурс]. URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1256.pdf (дата обращения: 12.01.2016).
4. *Семенова Э. Р., Рахматуллин Р. Ю.* Современные проблемы преподавания философии в вузе // Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum. URL: http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Pedagogi-ca/2_150262.doc.htm (дата обращения: 12.01.2016).
5. *Южанинова Е. Р.* О методах, формах и средствах преподавания философии в вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 3 (163). С. 108–113. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21608634> (дата обращения: 12.01.2016).
6. *Степин В. С.* Философия религии в социокультурном контексте // Вопросы философии. 2008. № 7. С. 3–14. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11129659> (дата обращения: 22.01.2016).
7. *Степин В. С.* Философия науки: проблемы исследования и преподавания // Вопросы философии. 2006. № 10. С. 45–54. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9294059> (дата обращения: 22.01.2016).
8. *Вархотов Т. А.* Методологические проблемы взаимодействия науки и религии. URL: <http://religious-life.ru/2011/12/varhotov-metodologicheskie-problemy-izucheniya-vzaimodeystviya-nauki-i-religii> (дата обращения: 12.01.2016).
9. *Гончаров В. П.* Проблема взаимоотношений науки и религии // Философия и общество. 2009. Вып. № 2 (54). URL: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/130491/> (дата обращения: 12.01.2016).
10. Ответственность религии и науки в современном мире / под ред. Г. Гутнера [Электронный ресурс]. URL: http://velib.com/read_book/sbornik_statejj/otvetstvennost_religii_i_nauki_v_sovremennom_mire (дата обращения: 12.01.2016).
11. *Сидоров Г. Н., Шустова О. Б.* Гносеологические проблемы взаимоотношения науки и религии в современном обществе. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6702> (дата обращения: 12.01.2016).
12. *Хунджуа А. Г., Неделько В. И.* Наука и религия – проблемы взаимоотношений. URL: <http://www.portal-slovo.ru/impressionism/36205.php> (дата обращения: 12.01.2016).
13. Лосский Н. О. История русской философии. М. : Советский писатель, 1991. 480 с. URL: http://krotov.info/lib_sec/12_1/los/lossk_n_00.htm (дата обращения: 12.01.2016).
14. *Соловьев В. С.* Сочинения. В 2-х т. Т. 2. М. : Правда, 1989. 736 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/1496524> (дата обращения: 12.01.2016).
15. *Бердяев Н. А.* Философия свободы. Харьков : Фолио ; АСТ, 2002. 736 с. URL: http://www.vehinet/berduyaev/filos_svob (дата обращения: 12.01.2016).
16. *Лука (Войно-Ясенецкий)*, святитель. Наука и религия. Дух, душа, тело. М. : Троицкое слово, 2001. URL: <http://predanie.ru/luca-voyno-yaseneckiy-svyatitel/book/71732-duh-dusha-telo> (дата обращения: 12.01.2016).
17. *Кант И.* Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. О. Лосского. М. : Наука, 1999. 653 с. URL: http://platonanet.org.ua/load/knigi_po_filosofii/istorija_nemeckaja_klassicheskaja/kant_i_kritika_chistogo_razuma/12-1-0-2673 (дата обращения: 12.01.2016).
18. *Лука (Войно-Ясенецкий)*, святитель. Дух, душа, тело. М. : ДАРЪ, 2005. URL: <http://predanie.ru/luca-voyno-yaseneckiy-svyatitel/book/71732-duh-dusha-telo> (дата обращения: 12.01.2016).
19. Философия современного естествознания : учеб. пособие для вузов / Под общ. ред. С. А. Лебедева. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. 304 с. URL: http://libweb.kpfu.ru/z3950/full_fond/klass/004/title.pdf (дата обращения: 12.01.2016).
20. *Хокинг С.* Краткая история времени: от Большого Взрыва до черных дыр. СПб. : ТИД Амфора, 2007. 110 с. URL: http://znaniya-sila.narod.ru/library/pdf_00/hawk_th.pdf (дата обращения: 12.01.2016).

Поступила 05.11.15.

Об авторах:

Белкин Алексей Иванович, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат исторических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-7655-0039>, alex.i.bel@mail.ru

Гуцу Василе Гаврилович, профессор кафедры философии Молдавского государственного института международных отношений (Молдова, г. Кишинев, ул. Пушкина, д. 54), кандидат философских наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6094-1625>**, vasile_gutu@list.ru

Конторович Светлана Николаевна, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат философских наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1472-112X>**, kontore@mail.ru

REFERENCES

1. Balashov L. Chto delat s filosofiey v vuze? Kak prepodavat filosofiyu? [What to do with philosophy in higher school? How to teach philosophy?]. Available from: <http://lev-balashov.livejournal.com/31193.html> (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
2. Volkova EG. Osnovnyye problemy prepodavaniya filosofii v vuze [Key issues of teaching philosophy in higher school]. *Sovremennoye obrazovaniye* = Modern Education. 2015; 2:80-115. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24614922> (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
3. Lomako OM. Metodika prepodavaniya filosofii v vuzakh [Methods of teaching philosophy in higher schools]. Available from: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1256.pdf (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
4. Semenova ER, Rakhmatullin RYu. Sovremennyye problemy prepodavaniya filosofii v vuze [Modern issue in teaching philosophy in higher schools]. *Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum*. Available from: http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Pedagogica/2_150262.doc.htm (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
5. Yuzhaninova ER. O metodakh, formakh i sredstvakh prepodavaniya filosofii v vuze [On methods, forms and means of teaching philosophy in higher schools]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Orenburg State University. Available from: http://vestnik.osu.ru/2014_3/23.pdf (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
6. Stepin VS. Filosofiya religii v sotsiokulturnom kontekste [Philosophy of religion in socio-cultural context]. *Voprosy filosofii* = Issue of Philosophy. 2008; 7:3-14. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11129659> (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
7. Stepin VS. Filosofiya nauki: problemy issledovaniya i prepodavaniya. [Philosophy of science: problems of research and teaching]. *Voprosy filosofii* = Issues of Philosophy. 2006; 10:45-54. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9294059> (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
8. Varkhotov TA. Metodologicheskiye problemy vzaimodeystviya nauki i religii [Methodological problems of interaction between science and religion]. Available from: <http://religious-life.ru/2011/12/varhotov-metodologicheskie-problemy-i-izucheniya-vzaimodeystviya-nauki-i-religii> (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
9. Goncharov VP. Problema vzaimootnosheniy nauki i religii [The problem of interrelation between science and religion]. *Filosofiya i obshchestvo* = Philosophy and society. 2009; 2(54). Available from: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/130491> (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
10. Gutner G, editor. Otvetstvennost religii i nauki v sovremennom mire [Responsibility of religion and science in modern world]. Available from: http://velib.com/read_book/sbornik_statejj/otvetstvennost_religii_i_nauki_v_sovremennom_mire (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
11. Sidorov GN, Shustova OB. Gnoseologicheskiye problemy vzaimootnosheniya nauki i religii v sovremennom obshchestve [Epistemological problems of interrelation between science and religion in modern society]. Available from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6702> (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
12. Khundzhua AG, Nedelko VI. Nauka i religiya – problemy vzaimootnosheniy [Science and religion - the problem of interrelations]. Available from: <http://www.portal-slovo.ru/impressionism/36205.php> (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
13. Losskiy NO. Istoriya russkoy filosofii [History of Russian Philosophy]. Moscow: Sovetskiy pisatel Publ.; 1991. Available from: http://krotov.info/lib_sec/12_1/los/lossk_n_00.htm (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
14. Solovev VS. Sochineniya [Works]. Vol. 2. Moscow: Pravda; 1989. Available from: <http://www.twirpx.com/file/1496524> (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
15. Berdyaev NA. Filosofiya svobody [Philosophy of Liberty]. Kharkov: Folio; 2002. Available from: http://www.vehi.net/berdyaev/filos_svob (accessed 12.01.2016). (In Russ.)



