



ПОДПИСАТЬСЯ на журнал можно во всех почтовых отделениях связи России по **КАТАЛОГАМ** по **НАШИМ ПОДПИСНЫМ ИНДЕКСАМ** или в редакции журнала с любого месяца

WWW.VESTNIKNEWS.RU

Вестник Образования России

ОФИЦИАЛЬНО. ОПЕРАТИВНО. ДОСТОВЕРНО.



Официальные документы сферы образования

ОНЛАЙН ПОДПИСКА <https://podpiska.pochta.ru>

Печатный каталог Почты России:

П2278 полугодовой индекс

Каталог «Газеты и журналы» агентства «Роспечать»:

73353 полугодовой индекс

Межрегиональное агентство подписки «Каталог российской прессы»:

12574 полугодовой индекс

Каталог агентства подписки и доставки периодических изданий «Урал-Пресс»:

73353 полугодовой индекс

на **ПРИЛОЖЕНИЕ**
Серии **«РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**
на I полугодие 2019 г. –
можно подписаться в редакции журнала

E-mail: vest.obr@mail.ru



Отечественная и зарубежная педагогика №1 (57) Т.1 2019



Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ **1** (57) том 1
2019

**14 февраля 2019 г. прошло заседание Круглого
стола «Становление педагогической науки»,
посвященное 75-летию создания Института теории
и истории педагогики в составе АПН РСФСР
и 75-летию вхождения Института
методов обучения в состав АПН РСФСР**



Научно-педагогическое издание **«НАУКА и ШКОЛА»**

Свидетельство о регистрации СМИ:
№ 014427 от 01 февраля 1996 г.

ISSN 1819-463X

Учредитель: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»



Всероссийский междисциплинарный журнал, издается с 1996 г. и публикует на своих страницах научные результаты исследований по реформированию содержания профессионального педагогического и общего среднего образования по научной отрасли

13.00.00 – педагогические науки;

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК Минобрнауки РФ, рекомендуемых для публикации научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), а также в Электронные библиотечные системы, в том числе: КиберЛенинка, ИВИС, Лань, Znanium.com.

Импакт-фактор РИНЦ 2017 г. – 0,194

Место в рейтинге SCIENCE INDEX РИНЦ по тематике «Народное образование. Педагогика» – 10

Адрес сайта журнала:
<http://nauka-i-shkola.ru/>
Адрес редакции: 119571, г. Москва,
проспект Вернадского, д. 88, к. 446.
Тел.: 8 (499) 730-38-61.
E-mail: naukaishkola@mail.ru

Периодичность: 6 номеров в год.
Подписной индекс
по Объединенному каталогу
«Пресса России. Газеты и журналы» – **85008**
Оформить подписку можно в любом
почтовом отделении РФ

Научно-педагогическое издание

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77-67764 от 17 ноября 2016 г.

ISSN 2500-297X

Учредитель: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»



Всероссийский междисциплинарный журнал, издается с 2001 г. и публикует на своих страницах научные результаты исследований по методологии, теории и истории педагогики и психологии по отраслям наук:

13.00.00 – педагогические науки;

19.00.00 – психологические науки

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК Минобрнауки РФ, рекомендуемых для публикации научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), а также в Электронные библиотечные системы, в том числе: КиберЛенинка, ИВИС, Лань, Znanium.com.

Импакт-фактор РИНЦ 2017 г. – 0,345

Место в рейтинге SCIENCE INDEX РИНЦ по тематике «Психология» – 16

Адрес сайта журнала: izdat_mgopu@mail.ru
Адрес редакции: 109240, г. Москва, ул.
Верхняя Радищевская, д. 16-18, ком. 223.
Тел.: (495) 647-44-77, доб. 1351.
E-mail: izdat_mgopu@mail.ru
red@mpgu.edu

Периодичность: 4 номера в год.
Подписной индекс по Объединенному
каталогу «Пресса России.
Газеты и журналы» – **85003**.
Оформить подписку можно в любом
почтовом отделении РФ

Цитата номера..... 5

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Н. А. Заграничная, Л. А. Паришутина, А. Ю. Пентин К. П. Зайцева</i>	Научный метод познания в школьном естественнонаучном образовании: обучение химии и биологии 6
	Организация речевого развития детей в образовательной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий28

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

<i>А. Н. Перминов</i>	Формирование эмоциональной устойчивости специалистов сервиса и туризма в процессе профессиональной подготовки в вузе36
<i>О. А. Аникеева, Е. М. Жимаева</i>	Диагностическая работа социального педагога с семьями детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы..... 42
<i>Р. М. Гаранина</i>	Актуализация мотивационной сферы личности студента в процессе формирования его субъектной позиции 55

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

<i>А. Н. Джурицкий</i>	Актуальные тенденции развития высшего образования в США 70
<i>Е. Е. Петров</i>	Опыт обмена практиками подготовки участников конкурсов в сфере профессионального образования с представителями Китайской Народной Республики ... 84
<i>Е. Н. Никонова</i>	Университеты стран с развивающейся экономикой. Путь к признанию102

ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Karen Eastman, Beth R. Handler</i>	First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD) and Mental Illness (Повествование от первого лица при двойном диагнозе: ASD и психическом расстройстве)127
---	---

ОСОБОЕ МНЕНИЕ

<i>С. Г. Новиков</i>	Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов160
----------------------	---

Научная жизнь175

Требования к оформлению статьи177

Объявление о приеме в аспирантуру и докторантуру178

**Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»**

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service.

Адрес редакции

105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз.

Свободная цена

Верстка: А. В. Кошентаевский

Формат 60x90/16. Подписано в печать 26.02.2019

Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 178 стр.

ИП Симаков Московская область, г. Чехов,

ул. Полиграфистов, 1

Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России»
и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор
Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор
Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Васкез Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)
Де Вогт Гленн, доктор филологических наук, профессор (США)
Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор
Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Кароли Дорена, PhD (педагогика), доцент факультета педагогики и музейведения и туризма университета г. Мачерата (Италия)
Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Левицкий М. Л. академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)
Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исто-

рических наук, профессор
Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор, (Канада)
Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)
Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор
Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

Главный редактор

– **Иванова С. В.**, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Вопускающий редактор

– **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бобенкина Е. В., кандидат педагогических наук
Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Елкина И. М., кандидат педагогических наук
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Мариносян Т. Э., кандидат философских наук
Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук
Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук
Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент
Пустыльник М. Л., кандидат химических наук
Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Victor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, PhD (Education), Associate Professor, University of Macerata (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr.Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor

(Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tat'yana Yu. Lomakina, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov,

Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustynnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Chemistry), Professor (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Psychology), Professor (Russia)



«Великая цель образования — это не знания, а действия».

«Цель воспитания — это образовать существо, способное управлять собою, а не такое, какое могло бы только быть управляемо другими».

«Наука — это организованное знание».

Герберт Спенсер

УДК 372.8



Н. А. Заграничная

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва.
E-mail: natolzag2009@yandex.ru

Nadezhda A. Zagranichnaya
PhD (Education), Senior Researcher,
Centre of Natural Science

Education, Institute for Strategy of Education
Development of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia



Л. А. Паршутина

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития

НАУЧНЫЙ МЕТОД ПОЗНАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОБУЧЕНИЕ ХИМИИ И БИОЛОГИИ

Данная статья познакомит читателей с исторической ретроспективнойой решения проблем, возникших при организации обучения с опорой на научный метод познания в отечественной и зарубежной педагогике. Рассматриваемые проблемы приобретают все большую актуальность для дальнейшего развития общеобразовательной школы в современном обществе быстро меняющихся технологий всеохватывающей информации. Владение учащимися знаниями о методах познания окружающей действительности и освоение исследовательских умений относится к методологической культуре

личности. В статье прослеживается история зарождения и применения научного метода познания при изучении естественнонаучных учебных дисциплин начиная с периода Российской империи по настоящее время. В методиках преподавания учебных предметов «Химия» и «Биология» научный метод познания более известен как исследовательский метод обучения. Авторами рассмотрен вклад в методики обучения химии и биологии выдающихся отечественных ученых: М. В. Ломоносова, Д. И. Менделеева, В. Н. Верховского, А. Я. Герда, Б. В. Всесвятского, Б. Е. Райкова, К. П. Ягдовского и др. Отражены взгляды как видных зарубежных методистов — Г. Э. Армстронга, Дж. Дьюи, Дж. Шваба, так и российских ученых-педагогов — С. Г. Шаповаленко, Д. М. Кирюшкина, Р. Г. Ивановой, В. Г. Разумовского и других. Исторический опыт российской методической науки авторы рассма-

Как цитировать статью: Заграничная Н. А., Паршутина Л. А., Пентин А. Ю. Научный метод познания в школьном естественнонаучном образовании: обучение химии и биологии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 6–27.

тривают как один из факторов модернизации современного процесса обучения химии и биологии в средней школе. В данном контексте представлены направления совершенствования методик обучения химии и биологии на основе научного метода познания. Охарактеризованы современные подходы к проведению урочных и внеурочных занятий в средней школе, разрабатываемые учеными-методистами Центра естественнонаучного образования Института стратегии развития образования Российской академии образования.

Ключевые слова: научный метод познания, исследовательский метод, проблемное обучение, естественнонаучные предметы, методика обучения химии, методика обучения биологии, естественнонаучная грамотность.

Введение. Роль научного метода познания в обучении

Совершенствование учебного процесса идет сегодня в направлении увеличения роли активных методов обучения, обеспечивающих более глубокое проникновение в сущность изучаемых вопросов и повышающих личную заинтересованность каждого школьника.

Как одно из наиболее эффективных методических направлений модернизации школьного естественнонаучного образования в соответствии с современными требованиями мы рассматриваем обучение с опорой на научный метод познания. Метод научного познания — это организация процесса получения знаний, отражающих законы развития природы и общества. Этот метод позволяет воспроизвести, проверить и передать полученные знания; он определяет способ организации средств познания для достижения научной истины; на его основе формируется система регулятивных принципов познавательной деятельности [3, с. 41].

образования. Российской академии образования», г. Москва
E-mail: parshutinala@mail.ru

Lyudmila A. Parshutina
PhD (Education), Senior Researcher, Centre of Natural Science Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia



А. Ю. Пентин

Кандидат физико-математических наук, заведующий Центром естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: pentin@mail.ru

Alexander Yu. Pentin
PhD (Physics and Mathematics), Head of Centre of Natural Science Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Познавательная деятельность на основе научного метода познания обеспечивает школьникам возможность овладения умениями определять проблему, формулировать гипотезу для нахождения решения, планировать свои действия, проводить эксперименты, оценивать полученные результаты, представлять научные аргументы для обоснования своих выводов. Владение учащимися знаниями о методах познания окружающей действительности и освоение исследовательских умений относится к «методологической культуре», определяемой как базовый компонент личностной культуры [20, с. 6].

Проблемы, связанные с реализацией приемов научного познания в методиках естественнонаучных учебных предметов, решались преподавателями и методистами в различные исторические периоды по-разному. Ознакомление с опытом преподавания химии и биологии на основе научного метода познания в историческом аспекте может стать источником новых идей и подходов для современных специалистов, которые заинтересованы в повышении качества естественнонаучного образования в школе. Исследователь истории методики обучения химии С. В. Телешов на основе своего многолетнего педагогического опыта приходит к выводу: «Большинство учителей не представляют себе всего возможного арсенала приемов, способов и методов работы, которые применяли предшественники, — все они остаются вне его поля зрения. Учителя часто „открывают“ многое из давно известного и полученного подчас ценой значительных усилий, повторяют ошибки и просчеты, не сразу приходят к оптимальному варианту преподавания» [32, с. 8].

Проследим, как развивались взгляды ученых-педагогов на роль научного метода познания в истории методик обучения химии и биологии.

Период XVIII — начало XX в.

Методика обучения химии. Развитие методики обучения химии в России было неразрывно связано с состоянием химической науки, так как все выдающиеся ученые-химики XVIII–XIX вв., как правило, занимались и преподавательской деятельностью, которую строили на основе разработанных ими теоретических концепций. А поскольку все они были экспериментаторами, то научный метод исследования природы естественным образом переносился ими в процесс обучения в различных учебных заведениях.

Зарождающиеся в России естественные науки опирались на достиже-

ния европейских ученых. Первым поднял химию с уровня алхимии до уровня настоящей науки Р.Бойль в конце XVII в. Он был последователем индуктивного научного метода, разработанного в физике Галилеем, а позднее Ньютоном, поэтому и в области химии Р.Бойль применил тот же научный метод исследования. Многие взгляды Р.Бойля разделял великий русский ученый М. В. Ломоносов (1711–1765). Он в 1748 г. первым в России создал научную химическую лабораторию, в которой проводил учебные занятия в соответствии со своим принципом единства научного исследования и обучения. М. В. Ломоносов называл эмпирическое исследование «руками» ученого, а теоретические воззрения — его «очами». Свои взгляды на научные методы исследования М. В. Ломоносов перенес в практику преподавания химии. Он считал, что изучение содержания должно происходить на основе экспериментов, так как начальным этапом познания является восприятие материальных объектов.

Вещества следует изучать с качественной и количественной стороны, используя при этом методы математики и физики. Ученый высказывает мысль: «Из наблюдений необходимо устанавливать теорию, чрез теорию исправлять наблюдения есть лучший из всех способ к изысканию правды» [17, с. 65]. Эти мысли великого ученого о методах познания в науке заложили основу преподавания химии в России.

Огромную роль в развитии отечественного естественнонаучного образования и методики обучения химии в различных учебных заведениях сыграли в XIX в. методические взгляды основоположников современной химической науки Д. И. Менделеева и А. М. Бутлерова. Д. И. Менделеев (1834–1907) не только разработал оптимальное построение курса неорганической химии, но и выделил принципы и методы обучения. В соответствии с этими принципами задача преподавателя заключается в том, чтобы не только познакомить учащихся с данными и выводами науки, но и изложить вместе с основными выводами описание отдельных способов их добычи» [35, с. 59]. К методам получения знаний Д. И. Менделеев относит наблюдения, гипотезы и эксперименты. Обучаемых следует научить использовать их в своей работе, освоить химическую практику, которую он рассматривал как «искусство спрашивать природу и слышать ее ответы в лабораториях и книгах» [19, с. 12]. Кроме эмпирических методов, по мнению ученого, надо познакомить учащихся с теоретическими методами получения научных знаний. Таким образом, Д. И. Менделеев четко определил центральное место

и роль научного метода познания в методике обучения химии. Большое внимание методам познания и их роли в обучении органической химии уделял А. М. Бутлеров (1828–1886). Однако многие принципы методики преподавания химии, установленные в трудах основоположников российской химической науки, не использовались на практике. Химия как самостоятельный учебный предмет изучалась только в реальных училищах, в других же средних учебных заведениях некоторые вопросы химии изучались в рамках курсов физики и естествознания.