16. Voyno-Yasenetskiy VF. Nauka i religiya. Dukh, dusha, telo [Science and religion. Spirit, soul, body]. Moscow: Troitskoe slovo Publ.; 2001. Available from: <http://predanie.ru/luka-voyno-yaseneckiy-svyatitel/book/71732-duh-dusha-telo> (accessed 22.01.2016). (In Russ.)
17. Kant I. Kritika chistogo razuma [Critique of Pure Reason]. Moscow: Nauka; 1999. Available from: http://platonanet.org.ua/load/knigi_po_filosofii/istorija_nemeckaja_klassicheskaja/kant_i_kritika_chistogo_razuma/12-1-0-2673 (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
18. Luka (Voyno-Yasenetskiy). Dukh, dusha, telo [Spirit, soul, body]. Moscow: Dar Publ.; 2005. Available from: <http://predanie.ru/luka-voyno-yaseneckiy-svyatitel/book/71732-duh-dusha-telo> (accessed 22.01.2016). (In Russ.)
19. Lebedeva SA, editor. Filosofiya sovremennogo estestvoznaniya [Philosophy of modern natural science]. Moscow: FAIR-press Publ.; 2004. Available from: http://libweb.kpfu.ru/z3950/full_fond/klass/004/title.pdf (accessed 12.01.2016). (In Russ.)
20. Hawking S. Kratkaya istoriya vremeni: ot Bolshogo Vzryva do chernykh dyr [A Brief History of Time: From the Big Bang to black holes]. St. Petersburg: Amphora TTI; 2007. Available from: http://znaniya-sila.narod.ru/library/pdf_00/hawk_th.pdf (accessed 12.01.2016). (In Russ.)

Submitted 05.11.15.

About the authors:

Aleksey I. Belkin, associate professor, Chair of Philosophy, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (History), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-7655-0039>, alex.i.bel@mail.ru

Vasile G. Gutsu, professor, Chair of Philosophy, Moldova Institute of International Relations (54, Pushkin St., Kishinev, Moldova), Ph.D. (Philosophy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-6094-1625>, vasile_gutu@list.ru

Svetlana N. Kontorovich, associate professor, Chair of Philosophy, Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Philosophy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-1472-112X>, kontore@mail.ru



НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ КАК ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ ИНЖЕНЕРНОЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В. М. Федосеев

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет»,
г. Пенза, Россия,
fedoseev_vik@mail.ru*

Введение: рассматриваются вопросы интеграции математической и инженерной подготовки в учебном процессе вуза. Анализируются существующие технологии интегрированного обучения, среди которых выделяется проектно-ориентированное направление. Предлагается использование научно-исследовательской работы со студентами в качестве организационно-методической формы, в наибольшей степени отвечающей учебным планам подготовки бакалавров технических направлений.

Материалы и методы: результаты статьи основаны на исследованиях тенденций развития технического и математического образования, работах по теории и методологии педагогической интеграции, методологии математики и технических наук. Были использованы методы историко-педагогического исследования, аналитический, метод математического моделирования.

Результаты исследования: основное содержание статьи составляет обсуждение опыта составления и использования в реальном учебном процессе интегрированных учебных заданий. Обсуждение ведется на примере конкретной технологической задачи, на основе которой формулируется ряд математических задач, использованных в качестве темы научно-исследовательской работы студентов. В задании особым пунктом выделяются вопросы, отражающие связи технической задачи с математическим методом исследования, подчеркивающие объективное значение математики как метода решения инженерных проблем.

Обсуждение и заключения: делаются выводы об условиях использования научно-исследовательской работы со студентами в качестве организационно-методической формы интегрированного обучения математике, даются методические рекомендации по составлению интегрированных заданий. В реализации образовательной технологии целесообразно ориентироваться на метод проектов. Задание следует оформлять как технический проект: ставить инженерную цель исследования, формулировать технические условия; выделять инженерные и математические задачи проекта, актуализировать связи между ними; математическая часть проекта должна составлять главную часть исследований; оценку проекта. Требуется производить не только по полученным математическим результатам, но и по их практическому значению.

Ключевые слова: математическое образование инженера; интегрированное обучение; метод проектов; научно-исследовательская работа студентов; методические рекомендации; круговой интерполяционный сплайн

Для цитирования: Федосеев В. М. Научно-исследовательская работа со студентами как форма интеграции инженерной и математической подготовки в учебном процессе вуза // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 125–133. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.125-133

INVOLVING STUDENTS IN RESEARCH AS A FORM OF INTEGRATION OF ENGINEERING WITH MATHEMATICAL EDUCATION

V. M. Fedoseyev

*Penza State Technological University, Penza, Russia,
fedoseev_vik@mail.ru*

Introduction: questions of integration of mathematical with engineering training in educational process of higher education institution are explored. The existing technologies of the integrated training are analyzed, and the project-oriented direction is distinguished. Research involving students as an organisational and methodical form of training bachelors of the technical specialisations is discussed.

Materials and Methods: results of article are based on researches of tendencies of development of technical and mathematical education, works on the theory and methodology of pedagogical integration, methodology of mathematics and technical science. Methods of historical and pedagogical research, analytical, a method of mathematical modeling were used.

Results: the main content of the paper is to make discussion of experience in developing and using integrated educational tasks in real educational process. Discussion is based on a specific technological assignment including a number of mathematical tasks used as a subject of research for students. In the assignment a special



place is allocated to the questions reflecting the interplay of a technical task with a mathematical method of research highlighting the objective significance of mathematics as a method to solve engineering problems.

Discussion and Conclusions: the paper gives reasons to conditions for using research work with students as an organisational and methodical form of integrated training in mathematics. In realisation of educational technology it is logical to apply the method of projects. It is necessary to formulate a task as an engineering project: to set an engineering objective of research, to formulate specifications; to differentiate between engineering and mathematical tasks of the project, to make actual interrelations between them; the mathematical part of the project has to be a body of research; assessment of the project must be carried out not only accounting for the received mathematical results, but also for their practical value.

Keywords: mathematical education; integrated training; method of projects; research work of students; methodological recommendations; circular interpolation spline

For citation: Fedoseyev VM. Involving students in research as a form of integration of engineering with mathematical education. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 1(20):125-133. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.125-133

Введение

С 70-х годов XX в. в методологии высшего профессионального образования интегрированный подход рассматривается как одно из важнейших направлений совершенствования учебного процесса вуза, ответственного за его целостность, качественные показатели и профессиональную ориентированность. В работах [1–4] с темой интеграции связываются существующие тенденции развития инженерного образования. Опубликованы научные труды [5; 6], в которых вопросы педагогической интеграции рассмотрены с методологически обобщающей, теоретической точки зрения. Однако в этом деле для преподавателя высшей школы наибольший интерес представляет, каким образом и какими методическими средствами теоретические положения педагогической науки могут быть осуществлены в реальном учебном процессе. При этом, имея в виду конкретную учебную дисциплину, например, математику и конкретную цель – интеграцию инженерной и математической подготовки бакалавров.

Программой курса «Высшая математика» для инженерно-технических специальностей вузов за 1976 г. в качестве методического средства интеграции математической и специальной подготовки инженера предлагается курсовая работа, которой должен завершиться учебный курс (5 семестр). Как сказано, «целью курсовой работы является развитие и закрепление навыков в решении прикладных задач, ориентированных на специализацию студента»

[7, с. 3]. Точно также образовательным стандартом (стандарт 5, версия 2011 г.) Международного проекта по реформированию инженерного образования CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate) средством интеграции обучения утверждается включение в учебный план интегрированных учебно-практических заданий (ИУЗ), имеющих междисциплинарное содержание [8, с. 9]. Заведующий кафедрой математики МГТУ им. Н. Э. Баумана Н. И. Сидняев по этому поводу высказывается еще более определенно: «Для инженеров основной формой подготовки должно стать практико-ориентированное обучение на основе междисциплинарной проектной работы студентов» [9, с. 11].

Мы видим, что рекомендуемые методики и технологии интегрированного обучения математике в первую очередь связываются с выполнением междисциплинарного проектного задания, ориентированного на практическое применение полученных знаний. Притом методическим требованием к проекту является его поисково-исследовательский характер. Выполнение подобного проектного задания, очевидно, потребует от участников значительных временных затрат и по своему уровню сложности не может быть предложено на практическом занятии. Если учесть, что в настоящее время учебными планами для бакалавров технических направлений курсовое проектирование по математике не предусмотрено (сужу об этом по учебным планам пензенских и некоторых других вузов), то задания типа ИУЗ, лежащие



в основе технологии интегрированного обучения, при таких условиях могут быть предложены студентам только в рамках программы дополнительного образования. В техническом вузе – это научно-исследовательская работа со студентами (НИРС). Данный вид педагогической нагрузки согласно своему индивидуальному плану должен нести каждый преподаватель. Студент также заинтересован в участии в исследовательской работе и получает за нее материальное поощрение. Таким образом, в учебном процессе технического вуза при определенном организационном подходе НИРС может стать формой интеграции инженерной и математической подготовки бакалавров. Для эффективной реализации данной формы педагогической работы потребуется методическое обеспечение в виде специальной системы задач и заданий. В статье автор хотел бы обратить внимание своих коллег также на некоторые дидактические особенности составления и применения в преподавании математики интегрированных заданий указанного выше типа. О содержании интегрированных учебных заданий по математике автор ранее уже писал в статье [10]. В монографии [11] тема интеграции обсуждается в контексте накопленного исторического опыта. В настоящей работе вопросы интеграции инженерной и математической подготовки рассматриваются в ином ракурсе, совместно с организацией и проведением НИРС. В первую очередь, имея в виду методическое обеспечение данной формы педагогической работы.

Основные вопросы методической обеспеченности научно-исследовательской работы студентов как формы интеграции инженерной и математической подготовки рассмотрим на примере конкретного проектного задания. Источником для него послужило обращение специалистов машиностроительного предприятия ОАО «Пенздизельмаш», с которым у университета имеется договор о научно-техническом сотрудничестве и подготовке инженерных кадров. На основании производственной про-

блемы было составлено учебное задание. Оно было предложено студентам первого курса направления подготовки «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» в качестве темы для научно-исследовательской работы по математике.