Методика обучения биологии. История развития методики обучения биологии в России начинается в конце XVIII в., когда по требованиям передовой педагогической общественности правительство провело полную реформу школьного образования и воспитания. Учителя, методисты и деятели народного образования разрабатывали фундамент обучения и частные методики по школьным учебным предметам. Однако идеи исследовательского обучения в методике биологии появились только в последней трети XIX в.

Ученые и педагоги (А. Я. Герд, М. М. Стасюлевич и др.) проявляли большой интерес к исследовательскому методу обучения и называли его по-разному: опытно-испытательным, эвристическим, лабораторно-эвристическим, методом лабораторных уроков и т.д. Элементы самостоятельного исследования природы стали входить в школьную практику и благодаря усилиям виднейших ученых А. Н. Бекетова и К. А. Тимирязева.

В решении проблемы формирования мировоззрения у учащихся в процессе изучения мира природы большой вклад внес известный русский методист А. Я. Герд, который рассмотрел разные эффективные методы обучения, способствующие формированию у учащихся познавательного интереса, развитию самостоятельного мышления и наблюдательности. А. Я. Герд уделял внимание опытным, практическим и исследовательским работам и экскурсиям. Все это вооружило школьников практическими умениями для изучения природных объектов. В своих научных трудах А. Я. Герд особенно выделяет необходимость изучать живые организмы во взаимосвязи с окружающей средой. Обращает внимание на установление причинных связей и отношений между явлениями неживой и живой природы [23, с. 164].

В начале XX в. в биологическом образовании преобладали методы, имеющие исследовательскую направленность, как альтернатива методам абстрактно-схоластического обучения и зубрежки. В это же время

в стенах коммерческого училища в Лесном начинает свой методический путь Б. Е. Райков, он уделяет огромное внимание изучению естествознания в школе и разделяет позицию Герда по отношению к педагогической роли самостоятельного внеклассного опытничества и экскурсий. В своих высказываниях ученый отмечал, что практические занятия должны втягивать учащихся в активную самостоятельную работу и превращать их в исследователей, которые самостоятельно умеют решать поставленные перед собой задачи [23]. Ученого поддержали московские педагоги естествознания в лице Б. В. Всесвятского [6], Б. Ф. Натали [23], А. А. Яхонтова [23].

Зарубежные методики обучения. Большое влияние на практику химического и всего естественнонаучного образования за рубежом и отчасти в России имели работы видного английского химика и дидакта Генри Эдуарда Армстронга (1848–1937). Он разработал и пропагандировал эвристический (исследовательский) метод обучения школьников и студентов. Основным источником обучения он считал экспериментальную работу. В химической лаборатории учащиеся должны были самостоятельно проводить опыты и на их основе приобретать знания [2]. Научный метод познания понимался Г. Э. Армстронгом односторонне: он преувеличивал значение эмпирических приемов исследования и пренебрегал теоретическими методами. Он считал, что освоение деятельности является более важной целью образования, чем формирование системы знаний у школьников. Подобные подходы применялись и другими западными учеными-методистами: В. Оствальдом, Р. Арендтом (Германия), А. Смитом, Дж. Дьюи (США). Так, Джон Дьюи (1859–1952) разработал «инструментальную педагогику». Обучение, по Дж. Дьюи, должно основываться на опытной познании, при этом опыт имеет бóльшую ценность, чем систематизированные знания. Цель образования — обучение решению разных проблем [8]. Содержание обучения усваивается как побочный продукт в ходе исследования проблемных педагогических ситуаций.

Сторонники исследовательского метода обучения в биологии (Driver R., Bell V.) считали, что учебный процесс должен был моделировать процесс научного исследования, поиска новых знаний [39]. Под исследовательским методом обучения они понимали обучение, в котором учащийся погружается в проблему и сам овладевает понятиями и подходами к ее решению в процессе познания, в большей или меньшей степени организованного педагогом [41].

Период с 1917 г. до начала 1990-х гг.

Методика обучения химии. Авторитет, который приобрели идеи Г. Э. Армстронга, Дж. Дьюи и их единомышленников в Европе, не мог не повлиять на взгляды методистов и педагогов в России. Сразу после 1917 г. в России стала проводиться работа по строительству новой общеобразовательной школы. В учебный план школы как обязательный предмет вошла химия. В 1920 г. были разработаны проекты учебных программ по химии: петроградский (руководитель В. Н. Верховский) и московский (руководитель П. П. Лебедев). Московский проект программы по химии получил поддержку и внедрялся в работу школ. П. П. Лебедев ориентировал преподавание химии на усиление ее практического значения, обучение применению химических продуктов в промышленности и в жизни. В методике обучения преобладали эмпирические методы, представления формировались индуктивным путем. Химия изучалась исследовательским методом в рамках комплексных тем, важных для практической деятельности в сельском хозяйстве и промышленности. Обучение было организовано лабораторно-бригадным способом. В этом проекте прослеживалось влияние взглядов Г. Э. Армстронга, Дж. Дьюи и других западных педагогов. Главная работа, как считали разработчики проекта, должна происходить в лаборатории. По их мнению, эквивалент, атомный вес, молекулярные веса — все это должно быть определено и выведено учащимися из опытов [15]. Авторы московского проекта стремились избегать «материала в догматической форме». Разработчики, вопреки логике химической науки, выступали против систематического изучения химии, стремились ограничить содержание обучения вопросами, которые были востребованы на практике. Так, в этом проекте не предусматривалось изучение периодического закона и периодической системы Д. И. Менделеева, теории химического строения А. М. Бутлерова. Это направление приобрело еще более выраженный характер при введении комплексно-проектной организации учебной работы в школах. В программе приводился перечень проектов, по которому составлялись задания-проекты, связанные с производственными и хозяйственными процессами. Химия превращалась в часть общешкольных проектов. Таким образом, преувеличение роли эмпирических методов познания в преподавании химии привело к тому, что основы науки не изучались, учащиеся не получали систематических и прочных знаний.

В 1930-е гг. отечественная методика преподавания химии уже не

повторяла методические решения, популярные в западных странах, а развивалась своим путем. Отечественные методисты, понимая важность сочетания эмпирического и теоретического познания, использовали научный метод познания в его полном объеме. На этом этапе важную роль в создании методики преподавания химии сыграл В. Н. Верховский [33]. В основу методики им была заложена идея о том, что только систематизированные теоретические знания, опирающиеся на результаты экспериментов, позволяют объективно изучать природные явления и познавать объективно существующие закономерности. В созданных им и его единомышленниками учебниках и пособиях (впервые в мировой методической практике) изучение химии было основано на теоретических представлениях и на учебных экспериментах. Он руководствовался принципом построения школьного курса химии на основе периодического закона и периодической системы химических элементов Д. И. Менделеева, а также теории строения атомов. Всемирное признание и большую известность получила его «Техника и методика химического эксперимента» (1928). В 1934 г. В. Н. Верховским в соавторстве с Л. М. Сморгонским, Я. Л. Гольдфарбом, К. Я. Парменовым впервые была разработана отечественная методика обучения химии. В этой работе рассматривались методы преподавания химии, в числе которых определена роль химического эксперимента как основного обучающего метода: «Факт, живое, непосредственное наблюдение должны быть отправной точкой знаний учащегося, эксперимент должен привести учащегося к пониманию важнейших закономерностей химии» [5, с. 6]. В. Н. Верховскому принадлежит заслуга разработки новой формы урока — лабораторного урока по химии. С его точки зрения, в преподавании химии должны присутствовать элементы научного познания, т.е. элементы исследования. Под исследовательским методом он подразумевал «все случаи привлечения учащихся к более или менее самостоятельному разрешению при помощи эксперимента выдвигаемых преподавателем или возникающих в процессе работы вопросов» [5, с. 18]. Как в процессе химического исследования формой развития научных знаний является гипотеза, так и на лабораторных уроках гипотезе должно быть отведено соответствующее место. Учитель, по В. Н. Верховскому, должен ставить учащихся перед противоречиями между имеющимися знаниями и новыми фактами. Это противоречие стимулирует возникновение гипотез, призванных объяснить новые

факты. По мнению многих методистов-химиков, методика и учебник для средней школы В. Н. Верховского были лучшими как в научном, так и в методическом отношении во всей мировой учебной литературе того времени [33, с. 123].

С начала 1940-х годов из образовательного процесса постепенно начали уходить экспериментальные методы, резко сократилось число экскурсий, лабораторных и других видов самостоятельных работ учащихся. Урок стал фактически единственной формой обучения с неизменной структурой: опрос, изложение нового материала, закрепление изложенного и задание на дом.

Преподавание стало принимать словесный, абстрактный, оторванный от жизни догматический характер. В этих условиях использование приемов научного познания при изучении естественнонаучных предметов перестало считаться актуальным.

До пятидесятых годов методам обучения как отдельной дидактической проблеме не уделялось специального внимания. Эти методы рассматривались преимущественно в практическом плане: разрабатывались рекомендации, как лучше организовать подачу учебного материала учащимся, как добиться их активности. В этот период в преподавании химии решались следующие задачи: «Формирование коммунистического мировоззрения учащихся, воспитание у них чувства советского патриотизма, вопросы содержания общего и политехнического образования, подготовка учащихся к практической деятельности» [23, с. 11]. Школьное обучение в рамках неукоснительного соблюдения единообразия классно-урочных занятий не побуждало учащихся к творческим исследованиям. Научное мышление, приемы научного познания не формировались в массовой школе. В обществе были востребованы исполнительские, трудовые качества выпускников школы, а творческие исследовательские возможности личности развивались только в некоторых специальных и высших учебных заведениях. В 1958 году был принят Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. В связи с изменением содержания обучения этот закон потребовал изменения методов обучения: активизации учащихся в процессе обучения, всемерного применения самостоятельной работы, широкого развития инициативы учащихся. В 1963 году выходит «Методика обучения химии» С. Г. Шаповаленко (1903–1988) [35], где он подробно осветил вопросы о закономерностях

и методах научного познания, рассмотрел своеобразие их использования в процессе обучения химии, определил методологические основы изучения химии в школе. В книге обстоятельно изложена методика организации наблюдений учащихся, проведения химического эксперимента, работы с раздаточным материалом. С. Г. Шаповаленко обратил внимание на важность постановки проблем перед учащимися, которые целесообразно определять, исходя из анализа ранее усвоенного материала, из описания конкретной исторической ситуации их возникновения в науке, приучая учащихся к самостоятельному выдвижению гипотез. Им было обосновано применение различных приемов познания при изучении многих разделов курса химии: общих логических методов, эмпирических и теоретических методов. Он классифицировал и подробно описал методы решения экспериментальных задач, способствующих формированию исследовательских умений школьников. Его «Методику обучения химии» можно назвать важной вехой в развитии химического образования на основе научного метода познания во всей его полноте.

В это время в методических рекомендациях для учителей-естественников исследовательский и эвристический методы обучения избегали называть «методами», поскольку в принятой классификации им не нашлось определенного места. Но значение их высоко оценивалось и делались попытки четко определить их содержание и найти им место в системе методов. Д. М. Кирюшкин [13] расширил границы применения исследовательского метода в методике обучения химии и внес его в классификацию наряду с иллюстративным и догматическим. Д. М. Кирюшкин отмечал, что этот метод приближает учащихся к пониманию метода науки, что очень важно для образования у учащихся правильных представлений о химии. Учитель, используя исследовательский метод, ставит ученика как бы в положение исследователя, который решает научные проблемы, что возбуждает в нем интерес к изучаемому предмету, повышает его активность в учебном процессе, закладывает начала самостоятельного мышления. Знания, полученные учащимися самостоятельно в исследовательской работе, будут более действенны в отличие от тех, которые им предоставят готовыми [13, с. 58].

В 1980-е гг. методическая наука в СССР, отмечая положительные стороны зарубежного образования, шла своим путем. В дидактике внимание ученых направлено на формирование и развитие творческого мышления учащихся путем вовлечения их в исследовательскую деятель-

ность (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, И. Я. Лернер, В. Г. Разумовский, М. Н. Скаткин, И. С. Якиманская и др.).

В методике преподавания химии особое внимание уделялось ученическому эксперименту, который должен приобретать новые функции: эвристическую, корректирующую, обобщающую, исследовательскую (Э. Г. Злотников, В. П. Гаркунов) [10]. В теорию и практику методики обучения химии большой вклад внесли научные работы Р. Г. Ивановой, в которых получил развитие исследовательский метод [11]. Она выделила исследовательский метод как общий, как принцип взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, наряду с объяснительно-иллюстративным и частично-поисковым (эвристическим) методами. Ею были установлены частные методы на основе вида источников знаний и по форме совместной деятельности учителя и ученика, посредством которых реализуется общий исследовательский метод обучения. Р. Г. Иванова определила, что данный метод реализуется в обучении при организации самостоятельной работы учащихся по исследованию свойств веществ, при работе с текстом учебника, с раздаточным материалом, при решении задач экспериментальным способом, при конструировании, моделировании и при проведении химических практикумов [22, с. 75]. В работах Р. Г. Ивановой рассмотрены вопросы реализации исследовательского метода на этапах создания проблемной ситуации и выдвижения гипотезы, проверки гипотезы или ее следствий путем эксперимента. Ею выявлена зависимость выбора методов обучения от вида и структуры урока, место и особенности применения исследовательского метода на каждом из этапов урока; установлены методические условия проблемного построения учебного процесса на уроках химии. Благодаря ее научной деятельности исследовательский метод и проблемное обучение химии стали рассматриваться как неотъемлемая важная часть методики этой учебной дисциплины.

Однако на практику работы учителей в общеобразовательной школе передовые методические идеи оказывали незначительное влияние. Объяснить это можно тем, что обучение в советской школе было организовано в соответствии со строгими указаниями государственных нормативных документов, разработчики которых не опирались на методические исследования. В начале 1980-х годов произошли значительные изменения в содержании школьного образования, были введены новые программы обучения.