Описание производственной задачи

В машиностроении и приборостроении нередко встречаются детали, имеющие поверхности эллиптического профиля. Примерами деталей такого типа служат трубы эллиптического сечения, корпус камеры лопастного насоса, деталь дизеля «маслота», разжимное кольцо и др. С целью упрощения технологии получения профильных поверхностей предлагается заменить присутствующий в конструкции эллиптический профиль типовыми элементами – кривой сплайнового типа, составленной из дуг окружностей. Определение преимуществ предлагаемой конструкции и рассмотрение технических условий замены профилей составляет инженерную часть задания. После изучения технических условий и консультаций со специалистами были сформулированы математические задачи проекта:

Задача 1. *Имеется эллипс с полуосями a и b ; требуется определить окружности $L1$ и $L2$, дуги которых образуют интерполяционный сплайн эллиптической кривой. Технические требования: сплайновая кривая касается эллипса в его вершинах (точки A и B на рис. 1), пересекает эллипс в точке C и является гладкой замкнутой непрерывной линией.*

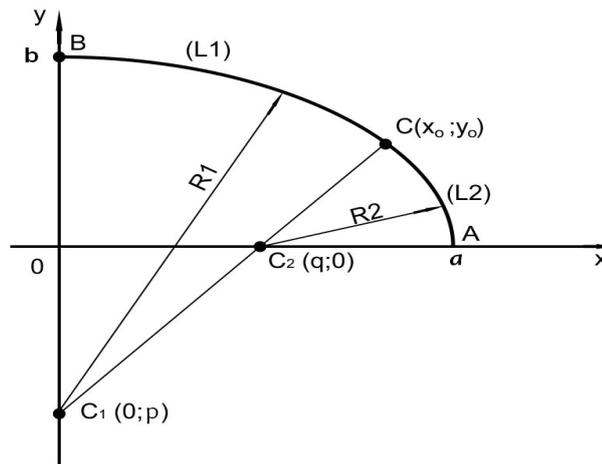
Задача 2. *Требуется оценить величину отклонения составленного сплайна от эллиптической кривой в общем и частном случаях при числовых значениях параметров.*

В сформулированном таким образом задании математические исследования связаны с конкретной технической задачей и конечной целью имеют решение инженерной проблемы. Практическая часть задает цель математическому исследованию, сопровождает



и проверяет его. Благодаря этому собственно и создаются условия для интеграции математической и инженерной подготовки студентов. Причем сформулированные выше математические

задачи являются слишком сложными, чтобы их можно было использовать на практическом занятии, но они как раз подходят для научно-исследовательской работы.



Р и с. 1. Круговой сплайн эллиптической кривой

F i g. 1. Circular splin of an elliptic curve

Решение задачи 1. Рассмотрим в декартовой системе координат взаимное расположение упомянутых в условии задачи 1 эллипса и окружностей. На рис. 1 через R_1, C_1, R_2, C_2 обозначены радиусы и центры соответствующих окружностей. Неизвестными задачи являются координаты точки сопряжения окружностей $C(x_0, y_0)$, координаты p и q центров, радиусы окружностей. Для нахождения значений неизвестных рассмотрим условия сопряжения окружностей $L1$ и $L2$ в точке $C(x_0, y_0)$. Привлекая уравнение эллипса, уравнения окружностей, а также тот факт, что точка $C(x_0, y_0)$ и центры окружностей $C_1(0; p), C_2(q; 0)$ расположены на одной прямой, составим следующую систему уравнений:

$$\begin{cases} \frac{x_0^2}{a^2} + \frac{y_0^2}{b^2} = 1, \\ x_0^2 + (y_0 - p)^2 = (b - p)^2, \\ (x_0 - q)^2 + y_0^2 = (a - q)^2, \\ \frac{x_0}{q} + \frac{y_0}{p} = 1. \end{cases} \quad (1)$$

По условию касания окружностей с эллипсом в его вершинах радиусы окружностей могут быть найдены по формулам:

$$R_1 = b - p, R_2 = a - q. \quad (2)$$

Для составления аналитического решения системы (1) используем параметрические уравнения эллипса:

$$x = \frac{a(1-t^2)}{1+t^2}, y = \frac{2bt}{1+t^2}, (0 \leq t \leq 1). \quad (3)$$

Теперь, разрешая второе и третье уравнения системы (1) относительно неизвестных p и q , для координат центров дуг окружностей получим следующие значения:

$$p = \frac{b^2 - a^2}{2b} \times \frac{(1+t_0)^2}{1+t_0^2}, \quad (4)$$



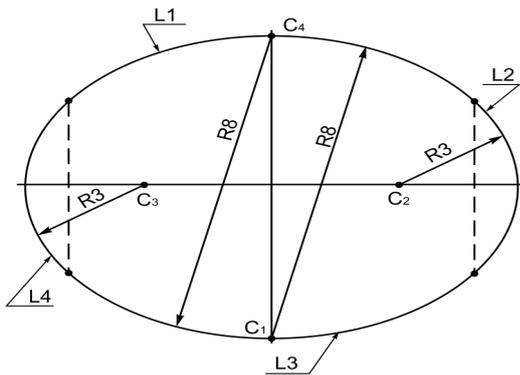
$$q = \frac{a^2 - b^2}{a(1 + t_0^2)}. \quad (5)$$

Подстановка выражений (4) и (5) в четвертое уравнение приводит к равенству $at_0^2 + (a + b)t_0 - b = 0$,

из которого находим значение параметра точки сопряжения $C(x_0, y_0)$

$$t_0 = \frac{\sqrt{(a + b)^2 + 4ab} - a - b}{2a}. \quad (6)$$

Неизвестные задачи вычисляются по значению параметра t_0 посредством выражений (4), (5) и (2). На рис. 2 показано изображение сплайновой кривой для эллипса с полуосями $a = 6$, $b = 4$.



Р и с. 2. Сплайновая кривая для эллипса с полуосями $a = 6$, $b = 4$

F i g. 2. A spline curve for an ellipse with half shafts $a = 6$, $b = 4$

Решение задачи 2. Отклонение дуги окружности $L1$ от эллипса в направлении радиуса оценивается функцией

$$\delta_1(t) = \sqrt{x^2 + (y - p)^2} - R_1, \quad (7)$$

в ней переменные x и y есть функции параметра t вида (3). Определим средними дифференциального исчисления наибольшее значение функции (7) при $t \in [t_0; 1]$. Производная данной функции равна

$$\delta_1'(x) = \frac{1}{\sqrt{x^2 + (y - p)^2}} \times (x \cdot x'(t) + (y - p) \cdot y'(t))$$

Условие равенства нулю производной в точке экстремума приводит к уравнению

$$pbt^2 + 2(a^2 - b^2) + pb = 0,$$

из которого находим

$$t = \frac{a^2 - b^2 - \sqrt{(a^2 - b^2)^2 - p^2 b^2}}{-pb}. \quad (8)$$

Тем самым определяем параметр точки эллипса, наиболее удаленной от рассматриваемой дуги окружности. Величина максимального удаления кривых рассчитывается по формуле (7) с учетом соотношений (3).

В другом случае отклонение эллипса от дуги окружности $L2$ в радиальном направлении определяется функцией

$$\delta_2(t) = R_2 - \sqrt{(x - q)^2 + y^2}. \quad (9)$$

Значение параметра наиболее удаленной точки эллипса, найденное аналогичным образом, здесь выражается формулой:

$$t = \sqrt{\frac{a^2 - b^2 - aq}{a^2 - b^2 + aq}}. \quad (10)$$

Максимальное радиальное отклонение данной ветви сплайна от эллипса вычисляется по формуле (9) при значении параметра (10).

Выполним численные расчеты отклонений для эллипса с полуосями $a = 6$, $b = 4$. Для дуги сплайна $L1$ имеем:

$$t = \frac{6^2 - 4^2 - \sqrt{(6^2 - 4^2) - (-4)^2 4^2}}{4 \times 4} = 0,5,$$



$$x = 3,6, \quad y = 3,2$$
$$\delta_1 = \sqrt{3,6^2 + (3,2 + 4)^2} - 8 = 0,050$$

В случае дуги L_2 результаты расчетов составили:

$$t = \frac{1}{\sqrt{19}} = 0,229, \quad x = 5,4,$$
$$y = 1,744, \quad \delta_2 = 0,033.$$

Таким образом, в проекте получено аналитическое решение задачи по замене кривых (поверхностей) эллиптического профиля, сплайном, составленным из дуг окружностей (круговых цилиндрических поверхностей); выполнены подтверждающие численные расчеты; подготовлены иллюстративные материалы, представляющие полученный результат в наглядной форме; определены технические условия (по точности) возможности замены эллипса круговым сплайном. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании технологических процессов получения поверхностей эллиптического профиля, при конструировании инструмента, технологической оснастки и для других целей. На все эти моменты обращаем внимание при обсуждении практической и теоретической значимости работы. Они должны получить отражение в заключении по проекту.

Методика исследования

Обобщая содержание рассмотренного выше примера, можно рекомендовать методику работы с интегрированными заданиями, включающую следующие пункты:

1) Изучение производственной или инженерной задачи, определение цели исследования, составление технических условий. Оформление результатов в виде технического задания на проектирование.

2) Принятие математической модели объекта (возможен выбор из нескольких вариантов), на основе которой формулируются отдельные математические задачи проекта.

3) Соотнесение методов исследования с разделами учебного курса, работа с учебной и справочной литературой, решение задач, поставленных в пункте 2.

4) Выполнение необходимых численных расчетов, возможно привязанных к условиям конкретного производства, консультация со специалистами.

5) Изучение полученного решения, окончательная проверка результатов математических исследований по техническим условиям, варьирование условий и предположение возможных направлений поиска и других областей применения результатов.

6) Оформление, составление методики расчетов, конкретные рекомендации по технической части, подведение итогов по результатам исследований.

7) Защита и оценивание проекта.

Руководителю НИРС, использующему тип интегрированных заданий, также следует иметь в виду согласование его содержания с целями обучения. А это значит, что делая отбор инженерной задачи, мы должны, прежде всего, исходить из потребностей преподавания математики, и только затем из профессиональных интересов обучаемых, т. е. инженерная задача проверяется по критерию используемого в ней математического аппарата, который должен быть достаточно насыщенным, содержательным и в основном соответствовать учебной программе дисциплины. Содержание инженерной задачи должно быть конкретным, не перегруженным понятийным аппаратом, доступным студентам младших курсов; математические вопросы – интересными и содержательными; результаты исследований – наглядными, допускающими смысловое определение и толкование; особый статус имеет практическое значение темы проекта, которое нужно суметь обоснованно изложить. Таковы в целом общие требования, предъявляемые к идеальной методике составления интегрированных заданий, отражающие с одной стороны представления инженера о содержании и методике обучения [12, с. 110–134; 13, с. 17–25], а с другой –

потребности и цели учебного курса. Вопросы дидактики в НИРС также имеют значение и могут быть учтены, например, использованием эвристических методик, технологий проектного, контекстного или других методов активного обучения.

О роли и участии преподавателя в проекте

Давая задание на исследовательскую работу, преподаватель выступает в роли «заказчика» и выдвигает нужные требования. При этом он руководит исполнением проекта и является его активным участником, т. е. помогает студентам сформулировать соответствующие математические задачи и примерно знает, какими методическими средствами они могут быть решены. В соответствии с этим он старается направлять студентов, указывает необходимую научную литературу, но не мешает им делать ошибки и отыскивать собственные пути. Проверка результатов, критика использованных методов, оформительская часть составляют значительную долю работы руководителя. Сколько на это придется потратить времени и преподавателю, и студентам сказать затруднительно, поскольку работа эксклюзивна и проводится во внеурочное время. По собственному опыту могу сказать, что в случае рассмотренной задачи на получение предварительных результатов ушло около семестра. Затем следовала доводка и оформление докладов и публикаций. Кроме того, студентам дополнительно пришлось проштудировать не вошедшие в программу курса для бакалавров темы аналитической геометрии, алгебры, математического анализа, вычислительной и компьютерной математики. По трудоемкости и образовательному значению проде-

ланная работа оказалась примерно равной небольшому учебному курсу. Ее результатом стало то, что подготовленный по материалам выполненных исследований доклад на научно-практической конференции студентов и аспирантов ПензГТУ был отмечен дипломом первой степени. Причем наиболее веским доводом для решения жюри послужила практическая ценность математического исследования. Особо значимые результаты, полученные студентами при выполнении НИРС, опубликованы в [14; 15].