В содержание учебного предмета «Химия» был добавлен большой

объем нового теоретического материала, что привело к снижению внимания к эмпирическим методам изучения природы. Деятельность учителя строго регламентировалась содержанием учебников химии и учебными программами, обязательными для всех общеобразовательных школ. В программах устанавливался перечень лабораторных и практических работ, ориентированных преимущественно на репродуктивную деятельность учеников, также устанавливались рамки поурочного планирования учебных курсов. Вследствие этого большинство учителей практически перестали творчески подходить к организации проблемного обучения и учебному эксперименту. В итоге исследовательский метод обучения, в рамках которого достаточно полно реализовывался научный метод познания, вытеснялся объяснительно-иллюстративными методами. Лабораторный эксперимент из основного метода изучения химических и биологических объектов превращался в репродуктивные опыты, призванные иллюстрировать то, что написано в учебнике. Из арсенала учителя исчезли проблемы, гипотезы, их обоснование и экспериментальная проверка. В рамках знаниевой парадигмы в методике химии в тот период утвердился подход, при котором считалось, что «важнейший путь достижения высокой эффективности обучения состоит в том, чтобы своевременно и прочно усваивалось основное, фундаментальное содержание. Поэтому современная программа не только традиционно указывает, что следует изучать по каждой теме курса, но и задает необходимый результат обучения в виде конкретных требований к знаниям и умениям, которыми должен овладеть каждый ученик» [34, с. 16]. Развивающий аспект обучения, представленный в программах требованиями к умениям пользоваться логическими приемами мышления, подразумевался как использование умений в определенных типовых случаях (например, «уметь сравнивать состав и свойства изучаемых веществ, объяснять с точки зрения атомно-молекулярного учения» [Там же] и т.п., но содержание и конкретные операции этих умений не объяснялись. Поэтому, несмотря на довольно высокий уровень теоретических знаний, методологические представления о методах познания у обучающихся отсутствовали, у них не формировался научный стиль мышления.

Методика обучения биологии. После 1917 г. в обучении биологии также развернулась большая работа по созданию новых учебных программ, учебников, частных методик исследовательской направленности. Педагоги организовывали экскурсии в природу, проводили лабора-

торные и практические работы на основе исследовательского метода. Огромную роль в этом играли станции юных натуралистов и биологические экскурсионные станции. Первая станция юных натуралистов была создана в 1918 г. в Москве Б. В. Всесвятским в Сокольниках. В эти же годы К. П. Ягодовский [36] разрабатывает исследовательский метод в преподавании естествознания, при котором учащиеся на основании самостоятельно полученных данных приходят к определенным выводам и заключениям. В 20-е гг. XX века идеи по совершенствованию и применению исследовательского метода в процессе обучения биологии были поддержаны и развиты многими видными учеными (А. П. Пинкевич, В. В. Половцев, И. И. Полянский и др.) Так, А. П. Пинкевич отмечал, что новая школа — это школа движения. Ученик не должен быть прикован к школьному столу во время исследовательской деятельности на уроке, он может свободно перемещаться, обсуждать и советоваться с одноклассниками. Исследовательский метод во многом отличался от классно-урочных занятий, что воспринималось большинством преподавателей естествознания как нечто чуждое. Тем более что на проведение внеклассной практической опытнической работы и подготовку к занятиям приходилось затрачивать существенно больше времени и усилий. В 1921 году было проведено общее анкетирование среди учащихся и педагогов петроградского округа. Анкетирование дало отрицательные результаты: 85% школ не проводили никаких практических работ и экскурсий в природу [23]. Этот факт стал серьезным поворотом в образовании. По указанию Наркомпроса в 1924 году краеведческая работа стала ограничиваться изучением состояния и охраны природных ресурсов, больше внимания стали уделять изучению сельскохозяйственной практики [25].

В 1930-е гг. начались активные процессы перестройки школы: менялась структура школы, были разработаны программы, появились стабильные учебники и методики обучения. Работали юннатские кружки с целью привлечения учащихся к общественной деятельности, направленные на охрану природы. Идея исследовательского метода в преподавании биологии была восстановлена и получила дальнейшее развитие.

В последней трети XX в. идеи использования исследовательского метода в преподавании биологии были восстановлены и получили дальнейшее развитие в трудах дидактов: М. Н. Скаткина, М. И. Махмутова, И. В. Дорно, Т. А. Камышниковой, И. Я. Лернера и др. Ученые выделили сущность исследовательского обучения, где учитель вместе с учащимися

формулирует научную проблему, разрешению которой посвящается часть учебного времени. Учащиеся самостоятельно добывают знания в процессе исследования проблемы, проводят сравнительный анализ, делают определенные выводы [24].

И. Я. Лернер для естественнонаучных предметов выделил три крупных формы использования исследовательского метода, среди них:

- практический опыт на уроке, где учитель раскрывает его логику и помогает учащимся самостоятельно найти путь решения поставленной задачи;
- школьники самостоятельно проводят эксперименты и опыты, получают ответы на проблемные вопросы;
- учитель рассказывает о научных открытиях в области изучаемой науки и показывает конкретные примеры.

На протяжении 1960-х — 1980-х гг. большинство ученых-естественников считали, что исследовательский метод в преподавании схож с исследовательским методом в науке. Так, В. Н. Андреев утверждал, что в исследовательском методе преобладают основные приемы научного метода познания [1]. И. В. Дорно говорил о том, что учащимся необходимо прививать навыки исследовательской деятельности [7]. Ученые Т. А. Камышникова и М. И. Махмутов неоднократно обращали внимание на то, что важным признаком исследовательского метода является полнота этапов решения учебной проблемы [12; 18].

В 1980-х — 1990-х годах в отечественной педагогике исследовательский метод набрал широкую известность, его стали применять как на уроках, так и во внеклассной работе.

Зарубежная методика обучения в конце XX века. В эти годы в зарубежной педагогике ученые разрабатывают методы обучения, основанные на деятельности учащихся, которая моделирует научное исследование, и способствующие развитию нового проблемного видения, освоению исследовательских умений. Были предложены различные модели исследовательского обучения биологии. Самой известной в методике обучения биологии стала модель естественнонаучного исследования Дж. Шваба [14]. В 1970-е — 1980-е годы эта модель утвердилась в практике преподавания под названием «модель BSCS», или «модель Дж. Шваба». В период обучения в качестве разнообразных заданий учащимся предлагалось решать научные проблемы, выходящие за рамки содержания школьного учебника. Практические и лабораторные работы имели исследователь-

ский характер. В содержание обучения включали проблемные задания, которые представляли смысловой стержень учебного курса и ориентир для организации ученических исследований [14, с. 70].

Развитие *химического образования* в средней школе за рубежом в тот период также имело свои особенности [14]. В США, ФРГ, Франции и других развитых странах проводилось сокращение описательного материала в учебниках, сопровождаемое введением различных факультативных курсов по выбору. В школьном обучении химии присутствовало большое количество экспериментов учащихся с использованием сложного оборудования; знакомство обучаемых с закономерностями и законами химии осуществлялось на основе анализа результатов экспериментов. В школьной практике проводились синтезы веществ, известных из повседневной жизни, и их изучение. Учащиеся выполняли исследовательские работы (проекты), в которых акцентировалось внимание на взаимосвязи химической науки и промышленности, на социальных и экологических аспектах химии. Широко внедрялись математические методы и моделирование. Но большинство зарубежных педагогов придерживались мнения, что главная роль при обучении химии должна отводиться лабораторному химическому эксперименту, а не преподаванию теорий [4, с. 63]. При этом изучение химии осуществлялось не по обязательным программам, а по выбору каждым учителем отдельных тем для изучения, которые в 50% случаев не совпадали в разных школах.

Современная ситуация в преподавании естественнонаучных дисциплин

С конца XX в. и по настоящее время развитие отечественных методик преподавания естественнонаучных предметов, опирающихся на научный метод познания, в основном связано с работами В. Г. Разумовского и его научной школы [30; 31]. И хотя эти работы, *главным* образом, посвящены методике преподавания физики, идеи В. Г. Разумовского могут быть использованы и в преподавании других естественнонаучных предметов.

Суть этих идей состоит в том, что ориентировочная основа деятельности учащихся при изучении естественнонаучных предметов может состоять в реализации так называемого «цикла научного познания» (Рис. 1), который фактически является дидактической интерпретацией научного метода познания, как он был представлен в работах Галилея и Эйнштейна.

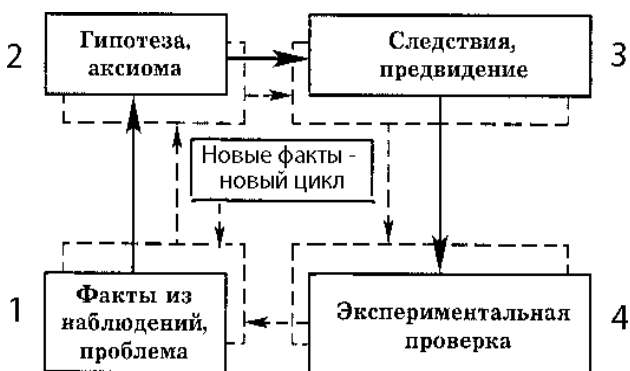


Рис. 1. Цикл научного познания

Исследовательский подход к изучению законов физики, по В. Г. Разумовскому, может основываться на этом цикле: учащиеся от наблюдения незнакомого явления и формулирования проблемы переходят к выдвиганию объяснительной гипотезы и обоснованию ее; из гипотезы выводятся логические выводы и следствия; а далее осуществляется их экспериментальная проверка [29]. На Рисунке 1 стрелки указывают на объективную связь теории и опыта, гипотезы и следующих из нее выводов. Штриховые линии показывают, что эксперименты, подтверждающие гипотезу, становятся исходными фактами, а противоречащие ей служат основанием для начала нового цикла познания.

Однако полноценная реализация этого подхода встречается с определенными затруднениями даже в методике преподавания физики, тем более в нем должны учитываться особенности таких предметов, как химия и биология. Еще более серьезные ограничения на возможность применения этого подхода накладывает современная ситуация в российском школьном образовании, которое пока так и не ушло от так называемой знаниевой парадигмы. Программы и учебники химии и особенно биологии по-прежнему предполагают освоение учащимися больших объемов «готового знания», т.е. главным образом, разнообразных (часто ненужных) «сведений», а также подготовку к процедурам аттестации ОГЭ и ЕГЭ. Именно на это вынуждены направлять основные усилия многие учителя. При этом другие задачи естественнонаучного образования, такие как развитие мышления, организация сотрудничества

при решении проблем, формирование исследовательских умений и естественнонаучной грамотности, не входят в целевые установки учителей.

Проблемы российского школьного естественнонаучного образования нашли отражение и в результатах российских школьников в международных исследованиях качества образования [27]. Так, результаты исследования PISA показывают, что 15-летние российские школьники имеют более низкий уровень естественнонаучной грамотности, чем их сверстники из большинства развитых стран. Это означает, что они не овладели в достаточной степени умениями, необходимыми для объяснения явлений, анализа научных данных, и главное, имеют слабые представления об особенностях естественнонаучных исследований, иначе говоря, о научном методе познания.

Между тем в странах, имеющих высокие показатели в исследовании PISA, естественнонаучное образование ориентировано на новые приоритеты информационного общества. Цель изучения естественных наук в зарубежных школах, особенно на этапе основного общего образования, — формирование естественнонаучной грамотности учащихся [40].

Основная идея естественнонаучных образовательных программ этих стран — определение учащегося как исследователя (*student as inquirer*), а изучаемых естественных наук — как способа познания мира [42]. Хотя это и необязательно предполагает применение методик, основанных на систематическом воспроизведении цикла научного познания, но эти программы тоже ставят своей задачей формирование таких умений, как постановка научных вопросов, формулирование задачи исследования, выдвижение гипотез и предложение способов их проверки, получение и обоснование выводов. Вместе с тем процесс научного познания должен способствовать и формированию таких личностных качеств,

как интерес к научной деятельности, креативность, объективность, восприимчивость к новым идеям, ответственность и настойчивость в работе [26]. Тем самым каждый содержательный элемент этих программ, в том числе темы химического или биологического содержания, рассматриваются через призму тех познавательных умений и личностных качеств, которые могут формироваться при решении учебных задач в рамках изучаемых тем. Отсюда вытекают и требования к методикам преподавания естественных наук. Учебный процесс должен создавать атмосферу, благоприятствующую развитию нужных качеств и умений. Так, методики обучения на основе подхода «наука как способ позна-

ния» характеризуются ответственностью, которую несут учащиеся за постановку научных вопросов и получение ответов на них, планирование исследований и оценивание их результатов, а также обсуждение с другими процесса своего обучения (*познание, направляемое учеником*). Противоположный подход предполагает максимальную ответственность учителя за те же самые процессы (*познание под руководством учителя*). Наиболее эффективны для развития и обучения школьников учебные ситуации, находящиеся между двумя этими подходами [26].

Заключение

Ученые-методисты, представляющие научную школу академика В.Г.Разумовского в Центре естественнонаучного образования Института стратегии развития образования РАО, рассматривают сложившуюся ситуацию в школьном естественнонаучном образовании как побудительный фактор модернизации преподавания естественнонаучных дисциплин на основе реального возвращения научного метода познания в практику работы учителей. На уроках должны присутствовать учебные исследования, ведущие к самостоятельному получению научных знаний учащимися, связанные с жизненными ситуациями, предполагающие работу с информацией из различных источников [9]. Вместе с тем совершенствование методик обучения должно проходить с учетом отечественного опыта полноценного использования компонентов как эмпирического, так и теоретического способов познания. Богатые традиции российского образования и современные тенденции за рубежом показывают, что высокие образовательные результаты достигаются только при гармоничном сочетании так называемых фундаментальных и прикладных знаний в содержании обучения. В этом можно убедиться на примерах ряда стран Восточной Азии, которые демонстрируют успехи в естественнонаучном образовании по обоим направлениям [27].

В настоящее время исследования, ведущиеся сотрудниками Центра естественнонаучного образования, направлены на разработку и апробацию методик преподавания естественнонаучных предметов, основанных на научном методе познания и обеспечивающих повышение уровня естественнонаучной грамотности учащихся. Дальше всего эта деятельность продвинулась в области преподавания физики [21], но сегодня ведется активная разработка методик на этой основе и для других естественнонаучных предметов.

Статья выполнена в рамках проекта «Обновление содержания общего естественнонаучного образования и методов обучения естественнонаучным предметам в условиях современной информационной среды». Шифр проекта № 27.6122.2017/БЧ.