Обсуждение и заключения

Подводя итоги сказанному, можно заключить, что научно-исследовательская работа со студентами может быть использована в качестве организационно-методической формы интегрированного обучения математике. Однако для этого она должна строиться на регулярной основе и стать плановым видом учебной работы: с нагрузкой, методическим обеспечением и прочим атрибутом. С точки зрения методики пользования, для целей интегрированного обучения рекомендуется выбирать технические задачи, имеющие математическое содержание. Целесообразно оформлять задание в виде проекта, в котором формулировать технические условия, определять цель исследования и ставить технические задачи. При этом отделять инженерные и математические задачи проекта, способствовать выявлению связей между ними, направлять внимание студентов на их совместное рассмотрение. Математическая часть проекта должна составлять главную часть исследований. Оценку проекта производить не только по полученным математическим результатам, но и по их практическому значению.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федоров И. Б., Еркович С. П., Коршунов С. В. Высшее профессиональное образование: мировые тенденции. М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1998. 368 с.
2. Рыжов В. П. Инженерное творчество и проблемы современного инженерного образования // Открытое образование. 2005. № 5. С. 79–84. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11718385> (дата обращения: 25.12.2015).



3. Сапрыкин Д. Л. Инженерное образование в России: история, концепции, перспективы // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 125–134. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17285602> (дата обращения: 25.12.2015).
4. Александров А. А., Федоров И. Б., Медведев В. Е. Инженерное образование сегодня: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 3–8. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20913195> (дата обращения: 25.12.2015).
5. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 152 с.
6. Чапаев Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции. Екатеринбург, 1998. 462 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15975134> (дата обращения: 25.12.2015).
7. Программа курса «Высшая математика» для инженерно-технических специальностей высших учебных заведений. М. : Министерство высшего и среднего специального образования СССР, 1976. 42 с.
8. Международный семинар по вопросам инноваций и реформированию инженерного образования «Всемирная инициатива CDIO» : материалы для участников семинара ; под ред. Н. М. Золотаревой и А. Ю. Умарова. М. : МИСиС, 2011. 60 с.
9. Сидняев Н. И. Концепция модернизации и развития отечественной системы инженерного образования // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2014. № 9. С. 9–16. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21989193> (дата обращения: 25.12.2015).
10. Федосеев В. М. Математическое образование инженера в контексте стандартов CDIO: методический аспект // Инженерное образование. 2014. № 16. С. 93–97. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23438540> (дата обращения: 25.12.2015).
11. Федосеев В. М. Математика в истории инженерного образования: поиски оснований интеграции с инженерными дисциплинами. Пенза : Изд-во Пенз. гос. технол. ун-та, 2015. 186 с.
12. Горохов В. Г. Знать, чтобы делать: История инженерной профессии и ее роль в современной культуре. М. : Знание, 1987. 176 с.
13. Философия техники: история и современность. М. : ИФРАН, 1997. 283 с.
14. Федосеев В. М., Лазарев А. Р., Ведров А. И. Задачи сплайн-аппроксимации в технологии получения профильных поверхностей // Актуальные вопросы развития науки : сб. научн. трудов международной науч.-практ. конф. Уфа : РИЦ БашГУ, 2014. С. 52–56. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21524695> (дата обращения: 25.12.2015).
15. Федосеев В. М., Весельский В. Б. Гармонический числовой ряд и позиционные системы счисления // Альманах современной науки и образования. 2008. № 7 (14). Тамбов : Грамота. С. 221–225. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17911521> (дата обращения: 25.12.2015).

Поступила 06.11.15.

Об авторе:

Федосеев Виктор Михайлович, профессор кафедры математики ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» (Россия, г. Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11), кандидат технических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1249-7259>, fedoseev_vik@mail.ru

REFERENCES

1. Fyodorov IB, Erkovich SP, Korshunov SV. Vyssheye professionalnoye obrazovaniye: mirovye tendentsii [Higher education: global trends]. Moscow: MGTU Publ.; 1998. (In Russ.)
2. Ryzhov VP. Inzhenernoye tvorchestvo i problemy sovremennogo inzhenernogo obrazovaniya [Engineering creativity and problems of modern engineering education]. *Otkrytoye obrazovaniye = Open education*. 2005; 5:80–84. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11718385> (accessed 25.12.2015). (In Russ.)
3. Saprykin DL. Inzhenernoye obrazovanie v Rossii: istoriya, kontseptsii, perspektivy [Engineering education in Russia: history, concepts, prospects]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher education in Russia*. 2012; 1:125–134. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17285602> (accessed 25.12.2015). (In Russ.)
4. Alexandrov AA, Fyodorov IB, Medvedev VE. Inzhenernoye obrazovaniye segodnya: problemy i resheniya [Engineering education today: problems and decisions]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher education in Russia*. 2013; 12:3–8. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20913195> (accessed 25.12.2015). (In Russ.)

5. Bezrukova VS. Integratsionnye protsessy v pedagogicheskoy teorii i praktike [Integration processes in pedagogical theory and practice]. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ.; 1994. (In Russ.)
6. Chapayev NK. Pedagogicheskaya integratsiya: metodologiya, teoriya, tekhnologiya [Pedagogical integration: methodology, theory, technology]. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ.; 2005. (In Russ.)
7. Programma kursa «Vysshaya matematika» dlya inzhenerno-tekhnicheskikh spetsialnostey vysshikh uchebnykh zavedeniy [Syllabus of Higher Mathematics Course for technical professions in higher educational institutions]. Moscow: Ministry of Higher and Vocational Education of the USSR; 1976. (In Russ.)
8. Zolotaryova NM, Umarova AYu, editors. Mezhdunarodnyy seminar po voprosam innovatsiy i reformirovaniyu inzhenernogo obrazovaniya «Vsemirnaya initsiativa CDIO»: materialy dlya uchastnikov seminara [The international seminar concerning innovations and reforming of engineering education The World Initiative of CDIO: Poceedings]. Moscow: MISIS Publ.; 2011. (In Russ.)
9. Sidnyaev NI. Kontseptsiya modernizatsii i razvitiya otechestvennoy sistemy inzhenernogo obrazovaniya [Concept of modernisation and development of domestic system of engineering education]. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)* = Bulletin of Higher School. 2014; 9:9-16. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21989193> (accessed 25.12.2015). (In Russ.)
10. Fedoseyev VM. Matematicheskoye obrazovaniye inzhenera v kontekste standartov CDIO: metodicheskii aspekt [Mathematical education of engineer in the context of the CDIO standards: methodological aspect]. *Inzhenernoye obrazovaniye* = Engineering education. 2014; 16:93-97. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23438540> (accessed 25.12.2015). (In Russ.)
11. Fedoseyev VM. Matematika v istorii inzhenernogo obrazovaniya: poiski osnovaniy integratsii s inzhenernymi distsiplinami [Mathematics in the history of engineering education: searches for grounds of integration with engineering disciplines]. Penza: Penza State Technology University Publ.; 2015. (In Russ.)
12. Gorokhov VG. Znat, chtoby delat: Istoriya inzhenernoy professii i ee rol v sovremennoy kulture [To know how to do: History of an engineering profession and its role in modern culture]. Moscow: Znaniye; 1987. (In Russ.)
13. Filosofiya tekhniki: istoriya i sovremennost [The Philosophy of Technology: history and present time]. Moscow: IFRAN; 1997. (In Russ.)
14. Fedoseyev VM, Lazarev AR, Vedrov AI. Zadachi splayn-approksimatsii v tekhnologii polucheniya profilnykh poverkhnostey [Tasks of a spline approximation in technology of profile surfaces]. *Aktualnyye voprosy razvitiya nauki: sbornik trudov* = Topical problems of science development: Proceedings. Ufa: Bashkir State University Publ.; 2014:52-56. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21524695> (accessed 25.12.2015). (In Russ.)
15. Fedoseyev VM, Veselsky VB. Garmonicheskii chislovoy ryad i pozitsionnyye sistemy schisleniya [Harmonic series of numbers and positional number system]. *Almanakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* = Almanac of modern science and education. 2008; 7(14):221-225. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17911521> (accessed 25.12.2015). (In Russ.)