Литература

1. Андреев В. И. Исследовательский метод обучения. М.: Просвещение, 1996. 289 с.
2. Армстронг Г. Э. Эвристический метод обучения, или Искусство предоставлять детям самим доходить до познания предметов / извлечение и пер. проф. А. П. Павлова. М.: Изд-во Г. Лисснера и А. Гешеля, 1900. 23 с.
3. Архипкин В. Г., Тимофеев В. П. Естественнонаучная картина мира: учебное пособие. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2002. 320 с.
4. Бердоносев С. С. Некоторые тенденции развития химического образования в средней школе за рубежом // Журнал Всесоюзного химического общества им. Д. И. Менделеева. 1983. Т. XXVIII, № 5. С. 61–65.
5. Верховский В. Н., Гольдфарб Я. Л., Сморгонский Л. М. Методика преподавания химии в средней школе. М.-Л.: Учпедгиз, 1936. 372 с.
6. Всевятский Б. В. Исследовательский метод в работе по новым программам // Программы ГУСа и общественно-политическое воспитание. М., 1925. С. 193–211.
7. Дорно И. В. Проблемное обучение в школе. М.: Просвещение, 1993. 202 с.
8. Дьюи Дж. От ребенка — к миру, от мира — к ребенку: сб. статей. М.: Карапуз, 2009. 352 с.
9. Заграничная Н. А. Роль научного метода познания в формировании учебно-познавательной компетенции учащихся // Актуальные проблемы химического и экологического образования: сб. науч. тр. 65-й Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. уч. СПб.: Астерион, 2018. С. 94–98.
10. Злотников Э. Г., Гаркунов В. П. Функции школьного химического эксперимента в условиях развивающего обучения // Журнал Всесоюзного химического общества им. Д. И. Менделеева. 1983. Т. XXVIII, № 5. С. 40–44.
11. Иванова Р. Г. Пути совершенствования методов обучения химии в общеобразовательной школе. М.: НИИС и МО АПН СССР, 1986. 235 с.
12. Камышишкова Т. А. Применение исследовательского подхода в обучении // Советская педагогика. 1987. № 12. С. 7.
13. Кирюшкин Д. М. Методика преподавания химии в средней школе. М.: Гос. уч.-педагог. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1958. 611 с.
14. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига: Эксперимент, 1995. С. 176.
15. Лебедев П. П. Рабочая книга по химии. Выпуск 1. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1925. 146 с.
16. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. О методах обучения // Советская педагогика. 1965. № 3. С. 118–119.
17. Ломоносов М. В. Избранные философские сочинения. М.: Соцэкгиз, 1940. 344 с.
18. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977. 347 с.
19. Менделеев Д. И. Основы химии. 11-е изд. М.-Л.: Госхимтехиздат, 1932. 488 с.
20. Мычко Д. И. Вопросы методологии и истории химии: от теории научного метода к методике обучения: пособие. Минск: Издательский центр БГУ, 2014. 295 с.
21. Никифоров Г. Г., Пентин А. Ю., Попова Г. М. Обновление методики изучения физики на основе научного метода и самостоятельного эксперимента учащихся // Научно-практическое обучение. STEAM-образование. Новые типы образовательных ситуаций: сб. докл. IX Междунар. науч.-практ. конф. «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». В 2-х т. Т. 1. М.: МОД «Исследователь»: Журнал «Исследователь/Researcher», 2018. С. 173–185.

22. Общая методика обучения химии: содержание и методы обучения химии: пособие для учителей / под ред. Л. А. Цветкова. М.: Просвещение, 1981. 224 с.
23. Очерки истории становления и развития методик общего среднего образования. В 2-х т. Т. II. Ч. I / под ред. М. В. Рыжакова. М.-СПб.: Нестор-История, 2014. 300 с.
24. *Паршутина Л. А.* Развитие исследовательской деятельности учащихся в образовании // Специалист. 2014. № 5. С. 29–32.
25. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
26. *Пентин А. Ю.* Преподавание и изучение естественнонаучных предметов на основе подхода «наука как способ познания» // Преподаватель XXI век. 2016. № 1–1. С. 73–80.
27. *Пентин А. Ю., Ковалева Г. С., Давыдова Е. И.* и др. Состояние естественнонаучного образования в российской школе // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 79–106.
28. *Пинкевич А. П.* Методика начального курса естествознания (природоведения). Изд. 4-е, пересмотр. М.: Госиздат, 1922. 327 с.
29. *Разумовский В. Г.* Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1975. 272 с.
30. *Разумовский В. Г., Майер В. В.* Физика в школе. Научный метод познания и обучение. М.: Владос, 2004. 463 с. Серия «Библиотека учителя физики».
31. *Сауров Ю. А.* Принцип цикличности в методике обучения физике. Историко-методологический анализ: монография.— Киров: Изд-во КИПК и ПРО, 2008. 224 с.
32. *Телишов С. В.* От истоков до устья...: мат-лы для истории методики обучения химии в России (1940–2000 гг.). В 2-х частях. Ч. 2. СПб., 2004. 282 с.
33. *Фадеев Г. Н., Злотников Э. Г.* Рыцаря науки—преподаватель В. Н. Верховский [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://him.1september.ru/articlef> (дата обращения: 06.04.2018).
34. *Цветков Л. А., Иванова П. Г.* Проблемы совершенствования содержания обучения химии в средней школе // Журнал Всесоюзного химического общества им. Д. И. Менделеева. 1983. Т. XXVIII, № 5. С. 12–17.
35. *Шановаленко С. Г.* Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе. М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР: Учпедгиз, 1963. 608 с.
36. *Яодовский К. П.* Исследовательский метод в преподавании естествознания. Л., 1924. 136 с.
37. *Brook W. H. H. E. Armstrong and the Teaching of Science 1880–1930.* London: Cambridge University Press, 1973. 161p.
38. *Dewey J.* Art as Experience // Library of Congress Catalog. New York: First Perigee Printing, 1980. 355 p.
39. *Driver R., Bell B.* Student's Thinking and the Learning of Science: A Constructivist View // Science in Science Education. 1993. Vol. 13. P. 443–455.
40. International Science Benchmarking Report. Taking the Lead in Science Education: Forging Next-Generation Science Standards / Achieve. 2010. стандарт
41. Planning the school curriculum. Paris, 1977. стандарт
42. National Curriculum of Korea. Science. 2007. URL: <http://ncic.go.kr/english.kri.org.inventoryList.do#> (дата обращения: 07.07.2017)
43. Science syllabus. Primary. 2014. Ministry of Education, Singapore. стандарт

SCIENTIFIC METHOD OF COGNITION IN SCHOOL NATURAL SCIENCE EDUCATION: TEACHING CHEMISTRY AND BIOLOGY

The article provides the historical retrospective of solution of the problems arising at the organization of training with reliance on a scientific method of knowledge in domestic and foreign pedagogy. The problems under consideration are becoming increasingly important for the further development of secondary school in the modern society of rapidly changing technologies and comprehensive information. Students' proficiency of the methods of cognition of the surrounding reality and the development of research skills refers to the methodological culture of the individual. The article reviews the history of the origin and application of the scientific method of knowledge in studying of natural science disciplines from the period of the

Russian Empire to the present. In methods of teaching of subjects “Chemistry” and “Biology” scientific method of knowledge is better known as a research method of learning. The authors consider the contribution of outstanding Russian scientists to the methods of chemistry and biology teaching, such as M. V. Lomonosov, D. I. Mendeleev, V. N. Verkhovskiy, A. Ya. Gerd, B. V. Vsesvyatsky, B. E. Raikov, K. P. Yagodovsky, etc. The article reflects the views of both foreign prominent methodologists – G. E. Armstrong, J. Dewey, John Schwab and Russian scientists-teachers – S. G. Shapovalenko, M. D. Kiryushkin, R. G. Ivanova, V. G. Razumovsky and others. The authors review the historical experience of the Russian methodological science as one of the factors of modernization of the process of teaching chemistry and biology in secondary school. In this context, the article presents the directions of improving the methods of chemistry and biology teaching based on the scientific method of knowledge. The article describes modern approaches to the conduct of extracurricular activities in high school, developed by scientists-methodologists of the Centre of natural science education of the Institute for strategy of education development of the Russian Academy of education.

Keywords: scientific method of cognition, research method, problematic teaching, natural science subjects, methods of teaching chemistry, methods of teaching biology, natural science literacy.

References

- *Andreev V. I.* Issledovatel'skij metod obucheniya.— M.: Prosveschenie. 1996. 289 s. [In Rus].
- *Armstrong G. `E.* `Evristscheskij metod obucheniya, ili Iskustvo predstavljat' detjam samim dohodit' do poznaniya predmetov. Izvlechenie i per. prof. A. P. Pavlova, M.: Izdatel'stvo G. Lissnera i A. Geshejla. 1900. 23s. [In Rus].
- *Arhipkin V. G., Timofeev V. P.* Estestvenno-nauchnaja kartina mira: Ucheb. posobie/ Krasnojarsk: Krasnojarsk. gos. un-t, 2002. 320 s. [In Rus].
- *Berdonosov S. S.* Nekotorye tendentsii razvitiya himicheskogo obrazovaniya v srednej shkole za ru-bezhom. //Zhurnal vsesojuznogo himicheskogo obschestva im. D. I. Mendeleeva. Tom XXVIII. № 5, 1983.— S.61–65. [In Rus].
- *Brook W. H., H. E., Armstrong* and the teaching of science. 1880–1930, Camb., 1973.
- *Dewey J.* Art as experience.— Library of Congress Catalog.— New York, USA: First Perigee Printing, 1980.— 355 s.
- *Dorno I. V.* Problemnoe obuchenie v shkole. M.: Prosveschenie. 1993. 202 s. [In Rus].
- D'jui Dzh. Ot rebjonka — k miru, ot mira — k rebjonku (Sb. statej).— M.: Karapuz, 2009.— 352 s. [In Rus].
- *Driver R., Bell B.* Student, s thinking and the learning of science: A constructivist view// Science in science education.— Vol. 13.— P. 443–455 — as quot.in: Kretiz — berg P. Op.cit., 1993.
- *Fadeev G. N., Zlotnikov `E. G.* Rytsar' nauki — prepodavatel' V. N. Verhovskij. URL: <http://him.1september.ru/articlef>. [In Rus].
- International science benchmarking report. Taking the lead in science education: forging Next-Generation Science Standards. / Achieve. 2010.
- *Ivanova R. G.* Puti sovershenstvovaniya metodov obucheniya himii v obscheobrazovatel'noj shkole. M.: NIIS i MO APN SSSR. Deponirovana v OTsNI "Shkola i pedagogika" MP SSSR i APN SSSR 17.07.86, № 137–86. 1986.— 235s. [In Rus].
- *Jagodovskij K. P.* Issledovatel'skij metod v prepodavanii estestvoznaniya. L., 1924. [In Rus].
- *Kamyshnikova T. A.* Primenenie issledovatel'skogo podhoda v obuchenii// Sovetskaja pedagogika. 1987.— № 12.— S.-7. [In Rus].
- *Kiryushkin D. M.* Metodika prepodavanija himii v srednej shkole. M.: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo ministerstva prosveschenija RSFSR, 1958.— 611s. [In Rus].
- *Klarin M. V.* Innovatsii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii. (Analiz zarubeznogo opyta) — Riga, NPTs «`Eksperiment», 1995–176s. [In Rus].
- *Lebedev P. P.* Rabochaya kniga po himii. Vypusk 1. M.: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1925. 146s. [In Rus].
- *Lerner I. Ya., Skatkin M. N.* O metodah obucheniya// Sovetskaja pedagogika. 1965. № 3. S. 118–119. [In Rus].

- *Lomonosov M. V.* Izbrannye filosofskie sochineniya. M.: Socekiz, 1940. 344 s. [In Rus].
- *Mahmutov M. I.* Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole. M., 1977. 347 s. [In Rus].
- *Mendeleev D. I.* Osnovy himii. 11-e izd.. M.-L.: Goskhimtekhnizdat, 1932. 488 s. [In Rus].
- *Mychko D. I.* Voprosy metodologii i istorii himii: ot teorii nauchnogo metoda k metodike obucheniya: posobie. Minsk: «Izdatel'skij tsentr BGU». 2014. 295 s. [In Rus].
- National Curriculum of Korea. Science. 2007. Available at: <http://ncic.go.kr/english.kri.org.inventor-yList.do#> (accessed on:07.07.2017)
- *Nikiforov G. G., Pentin A. Yu., Popova G. M.* Obnovlenie metodiki izucheniya fiziki na osnove nauchnogo metoda i samostoyatel'nogo eksperimenta uchashchihsya // Nauchno-prakticheskoe obuchenie. STEAM-obrazovanie. Noveye tipy obrazovatel'nyh situacij: sb. dokl. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchihsya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve». V 2-h tomah. T. 1. M.: MOD «Issledovatel'»: Zhurnal «Issledovatel'/Researcher», 2018. S. 173–185. [In Rus].
- Obschaja metodika obucheniya himii: Soderzhanie i metody obucheniya himii. Posobie dlja uchitelej/ pod red. L. A. Tsvetkova. M.: Prosveschenie, 1981. 224 s. [In Rus].
- Ocherki istorii stanovleniya i razvitiya metodik obshchego srednego obrazovaniya/v dvuh tomah. T. II. Ch. I/ pod red. M. V. Ryzhakova. M.-SPb.: Nestor-Istoriya, 2014. 300 s.
- *Parshutina L. A.* Razvitie issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashchihsya v obrazovanii//Spetsialist. 2014. № 5. S. 29–32. [In Rus].
- Pedagogicheskij `entsiklopedicheskij slovar'/ gl. red. B. M. Bim-Bad.— M.: Bol'shaja Rossijskaja `entsiklopedija, 2002.— 528 s. [In Rus].
- *Pentin A. Ju.* Prepodavanie i izuchenie estestvennonauchnyh predmetov na osnove podhoda «nauka kak sposob poznaniya» // Prepodavatel' XXI vek. 2016. № 1–1. S. 73–80. [In Rus].
- *Pentin A. Ju., Kovaleva G. S., Davydova E. I.* Sostojanie estestvennonauchnogo obrazovaniya v rossijskoj shkole// Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow. 2018. № 1. S.79–106. [In Rus].
- *Pinkevich A. P.* Metodika nachal'nogo kursa estestvoznaniya (prirodovedeniya). Izd. 4 -e, peresmotr. M.: Gosizdat, 1922. 327 s. [In Rus].
- Planning the school curriculum.— Paris, 1977.
- *Razumovskij V. G.* Razvitie tvorcheskih sposobnostej uchashchihsya v protsesse obucheniya fizike. Posobie dlja uchitelej. M.: Prosveschenie. 1975. 272 s. [In Rus].
- *Razumovskij V. G., Majer V. V.* Fizika v shkole. Nauchnyj metod poznaniya i obuchenie. M.: Vlados. 2004. Ser. Biblioteka uchitelja fiziki. 463 s. [In Rus].
- *Saurov Yu. A.* Princip ciklichnosti v metodike obucheniya fizike.
- Istoriko-metodologicheskij analiz: monografiya.— Kirov: Izd-vo KIPK i PRO, 2008. 224 s. [In Rus].
- *Shapovalenko S. G.* Metodika obucheniya himii v vos'miletnej i srednej shkole. M.: Izd-vo Ministerstva prosveschenija RSFSR: Uchpedgiz, 1963. 608s. [In Rus].
- Science syllabus. Primary. 2014. Ministry of Education, Singapore.
- *Teleshov S. V.* Ot istokov do ust'ja... (Materialy dlja istorii metodiki obucheniya himii v Rossii (1940–2000 gg.). SPb., 2004. 282 s. s ill. (chast' 2). [In Rus].
- *Tsvetkov L. A., Ivanova R. G.* Problemy sovershenstvovaniya soderzhanija obucheniya himii v srednej shkole// Zhurnal vsesojuznogo himicheskogo obschestva im. D. I. Mendeleeva. Tom XXVIII. № 5, 1983. S.12–17. [In Rus].
- *Verhovskij V. N., Gol'dfarb Ja. L., Smorgonskij L. M.* Metodika prepodavaniya himii v srednej shkole. M.-L.: Uchpedgiz, 1936.— 372s. [In Rus].
- *Vesvjatskij B. V.* Issledovatel'skij metod v rabote po novym programmam //Programmy GUSa i obshchestvenno politicheskoe vospitanie. -M., 1925 — S.193–211. [In Rus].
- *Zagranichnaja N. A.* Rol' nauchnogo metoda poznaniya v formirovanii uchebno-poznavatel'noj kompetentsii uchashchihsja/ Aktual'nye problemy himicheskogo i `ekologicheskogo obrazovaniya: Sbornik nauchnyh trudov 65 Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. SPb.: Asterion, 2018.-S.94–98. [In Rus].
- *Zlotnikov `E. G., Garkunov V. P.* Funktsii skol'nogo himicheskogo `eksperimenta v uslovijah razvivajushego obucheniya// Zhurnal vsesojuznogo himicheskogo obschestva im. D. I. Mendeleeva. Tom XXVIII. № 5, 1983.— S.40–44. [In Rus].

УДК 37



К. П. Зайцева

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития дошкольного образования, Челябинский институт повышения и переподготовки работников образования
E-mail: Ksenia24@rambler.ru

Ksenia P. Zaitseva
PhD (Education), Associate Professor, the Department of Development of Preschool Education, Chelyabinsk Institute for Enhancing and Retraining Education Workers, Russia

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье «Организация речевого развития детей в образовательной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий» рассматриваются основные аспекты организации деятельности педагога по речевому развитию детей дошкольного возраста, а именно образовательная деятельность с использованием мультимедийной и компьютерной поддержки.

В статье рассмотрена проблема использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в образовательной деятельности. Цель данной статьи – рассмотреть организацию деятельности педагога при использовании ИКТ. Описываются возможности ИКТ в педагогической деятельности по речевому развитию детей дошкольного возраста, а также физиологические и морфологические особенности организма детей.

Выделяются достоинства программы PowerPoint в педагогической работе. Статья описывает организацию занятия с учетом гигиенических требований к безопасности оборудования при работе с цифровыми ресурсами. Описываются основные требования к развивающим компьютерным играм и особенности их применения в образовательной деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), PowerPoint, компьютерные игры, речевое развитие, мультиме-

Как цитировать статью: Зайцева К. П. Организация речевого развития детей в образовательной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 28–35.

дийная презентация, гигиенические требования, образовательная деятельность.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в настоящее время широко обсуждаются вопросы формирования речи у детей дошкольного возраста. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования выделяет речевое развитие как одно из направлений, основной задачей которого является формирование у детей дошкольного возраста грамматической, лексической, звуковой и связной сторон речи, которые, в свою очередь, являются предпосылками к обучению грамоте. Помимо формирования разных сторон речи ФГОС дошкольного образования предписывает знакомство с книжной культурой, детской литературой [4]. Сензитивным периодом овладения речью является дошкольный возраст, так как именно в этом возрасте происходит становление всех видов речи, которое влияет на дальнейшее умственное, нравственное развитие детей.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4] в настоящее время идет активное развитие инновационных процессов в образовательных учреждениях, а обновленные нормы в сфере образования приводят к необходимости для педагогов систематически повышать свой профессиональный уровень, проектировать рост профессиональной компетентности. Основой для такой работы служат стандартизированные требования, отраженные в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденном Приказом Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. [3]

Анализ нормативных документов позволил нам выявить проблему: несмотря на требования и правовые нормы в сфере образования, посвященные информатизации, работы по подготовке работников дошкольных образовательных учреждений к овладению информационно-коммуникационными технологиями мы не обнаружили, в то время как на сегодняшний день существуют противоречия:

1) между возросшими требованиями со стороны образовательных учреждений и недостаточностью знаний, умений и навыков у работников дошкольных образовательных учреждений;

2) между объективными возможностями дошкольного образова-

тельного учреждения и сохраняющимися подходами к разработке вопроса, посвященного информатизации образования.

Теоретический подход к речевому развитию детей дошкольного возраста основывается на представлении о закономерностях речевого развития дошкольников. Основу данного подхода составили взгляды Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. А. Леонтьева, Ф. А. Сохина, А. М. Шахнаровича.

Теоретические основы реализации ИКТ рассматриваются в трудах Т. В. Зиновьева, О. И. Семенкова, О. Филатова. Фундаментальные проблемы исследуются в работах А. И. Ракитова, Э. Тоффлера, М. Касельса.

Использование ИКТ в образовательной деятельности для педагога направлено прежде всего на:

- цифровой формат оформления, а именно календарно-тематические и перспективные планы, оформление речевого материала по формированию речи в дошкольном возрасте;
- методическую работу по разработке дидактических и подбору наглядных пособий для развития речи детей дошкольного возраста;
- развивающую среду (игры — развивающие, дидактические, сюжетно-ролевые и т.д.; пособия) и реализацию проектов.

ИКТ в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), применяемые на занятиях по речевому развитию детей, можно описать как технологии, где используются мультимедийные презентации, программные продукты.

В данной статье мы рассматриваем понятие «мультимедийная презентация», которая дает возможность педагогу организовать образовательную деятельность, используя видеофрагменты и наглядность, а компьютерные программные продукты помогают наглядно демонстрировать темы образовательной деятельности.

При использовании ИКТ в речевом развитии детей в образовательной деятельности следует учитывать следующие физиологические и морфологические особенности организма детей. Для детей дошкольного возраста характерны быстрая утомляемость и неспособность к длительному мышечному напряжению из-за относительной слабости костно-мышечного аппарата.

Таким образом, при организации речевого развития детей в образовательной деятельности с использованием ИКТ необходимо учитывать

гигиенические требования, которые описаны в СанПиН 2.4.1.3049-13 с изменениями ВС РФ и на 2018 год и СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов» [6].

При организации речевого развития дошкольников с использованием ИКТ необходимо учитывать также психологические нюансы, характерные для детей этого возраста; недопустимость использования программных продуктов, пропагандирующих применение физической силы.

Образовательная деятельность с использованием ИКТ по речевому развитию детей дошкольного возраста делится на два вида: с использованием мультимедиа и компьютерного класса.

Образовательная деятельность по речевому развитию детей дошкольного возраста с использованием мультимедиа определяет наличие одного компьютера (ноутбука), мультимедийной доски (либо экрана) и проектора. Программа Microsoft Office PowerPoint позволяет создавать цифровые информационные продукты.

Образовательная деятельность по речевому развитию детей дошкольного возраста в компьютерном классе заключается в применении компьютерных игр (обучающих, диагностических, развивающих). Для этого дошкольной образовательной организации необходим полноценный компьютерный класс с учетом СанПиН 2.4.1.3049-13 [5] для детских садов ДОУ, а также лицензионное программное обеспечение.

Для речевого развития детей в образовательной деятельности с использованием ИКТ в основном используются развивающие игры, поэтому необходимо описать основные требования к развивающим программным продуктам, а именно:

- необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка;
- используемые игры должны соответствовать возрасту детей.

Применение развивающих программ по речевому развитию детей дошкольного возраста в подготовительной части подразумевает погружение ребенка в активную деятельность: конкурсы, наблюдения, игровую среду, беседы для подготовки к компьютерной игре. Основная часть направлена непосредственно на самостоятельную работу с компьютером, подразумевается, что ребенок дошкольного возраста уже знает назначение каждой клавиши, способы управления программным продуктом с помощью алгоритма (карточка-схема). Заключительная

Организация речевого развития детей в образовательной деятельности ...

часть направлена на подведение итогов, упражнений для снятия напряжения с глаз (физминутки, физические упражнения и т.д.).

Рассматривая образовательную деятельность по речевому развитию речи детей дошкольного возраста с использованием ИКТ, мы опираемся на работы А. М. Бородич, которая выделяет ее основные задачи:

1. Развитие словаря.
2. Формирование грамматической стороны речи.
3. Воспитание звуковой культуры речи.
4. Формирование разговорной (диалогической) речи.
5. Обучение рассказыванию (монологической речи).
6. Ознакомление с художественной литературой.
7. Подготовка детей к обучению грамоте [1].

Но нужно обратить внимание, что эти задачи решаются во всех возрастных группах детского сада, а конкретное содержание, которое зависит от возрастных возможностей детей, решается индивидуально для каждого ребенка.

На основании вышеперечисленных задач нами были сформулированы цели педагога в образовательной деятельности по речевому развитию детей дошкольного возраста с использованием ИКТ, а также рассмотрены содержание и виды детской деятельности, распределяемые по темам недели, предложенным детским садом в соответствии с реализуемой программой.

Таблица №1
Организованная образовательная деятельность

Цели педагога в образовательной деятельности с использованием ИКТ по речевому развитию детей дошкольного возраста	Содержание и виды деятельности
<i>Развитие словаря</i>	
Развивать активный и пассивный словарь детей дошкольного возраста по темам основной образовательной программы детского сада	Игровая деятельность: компьютерные игры «Звериный альбом», «Снежная королева», «Русалочка», «Спасем планету от мусора», «От планеты до кометы», «Маленький искатель»
	Познавательная-исследовательская деятельность: форма виртуальной экскурсии, виртуального путешествия, например: «Путешествие по реке времени», «Путешествие по карте»

<i>Формирование грамматической стороны речи</i>	
Учить детей дошкольного возраста нормам видоизменения слов в предложениях, в соответствии с возрастными нормами	Коммуникативная деятельность: использование мультимедийной презентации, например: тема «Прогулка по родному городу» и обучающий мультфильм «Уроки Тетушки Совы»
<i>Воспитание звуковой культуры речи</i>	
Знакомить детей со звуковой структурой слова и фонетическим оформлением звука	Игровая деятельность: компьютерные игры на развитие фонематического слуха и обучения чтению «Баба Яга учится читать», «Букварь»
<i>Формирование разговорной (диалогической) речи</i>	
Учить детей слушать и понимать обращенную к ним речь, поддерживать разговор, отвечать на вопросы и спрашивать	Игровая деятельность: компьютерные игры «Мышка Мия. Юный дизайнер», «Учимся рисовать», «Волшебные превращения»
<i>Обучение рассказыванию (монологической речи)</i>	
Учить детей строить описательные, повествовательные фразы по сюжетной картинке	Игровая деятельность: игра «Форма. Секреты живописи для маленьких художников»
<i>Ознакомление с художественной литературой</i>	
Формировать у детей умения слушать и воспроизводить художественные произведения в соответствии с основной образовательной программой детского сада, рассказывать о героях произведений	Коммуникативная деятельность: использование мультимедийной презентации. Просмотр сказки «Капризная принцесса», прослушивание фольклорных аудиозаписей по теме «Масленица»
<i>Подготовка детей к обучению грамоте</i>	
Учить детей звуковому анализу и синтезу речи	Развивающие игры на развитие математических представлений: «Баба Яга учится считать», «Остров Арифметики», «Лунтик. Математика для малышек»; «Мир информатики»

Использование ИКТ при организации работы по речевому развитию дошкольников позволяет детям усваивать понятия в соответствии с предложенными темами, пополнять активный и пассивный словарь, овладеть письмом и чтением, а разработанное содержание и виды детской деятельности позволяют педагогам ДОУ осуществлять календарно-тематическое планирование с использованием ИКТ.

Таким образом, правильно организованная образовательная деятельность позволяет развивать речь ребенка дошкольного возраста и тем самым реализовывать федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования

Литература

1. *Бородич А. М.* Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 256 с.
2. *Маишурян И. С.* Информатизация как основополагающий фактор развития общества // Молодой ученый. 2012. №8. С. 270–273 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/43/5256> (дата обращения: 10.12.2018).
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 24.11.2018).
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «(Зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 5.12.2018).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244> (дата обращения: 20.11.2018).
6. СанПиН 2.4.1.3049-13 с изменениями ВС РФ и на 2018 год и СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901865498> (дата обращения: 10.12.2018).

ORGANIZATION OF SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN IN EDUCATIONAL ACTIVITIES USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The author of the article considers the main aspects of the organization of activities of a teacher in the speech development of children of preschool age, namely educational activities using multimedia and computer support. The article deals with the problem of using information and communication technologies (ICT) in educational activities. The purpose of this article is to consider the organization of the activities of the teacher when using ICT. The author describes the possibilities of ICT in pedagogical activities for the speech development of children of preschool age, as well as the physiological and morphological features of the body of children. The article highlights the merits of PowerPoint in pedagogical work. The article describes the organization of classes with regard to hygienic requirements for the safety of equipment when working with digital resources. The author describes the main requirements for developing computer games and features of their use in educational activities.

Keywords: information and communication technologies (ICT), PowerPoint, computer games, speech development, multimedia presentation, hygienic requirements, educational activities.