Submitted 06.11.15.

About the author:

Viktor M. Fedoseyev, professor, Chair of Mathematics, Penza State Technological University (1a/11, Baydukov Dr. / Gagarina St., Penza, Russia), Ph.D. (Engineering), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-1249-7259>, fedoseev_vik@mail.ru



Журнал «Интеграция образования Integration of Education» стал участником первой в России профессиональной организации научного редакционно-издательского сообщества **Ассоциации научных редакторов и издателей – АНРИ.**

Инициатор и главный учредитель АНРИ – НП «НЭИКОН» организация, известная своей просветительской работой в области распространения электронных ресурсов для науки и образования, помощи и консультированию по вопросам редакционно-издательской деятельности.

Инициатива поддержана крупнейшими университетами, имеющими свои издательства и выпускающие большое число собственных журналов: НИУ ВШЭ, РУДН, РАНХиГС, КФУ, УрФУ.

Цели деятельности Ассоциации:

- содействие развитию научной сферы путем популяризации и продвижения результатов научных исследований в российское и международное информационное пространство;
- содействие развитию редакционно-издательской деятельности в научной сфере;
 - консолидация российского научного редакционно-издательского сообщества;
- представление и защита прав и профессиональных интересов членов Ассоциации;
- повышение качества научных изданий членов Ассоциации;
- развитие и укрепление профессиональных связей членов Ассоциации на международном уровне.

Официальный сайт АНРИ: <http://rasep.ru>.

**Редакция журнала «Интеграция образования Integration of Education»
объявляет о наборе научных статей**

1. Редакция журнала «Интеграция образования Integration of Education» принимает не опубликованные ранее научные статьи и дискуссионные материалы научного характера (а также хронику, рецензии и обзоры) кандидатов и докторов наук, преподавателей, аспирантов и студентов старших курсов (в соавторстве).

Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «CrossCheck». Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях.

2. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

3. Необходимо указать **УДК** (<http://www.udk-codes.net>).

4. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

5. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

- 1) Введение (Introduction);
- 2) Материалы и методы (Materials and Methods);
- 3) Результаты исследования (Results);
- 4) Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

Приводится на русском и английском языках.

6. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим, они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

7. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

8. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение (1–2 стр.) – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы (1–2 стр.). Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья.

3) Материалы и методы (1–2 стр.). В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.

5) Обсуждение и заключения. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

9. **Список использованных источников** (оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5–2008). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*



10. **Аффилиация авторов.** Ф.И.О., организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID, Researcher ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*

11. **Вклад соавторов.** В конце рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

12. Сопроводительные документы:

- выписка из протокола заседания кафедры, на котором обсуждалась статья (представление к печати);
- рецензия доктора наук, работающего в сфере, соответствующей тематике статьи; она должна содержать рекомендацию к публикации представленной работы в журнале, включенном в Перечень ВАК;
- для аспирантов: справка об обучении в аспирантуре.

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

В журнале «Интеграция образования Integration of Education» принята четырехуровневая система рецензирования статей (срок действия рецензии – 1 год):

1. Проверка текста статьи на соответствие требованиям, предъявляемым к публикациям в научном журнале и на наличие заимствованного текста. Статья должна содержать не менее 85 % оригинального текста.

2. Открытое внешнее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентами должны быть лица, имеющие ученую степень доктора наук. Редакция имеет право направить представленную автором статью на дополнительное рецензирование одному или более рецензентам.

3. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами экспертного совета журнала, сформированного согласно требованиям ВАК.

4. «Двустороннее слепое» рецензирование (рецензент и автор не знают имен друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена экспертного совета.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится на с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Электронные версии статей размещаются на сайте Научной электронной библиотеки. Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом.

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.

“Integration of Education” invites the authors for collaboration

1. “Integration of Education” journal accepts scholarly articles and debatable academic materials not published before from holders of the following degrees: Ph.D., Doctor of Sciences, lecturer, post-graduate student and senior student (co-authored).

Submission of a manuscript implies that the work described has not been published previously. Monitoring of unauthorized citations is provided by services “AntiPlagiat” and “CrossCheck”. The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science.

2. If you translate your text into English, please do so in correct English (either American or British usage is accepted, but not a mixture of both).

3. It is necessary to indicate the **UDC** code (<http://www.udk-codes.net>).

4. **The title of the article** should be short and informative (less than 10 words) and should convey your essential points clearly.

The title is to be provided in Russian and English.

5. **The abstract** plays a role of an enhanced title. The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions (200–250 words). It consists of 4 distinct parts:

- 1) Introduction
- 2) Materials and Methods
- 3) Results
- 4) Discussion and Conclusions

The abstract is to be provided in Russian and English.