References

- *Borodich A. M.* Metodika razvitiya rechi detej. M.: Prosveshchenie, 1981. 256 s. [In Rus].

- *Mashuryan I. S.* Informatizatsiya kak osnovopolagayushchij faktor razvitiya obshchestva // *Molodoy uchenyj*. 2012. №8. S. 270–273. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://moluch.ru/archive/43/5256> (data obrashcheniya: 10.12.2018). [In Rus].
- Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (s izm. i dop., vst-up. v silu s 15.07.2016) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (data obrashcheniya: 24.11.2018). [In Rus].
- Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 g. Moskva [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244> (data obrashcheniya: 20.11.2018). [In Rus].
- Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitateľ, uchitel')»: Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n «(Zaregistririvan v Minyuste Rossii 06.12.2013 № 30550) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (data obrashcheniya: 5.12.2018). [In Rus].
- SanPiN 2.4.1.3049-13 s izmeneniyami VS RF i na 2018 god i SanPiN 2.2.2/2.4.1.340-03 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901865498> (data obrashcheniya: 10.12.2018). [In Rus].

УДК 37



А. Н. Перминов

*Старший преподаватель, Международный институт дизайна и сервиса, г. Челябинск
E-mail: dukat77@bk.ru*

Alexander N. Perminov

*Senior teacher,
International Institute
of Design and Service,
Chelyabinsk, Russia*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕРВИСА И ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

В статье рассмотрено понятие «эмоциональная устойчивость», описана программа и выделены компетенции эмоциональной устойчивости студентов высших учебных заведений. Рассмотрено содержание и аспекты формирования эмоциональной устойчивости в образовательном процессе при изучении дисциплины «Туроператорская деятельность». Изучены приемы, пути и средства сохранения работоспособности будущих специалистов сервиса и туризма.

В статье рассмотрена непосредственная практическая деятельность будущих специалистов сервиса и туризма.

Ключевые слова: *туроператорская деятельность, эмоциональная устойчивость, туризм, компетенции, эмоциогенные факторы, туроператоры, управление эмоциями, эмоциональные феномены, будущие специалисты сервиса и туризма.*

Разные авторы рассматривают понятие «эмоциональная устойчивость», в которое включают разнообразные эмоциональные феномены, например Л. М. Аболин, М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко и др. Многие авторы определяют устойчивость эмоций как эмоциональную устойчивость, а не

Как цитировать статью: Перминов А. Н. Формирование эмоциональной устойчивости специалистов сервиса и туризма в процессе профессиональной подготовки в вузе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 36–41.

функциональную устойчивость человека по отношению к эмоциогенным факторам. При этом под устойчивостью эмоций понимается эмоциональная стабильность, а также устойчивость эмоциональных состояний и отсутствие склонности к частой смене эмоций [2].

Эмоциональная устойчивость уменьшает любое негативное влияние, а также понижает воздействие на организм первого стресса. Именно поэтому успех в экстремальных условиях, а также эффективная деятельность человека зависят от эмоциональной устойчивости.

Целью данной статьи является формирование знаний по становлению эмоциональной устойчивости студентов, обучающихся по специальности «Туризм». Основные задачи, которые ставит перед собой преподаватель,— научить будущих специалистов сервиса и туризма адаптироваться к изменяющимся эмоциогенным факторам; уметь определять и анализировать потребности заказчика и контролировать свои эмоции; владеть навыками применения эффективных методов общения с клиентами на русском и иностранном языках; давать клиенту актуальную и достоверную информацию о консульствах иностранных государств и их требованиях к оформлению документов, необходимых для получения визы.

Для реализации поставленной цели нам необходимо рассмотреть компетенции, которые должен освоить каждый обучающийся.

Таблица 1

Компетенции, которыми должен овладеть обучающийся по специальности «Туризм»

№ п/п	Шифр компетенции	Наименование компетенции	Планируемые результаты изучения учебной дисциплины
1	ОК-3	Способность к взаимодействию на разных языках для межкультурного и межличностного и контакта	<p>знать: механизмы личностного и культурного сотрудничества</p> <p>уметь: взаимодействовать с людьми разных культур, устанавливать личностные связи и контакты</p> <p>владеть: способами взаимодействия в группе для выполнения разных задач</p>

Формирование эмоциональной устойчивости специалистов ...

2	ОК-4	Способность работать в группе, бесконфликтно воспринимать культурные, межнациональные и др. различия	знать: особенности культурных, межнациональных и др. различий
			уметь: бесконфликтно принимать культурные, межнациональные и др. различия
			владеть: способами работы в группе для выполнения разных задач
3	ОПК-2	Способность к разработке туристского продукта	знать: состав, структуру и особенности туристского продукта; потребительские свойства и качества туристского продукта; требования, предъявляемые к туристскому продукту; этапы проектирования туристского продукта и их содержание; технологии разработки туров; состав проектной документации при разработке туров
			уметь: выполнять проектирование туристского продукта на всех этапах; составлять проектную документацию; рассчитывать стоимость путевок и составлять калькуляцию
			владеть: навыками методик разработки туристских продуктов
4	ПК-3	Готовность к осуществлению заданий в туристской индустрии	знать: нормативные и правовые документы, используемые в туристской деятельности
			уметь: реализовывать проекты в туристской индустрии; определять ресурсные возможности туроператора по созданию туристского продукта
			владеть: навыками исполнения заказов в туризме
5	ПК-4	Способность реализовать деятельность сотрудников	знать: государственную политику; специализацию и кооперацию труда; методы принятия решений; назначение и порядок формирования должностных инструкций; функции управления

			уметь: нести ответственность за принятые решения в туризме
			владеть: способами реализации туристического продукта
6	ПК-5	Способность анализировать деятельность организации в статье расходов по туристическому продукту	знать: классификацию затрат; методы анализа затрат
			уметь: рассчитать и проанализировать затраты туристического предложения
			владеть: навыками аргументирования управленческого решения

Для формирования компетенций у будущих специалистов сервиса и туризма нами была разработана программа, которая ориентирована на формирование у них основных знаний, умений и навыков.

В первом разделе мы предлагаем рассмотреть предмет, цель, главные задачи курса, выделить основные понятия и их характеристики, а также основные этапы работы туроператора по продаже и внедрению продукта туристского рынка. В данной статье мы разбираем основные темы курса:

- Основные функции и типы туроператоров;
- Структура турпродукта и его характеристики;
- Факторы, влияющие на создание туристского продукта;
- Программный туризм;
- Системы распространения турпродукта.

Выделенные нами темы позволяют рассмотреть туроператорскую деятельность и выделить основные умения формирования эмоциональной устойчивости молодых специалистов:

- Тема «Основные функции и типы туроператоров» позволяет формировать у будущих специалистов сервиса и туризма умение управлять эмоциями, чувствами, переживаниями в экстремальной обстановке.
- Тема «Структура турпродукта и его характеристики» позволяет формировать у молодых специалистов умение управлять эмоциями, чувствами, переживаниями, а именно их интенсивностью, гибкостью, лабильностью.
- Тема «Факторы, влияющие на создание туристского продукта» фор-

Формирование эмоциональной устойчивости специалистов... |

мирует умение подавить боязнь, растерянность человека.

- Тема «Программный туризм» формирует умение сохранять работоспособность в изменяющихся эмоциогенных условиях.

На основании рассмотренных тем нами была разработана практическая работа будущих специалистов сервиса и туризма

Таблица 2

Содержание работы по формированию эмоциональной устойчивости будущих специалистов сервиса и туризма

Содержание работы	Формирование эмоциональной устойчивости
Исследование основных схем работы туроператора по разработке и реализации турпродукта	Умение управлять эмоциями, чувствами, переживаниями в экстремальной обстановке
Деловая игра «Сотрудничество и соперничество туроператоров массового рынка»	Умение управлять эмоциями, чувствами, переживаниями в экстремальной обстановке
Проведение анализа оптимального обслуживания туристов во время путешествия Деловая игра «Способы устранения проблем, во время тура»	Умение управлять эмоциями, чувствами, переживаниями в экстремальной обстановке
Составление таблицы — временной шкалы для новой туроперейтинговой программы Составление туристского пакета на основе проведенного анализа факторов, влияющих на его создание, в конкретном регионе	Умение сохранять работоспособность, адаптироваться к изменяющимся эмоциогенным факторам
Программа обслуживания определенных групп туристов Деловая игра «Бронирование тура для иностранных туристов» Деловая игра: «Определение категории тура»	Умение управлять эмоциями, чувствами, переживаниями, а именно их интенсивностью, гибкостью, лабильностью
Анализ различных видов взаимодействия туроператоров	Умение управлять эмоциями, чувствами, переживаниями в экстремальной обстановке

Таким образом, содержание работы по формированию эмоциональной устойчивости будущих специалистов сервиса и туризма по предложению и продаже продукта туристского рынка при организации работы туроператора позволяют формировать у будущих специалистов сервиса и туризма профессиональную устойчивость: умение управлять

эмоциями, чувствами, переживаниями в экстремальной обстановке, их интенсивностью, гибкостью, лабильностью, сохранять работоспособность, адаптироваться к изменяющимся эмоциогенным факторам.

Литература

1. *Виноградова Т.В., Закорин Н.Д., Тубелис Р.Ю.* Технология продаж услуг туристской индустрии: учеб. пособие. М.: Академия, 2010. 240 с.
2. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
3. *Кусков А. С., Голубева В. Л.* Туроперейтинг: учебник. М.: Форум, 2011. 400 с.
4. *Сухов Р. И.* Технологии и организация продаж в туристском агентстве: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Март: Феникс, 2010. 366 с.

FORMATION OF SERVICE AND TOURISM SPECIALISTS' EMOTIONAL STABILITY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE UNIVERSITY

The author of the article considers the concept of "emotional sustainability", describes the program and highlights the competencies for the formation of the emotional sustainability of university students. The author also considers the content of the work and aspects of the formation of emotional stability in the educational process when studying the discipline "Tour Operator Activities". The author studied the nature, ways and means of preserving the health of the formation of emotional stability. The article discusses the immediate practical activities of future service and tourism specialists.

Keywords: tour operator activity, emotional stability, tourism, competencies, emotional conditions, tour operators, emotion management, emotional phenomena, future service and tourism specialists.

References

- *Ильин Е. П.* Emocii i chuvstva. SPb.: Piter, 2001. 752 s. [In Rus].
- *Kuskov A. S., Golubeva V. L.* Turoperejting: uchebник. M.: Forum, 2011. 400 s. [In Rus].
- *Suhov R. I.* Tekhnologii i organizaciya prodazh v turistskom agentstve: ucheb. posobie. Rostov n/D.: Mart: Feniks, 2010. 366 s. [In Rus].
- *Vinogradova T. V., Zakorin N. D., Tubelis R. Yu.* Tekhnologiya prodazh uslug turistskoj industrii: ucheb. posobie. M.: Akademiya, 2010. 240 s. [In Rus].

УДК 37.08



О. А. Аникеева

Кандидат исторических наук, доцент, ученый секретарь Федерального учебно-методического объединения высшего

образования по укрупненной группе специальностей и направлений

подготовки «Социология и социальная работа»
Email: olga-double@

mail.ru

Olga A. Anikeeva
PhD (History), Associate Professor, Academic

Secretary of the Federal Educational and Methodical Association for the specialty "Sociology and Social Work", Moscow,

Russia

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена анализу профессиональной деятельности социального педагога по оказанию помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях образовательной организации. В частности, в статье подчеркивается необходимость проведения социальным педагогом диагностической работы не только с самим ребенком с ОВЗ, но и с его семьей. Однако в современной школе диагностическая работа с семьями данной категории зачастую ограничивается изучением личностных особенностей детей с ОВЗ и жилищно-бытовых условий семьи. В предлагаемой статье анализируются причины такого положения вещей, а также даны рекомендации для разрешения обозначенных проблем.

Ключевые слова: социальный педагог, диагностическая работа, дети с ОВЗ, работа с семьей.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» признает воспитание важнейшей составной частью образования. Согласно закону и современной концепции, воспитательное значение имеет вся «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок» [14]. Однако в системе образования предусмотрена и специальная деятельность по «воспитанию, направленная на развитие личности, создание условий

Как цитировать статью: Аникеева О. А., Жимаева Е. М. Диагностическая работа социального педагога с семьями детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 42–54.

для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [14]. Особого внимания требуют дети, воспитывающиеся в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Организации и специалисты, которые работают с этой группой, находятся в разном ведомственном подчинении. Прежде всего, это система образования. Сегодня в силу постоянно проходящих в нашем обществе социально-экономических преобразований как никогда усиливаются социально-адаптивная, социально-преобразующая, социально-защитная, здоровьесберегающая и культуротворческая функции образовательной организации [6; 16]. Далее — это организации социального обслуживания, которые нередко имеют специализированные центры и отделы по работе с семьей. В этих организациях трудятся специалисты по социальной работе, специалисты по работе с семьей. Большую роль играют региональные и территориальные психолого-медико-педагогические комиссии. Наконец, есть органы опеки и попечительства, которые призваны работать с семьями в трудной жизненной ситуации. Однако между ними нет системных взаимосвязей, они действуют разрозненно, а порой и противоречат друг другу.

Более того, даже внутри одной организации деятельность специалистов не носит системного характера. В данной статье объектом исследования стала работа социального педагога с семьями детей,

имеющих ограничения возможностей здоровья (ОВЗ), в общеобразовательной школе. Предмет исследования: диагностическая деятельность социального педагога в работе с семьями детей с ОВЗ. Цель исследования: проанализировать состав де-



Е. М. Жимаева

*Научный сотрудник
ФГБНУ «Институт
изучения детства, семьи
и воспитания РАО»,
г. Москва
E-mail: pyshnikova@gmail.
com*

*Ekaterina M. Zhimaeva
Researcher, Institute for
the Study of Childhood,
Family and Upbringing of
the Russian Academy of
Education, Moscow, Russia*

Диагностическая работа социального педагога с семьями детей ...

тельности социального педагога по социальной диагностике проблем детей с ОВЗ и их семей, выявить противоречия и условия повышения ее эффективности. Среди задач исследования: анализ понятий, связанных с условиями воспитания детей с ОВЗ, выявление категорий семей с детьми с ОВЗ и их проблем, содержания деятельности социального педагога по социальной диагностике проблем детей с ОВЗ и их семей и причин, препятствующих ее эффективности.