6. The structure of the paper should contain the **list of keywords** (5–10 words) *in Russian and English*. They should reflect basic statements, results achieved and the terminology of the investigation.

7. **Acknowledgements:** List in this section those individuals who provided help during the research (e.g., providing language help, writing assistance or proof reading the article, etc.). *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

8. **The main body** of the article should be presented in Russian or in English.

1) Introduction (1–2 pp.) is the challenge of the problem treated, its relevance, its connection with the chief tasks to be solved, its importance for the development of a definite area of science or for practical activity.

2) Literature review (1–2 pp.): It is necessary to describe the recent principal studies and publications relied upon by the author; modern views on the issue; difficulties in the development of the subject; the allotment of the outstanding issues within the general problem of the article.

3) Materials and methods (1–2 pp.): This section describes the process of the experiment, using techniques and equipment; provides detailed information about the target of research; indicates the sequence of research and justifies the choice of methods used (observation, survey, test, experiment, laboratory experience, analysis, modeling, learning and generalization, etc).

4) Results: In this section should be presented systematic analytical and statistical material. The research results should be described adequately, so that the reader can trace the process and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, which aims to prove a working hypothesis (or hypotheses) by analysis, synthesis and data clarification. All titles, signatures, and structural elements of graphs, tables, charts etc. should be in Russian and in English.

5) Discussion and conclusion: The conclusion must contain a brief summary of research results. The main points of the work must be repeated. It is better to present any repetition of the material with new formulations. It is necessary to compare the results with the target, indicated at the beginning of the article. In conclusion, the results are to be summarized from a theoretical and practical point of view; the main directions for further research are indicated in this area.

9. **Bibliography:** The bibliography should be drawn up strictly according to the GOST P 7.0.5-2008 and in uniform format (in Russian and English).

It would be desirable to refer to papers published in indexed journals with impact factor.

It is advisable to refer to 30–40 sources (at least 20–30 recent sources).

Citations of articles published in “Mordovia University Bulletin” should include author, title, volume number, year, and page number, DOI and/or URL. The bibliography is to be provided in Russian and English.



10. **Institutional affiliation of authors:** Last name, first name, the name of the institution, the address of the institution, the place where the project occurred, the position and academic title of the author, ORCID ID, Researcher ID, e-mail, phone, postal address for delivery of obligatory copy (in Russian and in English).

11. **Authors' contributions.** At the end of the manuscript, authors should explain in the notes the actual contribution of each collaborator in the work performed. The order of the authors and co-authors of the article must be consistent in itself (in Russian and in English).

12. **Enclosed documents:**

– Extracts from minutes of sub-faculty meeting to discuss the article (recommendation for publication);
– Review with recommendation for publication of a Dr.Sci., working in the field of topics related to the articles;

– Postgraduate students need a certificate of education in graduate school.

The author agrees to the terms of the enclosed license agreement by submission of the article.

The journal "Integration of Education" has adopted a 4-level system of reviewing of papers/manuscripts (term of validity 1 year):

1st level – checking the compliance of the main body of the article with submission requirements and for the availability of the borrowed text. Monitoring of unauthorized citation is carried out with the use of Plagiarism detection system (at least 85% of the original text);

2nd level – public external reviewing (author and reviewer are familiar with each other). External reviewing implies receiving a review of the author's manuscript. Along with a manuscript the author provides a review of his/her paper prepared by specialists in this specific scientific domain. Reviewers should be holders of a doctoral degree. At this stage of reviewing the editorial board has the right to forward the paper for a further review to one or more independent reviewers who may be scholars whose research interest are consistent with the research theme of presented for a review paper.

3rd level – "unilateral blind" internal reviewing (reviewer knows the author's name but the author does not know the reviewer's name) – reviewing is carried out by members of the journal's expert board that is formed according to requirement of Highest Attestation Committee on degrees conferment;

4th level – "double blind" reviewing (reviewer and author are not familiar with each other) – reviewing is carried out when a paper to be reviewed is debating in nature or ambivalently evaluated by a member of the journal's expert board. In order to improve the objectivity of views on papers to be reviewed, the editorial board has the right to arrange for an anonymous review, i.e. not to let the reviewer know the author's name whose article is to be reviewed.

A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to editorial council.

Editorial staff's policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. Journal's editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors' and publishers' work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE).

Free recall of journal's material is allowed for personal purposes. Free use is permitted for informational, academic, educational and cultural purposes in compliance of paragraphs 1273 and 1274 of chapter 70, part IV of Civil Codex of Russia. Other types of use are possible only after making agreements in writing with copyright holder.

Electronic copies of the journal with full text of the articles in PDF are in free access at the website of Academic Electronic Library. The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals and pay-on-delivery mailing.

Vdovin Sergey Mikhaylovich – Editor in chief. Tel.: +7 (8342) 24-48-88.

Polutin Sergey Viktorovich – Deputy editor in chief. Tel.: +7 (8342) 32-81-57.

Gordina Svetlana Viktorovna – Executive editor. Tel.: +7 (8342) 48-14-24.

Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *А. С. Полутина.*

Информационная поддержка *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина.*

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-54865 от 26.07.2013.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 10.03.2016. Дата выхода в свет 31.03.2016.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 12,25.

Тираж 500 экз. Заказ № 326. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования Integration of Education».

430005, Россия, Республика Мордовия,

г. Саранск, ул. Большевикская, 68.

<http://edumag.mrsu.ru>

Типография Издательства Мордовского университета
430005, Россия, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Советская, 24.

Editor Yu. N. Nikonova.

Desktop publishing A. S. Polutin.

Informational support R. V. Karasev.

Translation S. V. Golovanov, S. I. Yanin.

The journal is registered with the Ministry of RF on Press, TV and Communications
(certificate ПИ № ФС 77-54865 dated 26.07.2013).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.

Signed to print 10.03.16. Date of publishing 31.03.16.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 12,25.

Number of copies 500. Order no. 326. Free price.

Editorial office:

68, Bolshhevistskaya St., 430005 Saransk, Republic of Mordovia, Russia.
<http://edumag.mrsu.ru>

Mordovia State University Printshop:

24, Sovetskaya St., 430005, Saransk, Republic of Mordovia, Russia.