Понятие «трудная жизненная ситуация» сегодня трактуется исследователями как лишение или ограничение социальных условий, необходимых для нормальной жизнедеятельности. По мнению исследователей М. В. Фирсова и Б. Ю. Шапиро, есть три фактора, которые препятствуют семье решать свои проблемы самостоятельно:

- существенная нехватка финансовых и материальных средств, а также собственных ресурсов (психологических, физических и эмоциональных) для разрешения ситуации;
- отсутствие знаний и источников информации о потенциальных путях разрешения ситуации, а также умения планировать и осознавать сложившуюся ситуацию;
- высокий уровень эмоционального напряжения и спонтанное поведение человека, которое мешает разобраться и рационально оценить собственное поведение [15, с. 145–155].

В современной общеобразовательной школе существует большое количество категорий семей, находящихся в трудной жизненной ситуации: неполные и многодетные семьи, семьи, где оба родителя являются безработными, семьи, воспитывающие приемных детей, а также семьи, в которых воспитываются дети с ОВЗ или дети-инвалиды.

Современные исследователи и практики относят такие семьи к категории семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, по нижеперечисленным причинам.

Во-первых, большинство детей с ОВЗ воспитываются, как правило, в неполных семьях, испытывающих материальные или жилищные проблемы. Материальные проблемы таких семей связаны в основном с дороговизной медицинского лечения и реабилитации, специальных технических приспособлений, необходимых ребенку для лечения, развития и обучения.

Жилищные проблемы семей обусловлены неприспособленностью многих многоквартирных домов к проживанию в них людей с инвалидностью в целом (отсутствие удобных пандусов и лифтов, тактильных

и цветowych меток, узкие дверные и лестничные проходы), а также малой площадью самого жилого помещения, на которой зачастую проживает несколько поколений семьи.

Во-вторых, появление особого ребенка является психологической травмой для всех членов семьи и нередко вызывает глубокие внутрисемейные конфликты, связанные с принятием семьей больного ребенка.

В полных семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, нередкостью является обострение или появление проблем во взаимоотношениях родителей, а также во взаимоотношениях между родителями и здоровыми детьми.

Также большинство современных исследователей этой проблемы указывают на то, что в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, имеет место искажение стиля воспитания [1, с. 30–35]. В одних семьях преобладающим стилем воспитания ребенка с ОВЗ является гиперопека. Появление этого стиля воспитания, по мнению исследователей Е. В. Камышовой, О. А. Ульмовой, Е. А. Чапаевой, связан прежде всего с тем, что родителям кажется, что в ситуации серьезного заболевания ребенка повышенное внимание и забота оправданы. Однако в аспектах формирования личности и социальной адаптации ребенка с ОВЗ гиперопека играет скорее негативную, чем позитивную роль [7].

В других семьях по мере взросления особого ребенка позиция принятия постепенно трансформируется в позицию отвержения ребенка. Это, по мнению вышеуказанных авторов, связано с объективацией представлений о перспективах его социального развития, а также с тем, что наличие больного ребенка в семье значительно снижает социальную и профессиональную активность как родителей, так и семьи в целом.

Кроме того, отметим, что такой семье особенно остро не хватает информации о возможных путях выхода из сложившегося положения, о возможностях преодоления конфликтов или неприятия ребенка, о создании максимально благоприятных условий для его социализации.

Таким образом, множественность проблем семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, негативным образом сказывается не только на функционировании самой семьи, но и на ребенке, который, в соответствии с принятыми в семье способами жизнедеятельности, формирует свои жизненные цели, определяет устои, убеждения, ценности, выражает свои чувства, а также выстраивает свое поведение в обществе.

Анализ вышеописанных условий функционирования семей с детьми с ОВЗ позволяет нам сделать вывод о том, что сущность проблем ребенка

Диагностическая работа социального педагога с семьями детей ...

с ОВЗ кроется не только в нем самом (например, его психофизические особенности не позволяют ему успешно осваивать школьную программу), но и в его ближайшем социальном окружении, т.е. в семье. А это значит, что для преодоления проблем в обучении, воспитании и развитии ребенка с ОВЗ и у педагогов школы, и у специалистов школьной психолого-педагогической службы появляется необходимость работать не только непосредственно с ребенком, но и с его семьей.

Необходимость работы с семьей ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе продиктована еще и тем, что педагоги и специалисты образовательной организации могут наблюдать за развитием и становлением ребенка из года в год постоянно, при необходимости предупреждая негативные тенденции развития и социальной интеграции ребенка с ОВЗ в общество.

Деятельность администрации и педагогического коллектива образовательной организации с семьей ребенка с ОВЗ должна быть направлена как на обеспечение условий для позитивной социализации обучающихся с ОВЗ в школе, так и на помощь семье в преодолении трудностей в обучении, воспитании и развитии особенного ребенка.

В современной школе большая нагрузка по взаимодействию с семьей ложится на классного руководителя или учителя начальных классов, где обучается ребенок. Разумеется, классный руководитель ведет большую воспитательную работу. Однако педагог-предметник не владеет всем спектром профессиональных компетенций, необходимых для диагностики проблем ребенка, выявления его потенциальных возможностей и ресурсов, а также ресурсов его окружения, прежде всего семьи.

Такую помощь может предоставить семье профессионально подготовленный социальный педагог, именно этот специалист обладает полнотой компетенций, знанием технологий и методов вывода семьи с ребенком с ОВЗ из трудной жизненной ситуации.

Он выявляет потребности ребенка и его семьи в социальной поддержке и определяет направления помощи в адаптации ребенка в школе. При взаимодействии с семьей социальный педагог выступает не только как консультант, но и как посредник, педагог, реабилитолог. Алгоритм профессиональной деятельности социального педагога должен включать всестороннее изучение семьи, анализ ее сильных и слабых сторон как среды социализации конкретного ребенка, выявление в жизнедеятельности семьи тех нарушений, которые способствуют проявлению трудностей в обуче-

нии, воспитании ребенка с ОВЗ. Социально-педагогическая диагностика предполагает сбор информации о том, какие факторы влияют на личность и ее социальное окружение. Это факторы экономические, социальные и политические, педагогические и психологические, социокультурные и экологические. Необходимо выявлять характеристики воспитательного микросоциума, особенности семейного воспитания, что так же важно, как и индивидуально-психологические и персональные характеристики [5].

Результаты проведения диагностики лежат в основе понимания проблем семьи как в обучении, воспитании и развитии особого ребенка, так и в функционировании семейной системы в целом. Кроме того, эти результаты должны быть положены в основу программы социально-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, а также совместной деятельности семьи и школы по обеспечению позитивной социализации обучающихся.

Однако опыт работы и наблюдения профессионального социального педагога показывают, что в современной школе изучение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, ведется лишь поверхностно. На практике обследование семьи проводится в форме беседы с родителями в ходе проведения очного или заочного обследования ребенка специалистами школьного психолого-педагогического консилиума или изучения материально-бытовых условий жизни ребенка.

Этот вывод подтверждается проведенным в 2018 г. авторским исследованием находящейся в открытом доступе официальной документации образовательных организаций Красноярского, Алтайского, Забайкальского, Пермского краев, Кабардино-Балкарской Республики, Брянской, Воронежской, Рязанской, Саратовской областей.

В ходе исследования анализировалась следующая документация: годовые планы работы социального педагога за 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 учебные годы, годовые планы работы образовательных организаций, рабочие программы психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ОВЗ, а также планы работы с этими детьми [13].

Проведенный анализ показал следующее. В пяти из четырнадцати проанализированных документов диагностическая деятельность социального педагога выделена в отдельное направление его работы. Однако следует отметить, что диагностические процедуры проводятся не с семьей ребенка с ОВЗ, а с ребенком на предмет выявления его личностных особенностей, способностей к обучению, а также нарушений поведения.

В четырех из четырнадцати документов анонсировалось изучение

Диагностическая работа социального педагога с семьями детей ...

социальным педагогом семейного микроклимата, профессионального и социального статуса родителей детей.

Такое понятие, как «социально-педагогическая диагностика семьи ребенка с ОВЗ», в исследованной документации не встречается. Тем не менее в восьми из четырнадцати документов указано, что социальным педагогом планируется изучить материально-бытовые и жилищные условия жизни семьи.

Между тем социально-педагогическая диагностика положения семьи требует изучения не только материально-бытовых условий ее жизни, но и влияния психосоциальных последствий нарушения ребенка на семейную систему, характер отношения к ребенку в семье, уровень реабилитационной культуры и активности родителей [3], а также внешних и внутренних ресурсов семьи.

Исследование социальным педагогом данных параметров функционирования семейной системы позволит не только выстроить более эффективную систему социально-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательной организации, но и совместно с другими учреждениями разработать программу помощи семье в целом.

Так, например, изучение характера отношения к ребенку в семье позволит социальному педагогу совместно с психологом образовательной организации не только разработать эффективную программу коррекционно-развивающих занятий, нацеленных на изменение самооценки и эмоционально-волевой сферы ребенка, развитие навыков его самостоятельности и коммуникативности, но и планировать деятельность, направленную на преодоление трудностей обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, которые могут возникнуть в будущем [12].

Исследование уровня реабилитационной активности родителей помогает специалистам психолого-педагогической службы и педагогическому коллективу спрогнозировать степень вовлеченности родителей в процесс обучения, воспитания и социальной адаптации ребенка в школе, наметить при необходимости пути повышения активности родителей при сотрудничестве с образовательной организацией.

Оценка уровня реабилитационной культуры родителей позволит педагогическому коллективу разрабатывать образовательные программы, направленные на повышение их педагогической компетентности.

Однако в современной школе всестороннее изучение социально-педагогических условий жизни ребенка в семье социальными педагогами

практически не проводится. Это происходит по двум группам причин.

Первая группа причин лежит в области научно-методического обеспечения работы социального педагога с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, в условиях образовательной организации.

Несмотря на то, что большинство современных исследований признают важность организации в школе работы (диагностической в том числе) с родителями детей с ОВЗ в целях адаптации особенного ребенка в школьном сообществе, сегодня описание этой работы в большинстве научно-методических пособий, посвященных проблемам организации работы с семьей ребенка с ОВЗ, сводится к простому перечислению ее этапов и форм, а также методов проведения диагностики [2].

Кроме того, сегодня в науке нет четкой системы показателей, на которые должен ориентироваться социальный педагог при проведении диагностической работы с семьями данной категории в условиях общеобразовательных организаций. На сегодняшний день у социальных педагогов нет стандартизированных анкет и методик для проведения диагностической работы. Поэтому они вынуждены приспособлять различные виды диагностики к задачам своей профессиональной деятельности. Так, для выявления психосоциальных последствий болезни ребенка социальный педагог должен изучать медицинские данные; для использования в качестве опорных психодиагностических признаков факторы риска подопечных он применяет методы психологической диагностики; для разработки программы социально-педагогической поддержки ребенка и его семьи социальный педагог оценивает ребенка и его семью в сравнении с социальными нормами и эталонами, используя при этом педагогические методы диагностики [4]. С одной стороны, использование различных видов диагностики позволяет собрать большее количество данных о семье, глубже понять ее проблемы, но с другой стороны, такие разные подходы вносят большую путаницу и затрудняют работу социального педагога.

Вторая группа причин кроется непосредственно в практической деятельности социального педагога в современной школе. По-настоящему итоги социально-педагогической диагностики семей с детьми с ОВЗ фактически не востребованы ни в образовательной организации, ни за ее пределами.

Анализ типовой должностной инструкции социального педагога образовательной организации показал, что в ней присутствуют пункты об изучении психолого-медико-педагогических особенностей личности

Диагностическая работа социального педагога с семьями детей ...

учащихся и ее микросреды, а также условий жизни. Есть информация о роли социального педагога как посредника между учащимся, с одной стороны, и общеобразовательным учреждением, социальной средой и специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов, с другой [4]. Семья выступает одним из участников этого взаимодействия. Это в корне неверно, т.к. все взаимодействия должны строиться вокруг семьи как центра решения проблем ребенка с ОВЗ. И это то самое взаимодействие, которое отсутствует как в должностных инструкциях, так и практике работы социального педагога.

Это подтверждается перечнем обязательной документации социального педагога, которую он должен иметь, работая с семьями особенных детей в общеобразовательной школе. Согласно этому перечню социальный педагог должен иметь лишь список детей с ОВЗ и инвалидов, обучающихся в образовательной организации, в котором отражены лишь формальные данные о положении их семей. Поэтому при оценке эффективности деятельности социального педагога по оказанию помощи детям с ОВЗ администрации образовательных организаций ориентируются в основном на количественные показатели (например, на количество проведенных с родителями мероприятий), на отсутствие жалоб со стороны родителей. Это не только снижает эффективность работы социального педагога, но и полностью деформирует ее содержание.

Этот вывод подтверждают И. Э. Петрова и Е. С. Сироткина. Данные авторы на основе собственного исследования пришли к выводу об отсутствии «единообразия в понимании результативности работы на разных административных уровнях; доминировании формальных мероприятий как с участием детей и их родителей, так и педагогов». В этой же работе отмечено, что функции социальных педагогов переадресованы, как правило, учителям-предметникам, совмещающим данную работу с социально-педагогической деятельностью [10, с. 134].

Одной из причин низкой востребованности результатов социально-педагогической диагностики семьи ребенка с ОВЗ в школе является отсутствие реальных возможностей помочь семье в ее трудностях: не разработаны достаточно действенные методы воздействия на ситуацию в семье и на саму семью, нет достаточных (непротиворечивых) нормативно-правовых рычагов оказания помощи в условиях учебного заведения. Работа с семьей ребенка с ОВЗ требует межведомственного взаимодействия, а оно находится в настоящее время на очень низ-

ком уровне. Анализ имеющейся в открытом доступе документации по межведомственному взаимодействию образовательных организаций и других учреждений показал, что школа по вопросам оказания помощи семьям детей с ОВЗ может напрямую взаимодействовать по сути только с психолого-медико-педагогическими комиссиями, которые лишь проводят обследование ребенка и прописывают ему специальные условия получения образования в школе [8; 11; 13]. Между тем, как показывает практика работы служб психолого-педагогического сопровождения образовательных организаций, большинство проблем семей, воспитывающих особенных детей, выявляется в ходе проведения школьной психолого-педагогической и социально-педагогической диагностики.

В результате это рождает стремление педагогического коллектива отгородиться от проблем семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Таким образом, исходя из вышесказанного, отметим, что диагностическая работа социального педагога с семьей ребенка с ОВЗ является важной составляющей деятельности по сопровождению ребенка с ОВЗ в условиях общеобразовательной организации. Однако такая работа в современной школе проводится лишь формально. Причины такого положения вещей кроются:

- в отсутствии четких социально-педагогических параметров, необходимых для изучения семей данной категории, а вследствие этого и в отсутствии стандартизированных социально-педагогических анкет и методик, направленных на всестороннее изучение семьи ребенка с ОВЗ;
- в низкой востребованности результатов социально-педагогической диагностики как в самой образовательной организации, так и за ее пределами;
- в преобладании формальных подходов: проводятся многочисленные мероприятия с участием детей с ОВЗ и их семей, педагогов школы, но итог (эффективность) этих мероприятий остается неясным, чаще всего нулевым;
- в отсутствии целостности и единых подходов в понимании эффективности и результативности работы с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, на уровне администрации учебного заведения;
- нельзя не отметить и такой немаловажный фактор, как перегруженность социального педагога, работающего в школе, огромным количеством обязательной для заполнения документации, которая

Диагностическая работа социального педагога с семьями детей ... I

нередко вытесняет и заменяет живую работу с семьями и детьми, выхолащивает саму работу и выматывает силы специалистов.

Решение этих проблем будет способствовать как разработке более эффективных программ социально-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в школе, так и программ оказания помощи его семье в целом.

Предложения, которые могут помочь в преодолении этих противоречий, касаются расширения полномочий социальных педагогов в школе, систематизации методов работы с ребенком с ОВЗ и включению в них методов диагностики проблем не только самого ребенка, но и семьи, где воспитывается этот ребенок. Несомненно, необходимы и межведомственные связи в деятельности школьного социального педагога, объединение усилий специалистов разных профилей и разных организаций. Это касается прежде всего диагностики проблем ребенка и его семьи, т.к. только правильно поставленный диагноз может стать основой эффективной деятельности социального педагога по преодолению трудной жизненной ситуации.

Литература

1. *Аникеева О. А.* Личность и семья: индивидуальное и общее в семейном воспитании: мат-лы науч.-практ. конф. «Семья в системе ценностей поколений», 5 декабря 2016 / под ред. Т.К. Ростовской, С. Н. Фоминой. М.: Перспектива, 2017. С. 30–35.
2. *Беляева М. А.* Социальная работа и социокультурная деятельность с семьей ребенка-инвалида: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. С. 37–39.
3. *Браткова М. В., Приходько О. Г., Ушакова Е. В.* и др. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях»). М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. С. 75–76.
4. Должностная инструкция социального педагога [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/dolzhnostnaia-instruktsiia-dlia-sotsial-nogho-pied.html> (дата обращения: 16.11.2018).
5. *Ефименко В. Н.* Методика и технология работы социального педагога (Ч. 1): учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. С.
6. *Загвязинский В. И., Зайцев М. П., Кудашов Г. Н.* Основы социальной педагогики: учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2002. Стр. 68–75.
7. *Камышова Е. В., Ульмова О. А., Чанаева Е. А.* Инвалидность ребенка как фактор риска семейного благополучия: аспекты социальной работы: коллективная монография. Саранск: Афанасьев В. С., 2013. С. 5–7.
8. Методика и технология работы социального педагога в общеобразовательном учрежде-

нии: учебное пособие / сост. Г. Ю. Титова. Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. С. 5–6.

9. Методические рекомендации по созданию инновационных организационных форм по обеспечению детей с ограниченными возможностями здоровья психолого-педагогической коррекционной поддержкой при обучении в Московской области. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2014. Стр. 90–98.

10. *Петрова И. Э., Сироткина Е. С.* Актуальные проблемы социальных педагогов в образовательном учреждении // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2012. № 4 (28). С. 130–135.

11. Регламент межведомственного взаимодействия по выявлению семейного неблагополучия, организация работы с семьями, находящимися в социально-опасном положении (трудной жизненной ситуации) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://kadnavy.mskobr.ru/files/reglament_mezhvedomstvennogo_vzaimodejstviya.pdf (дата обращения: 16.11.2018)

12. *Сизикова В. В., Фомина С. Н., Аникеева О. А.* Тенденции развития социально-педагогического образования в современном российском обществе // ЦИТИСЭ. 2017. № 3 (12). Стр. 1–4.

13. Соглашение о межведомственном взаимодействии по вопросам реабилитации или абилитации детей-инвалидов, диагностики и психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в муниципальном образовании «город Шарыпово Красноярского края» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://kcon.km.socinfo.ru/media/2018/06/21/1237991788/Soglashenie_o_mezhvedomstvennom_vzaimode_ennymi_vozmozhnostyami_zdorovya.pdf (дата обращения: 16.11.2018)

14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.— [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.11.2018).

15. *Фирсов М. В., Шаниро Б. Ю.* Психология в социальной работе: содержание и методы психосоциальной практики: учебное пособие для прикладного бакалавриата. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2016. 390 с.

16. *Фурыева Т. В., Каблукова И. Г.* Дети и подростки в трудной жизненной ситуации: педагогическая теория, практика сопровождения и интеграции: коллективная монография. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2007. С. 20–25.

DIAGNOSTIC WORK OF A SOCIAL PEDAGOGUE (EDUCATOR) WITH THE FAMILIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN A GENERAL EDUCATION SCHOOL

The article is devoted to the analysis of the professional work of a social teacher in assisting the family of a child with disabilities in an educational organization. In particular, the authors of the article emphasize the need for the social pedagogue to perform diagnostic work not only with the child with disabilities himself, but with his family. However, in modern school, diagnostic work with families in this category is often limited to the study of the personal characteristics of children with disabilities and the living and living conditions of the family. The article analyzes the reasons for this state of affairs, and also provides recommendations for resolving the indicated problems.

Keywords: social pedagogue (educator), diagnostic work, children with disabilities, work with the family.

References

- *Anikeeva O. A.* Lichnost' i sem'ya: individual'noe i obshchee v semejnom vospitanii: mat-ly nauch.-prakt. konf. «Sem'ya v sisteme cennostej pokolenij», 5 dekabrya 2016 / pod red. T. K. Rostovskoj, S. N. Fominoj. M.: Perspektiva, 2017. S. 30–35. [In Rus].
- *Belyaeva M. A.* Social'naya rabota i sociokul'turnaya deyatelnost' s sem'ej rebenka-invalida: uchebnoe

Диагностическая работа социального педагога с семьями детей ...

- posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2009. S. 37–39. [In Rus].
- *Bratkova M. V., Prihod'ko O.G., Ushakova E. V.* i dr. Deyatel'nost' specialistov soprovozhdeniya pri vkluchenii obuchayushchihya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detej-invalidov v obrazovatel'noe prostranstvo: metodicheskie materialy dlya specialistov soprovozhdeniya: uchitelej-logopedov, uchitelej-defektologov, pedagogov-psihologov, t'yutorov i social'nyh pedagogov obrazovatel'nyh organizacij (seriya: «Inklyuzivnoe obrazovanie detej-invalidov, detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah»). M.: GBOU VPO MGPU, 2014. S. 75–76. [In Rus].
 - Dolzhnostnaya instrukciya social'nogo pedagoga [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://multiurok.ru/files/dolzhnostnaia-instruktsiia-dlia-sotsial-nogho-pied.html> (data obrashcheniya: 16.11.2018)
 - *Efimenko V.N.* Metodika i tekhnologiya raboty social'nogo pedagoga (Ch. 1): uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Petropavlovsk-Kamchatskij: KamGU im. Vitusa Beringa, 2014. S. . [In Rus].
 - Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" ot 29.12.2012 N273-FZ [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 20.11.2018)
 - *Firsov M. V., Shapiro B. Yu.* Psihologiya v social'noj rabote: sodержanie i metody psihosocial'noj praktiki: uchebnoe posobie dlya prikladnogo bakalavriata. 6-e izd., pererab. i dop. M.: Yurajt, 2016. 390 s. [In Rus].
 - *Furyaeva T. V., Kablukova I. G.* Deti i podrostki v trudnoj zhiznennoj situacii: pedagogicheskaya teoriya, praktika soprovozhdeniya i integracii: kollektivnaya monografiya. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva, 2007. S. 20–25. [In Rus].
 - *Kamyshova E. V., Ul'mova O. A., Chapaeva E. A.* Invalidnost' rebenka kak faktor riska semejnego blagopoluchiya: aspekty social'noj raboty: kollektivnaya monografiya. Saransk: Afanas'ev V.S., 2013. S. 5–7. [In Rus].
 - Metodicheskie rekomendacii po sozdaniyu innovacionnyh organizacionnyh form po obespecheniyu detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya psihologo-pedagogicheskoy korrekcionnoj podderzhkoj pri obuchenii v Moskovskoj oblasti. Orehovo-Zuevo: MGOGI, 2014. S. 90–98. [In Rus].
 - Metodika i tekhnologiya raboty social'nogo pedagoga v obshcheobrazovatel'nom uchrezhdenii: uchebnoe posobie / sost. G. Yu. Titova. Tomsk: Izd-vo TGPU, 2009. S. 5–6. [In Rus].
 - *Petrova I. E., Sirotkina E. S.* Aktual'nyeproblemysocial'nyhpedagogovvobrazovatel'nomuchrezhdenii// Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I.Lobachevskogo. Seriya «Social'nye nauki». 2012. № 4 (28). S. 130–135. [In Rus].
 - Reglament mezhdvedomstvennogo vzaimodejstviya po vyvavlenu semejnogo neblagopoluchiya, organizaciya raboty s sem'yami, nahodyashchimisya v social'no-opasnom polozenii (trudnoj zhiznennoj situacii) [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://kadnavy.mskobr.ru/files/reglament_mezhdvedomstvennogo_vzaimodejstviya.pdf (data obrashcheniya: 16.11.2018).
 - *Sizikova V. V., Fomina S. N., Anikeeva O. A.* Tendencii razvitiya social'no-pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom rossijskom obshchestve // CITISE. 2017. № 3 (12). S. 1–4. [In Rus].
 - Soglashenie o mezhdvedomstvennom vzaimodejstvii po voprosam reabilitacii ili abilitacii detej-invalidov, diagnostiki i psihologo-pedagogicheskogo i mediko-social'nogo soprovozhdeniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v municipal'nom obrazovanii «gorod Sharypovo Krasnoyarskogo kraja» [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://kcsn.krn.socinfo.ru/media/2018/06/21/1237991788/Soglashenie_o_mezhdvedomstvennom_vzaimode_ennymi_vozmozhnostyami_zdorovya.pdf (Data obrashcheniya: 16.11.2018).
 - *Zagvyazinskij V.I., Zajcev M.P., Kudashov G. N.* Osnovy social'noj pedagogiki: uchebnoe posobie / pod red. P.I. Pidkasistogo. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. S. 68–75. [In Rus].

УДК 378.1

АКТУАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ

В статье анализируются вопросы формирования мотивационной сферы студента в образовательном пространстве вуза. Выявлены особенности мотивации, представлена опытно-прогностическая модель экспериментального изучения мотивации обучающегося, определен его мотивационный профиль. Раскрываются факторы, оказывающие влияние на развитие мотивационной сферы, акцентируется внимание на характеристике трех уровней проявления мотивации, актуализируется когнитивная визуализация движущей силы мотивации и ее влияние на развитие субъектности и формирование субъектной позиции студента на этапе профессионального образования.

Ключевые слова: мотивация, мотивационный профиль, мотивационная карта, субъектность, субъектная позиция студента.

Введение. Процесс обучения в вузе является многогранным и многофакторным результатом воплощения творческой деятельности всего педагогического коллектива. Эффективность процесса обучения зависит от целого ряда условий: материальных, социально-психологических и т.д. Принципиальное значение имеют цель и содержание образования, квалификация, профессиональное мастерство и профессиональная культура педагога, продуктивное использование инновационных технологий образовательных систем. Вместе с тем

Как цитировать статью: Гаранина Р.М. Актуализация мотивационной сферы личности студента в процессе формирования его субъектной позиции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 55–69. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10001



Р.М. Гаранина

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей, бионеорганической и биоорганической химии, Самарский государственный медицинский университет
E-mail: CorolevaAnna@yandex.ru

Rezeda M. Garanina
PhD (Education), Senior Lecturer, Department of General, Bioinorganic and Bioorganic Chemistry, Samara State Medical University, Russia

Актуализация мотивационной сферы личности студента ...

важной составляющей процесса становления будущего специалиста являются мотивационный профиль и субъектная позиция обучающегося. Мотивация является побуждающим фактором и основой любой деятельности. Согласно И. А. Зимней, мотивация представляет собой «„запускной механизм“ любой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание» [5, с. 219].

Потребностно-мотивационная сфера субъекта — это пусковой механизм учебно-профессиональной деятельности студента на интуитивном, интеллектуальном, логико-смысловом, поисково-творческом, исследовательском уровнях, а его субъектная позиция тесно связана с его деятельностью. По мнению Д. Макклелланда, любого человека можно мотивировать на повышение эффективности и развить у него необходимые для работы компетенции [9, с. 263]. Потенциальные возможности и способности субъекта реализуются в деятельности, способствуя проявлению таких качеств, как ответственность, активность, самостоятельность, способность к саморазвитию [3, с. 217]. Согласно теории Г. Олпорта, «индивидуум представляет собой динамическую (мотивированную) развивающуюся систему» [12, с. 20–23].

Понятие «субъектная позиция» является феноменальным в том плане, что несет в себе функцию автономной личности, способной к самостоятельному существованию, системному координированию содержания деятельности, регулятивную основу которой составляет мотивационная направленность личности [3, с. 218]. Субъектная позиция студента «выступает одновременно и результатом его развития на данный момент, и потенциальной силой, движущей его дальнейшее развитие» [1, с. 16]. А управление мотивационными характеристиками студента «выступает фактором роста эффективности научно-исследовательской деятельности» [11, с. 413].

Постановка проблемы, цель статьи. Учебно-профессиональная мотивация студента находится в прямой зависимости от его субъектных характеристик. Важной составляющей субъектной направленности студента является его мотивационная сфера, представленная потребностями, наполненная мотивами, обусловленная целями, движимая стремлением к постижению вершин профессионального мастерства (в идеальном варианте) и получению профессии (в среднестатистическом варианте).

Очевидно, что актуальной задачей педагогического коллектива на всех этапах профессионального обучения является не только трансляция зна-

ний, а воспитание специалиста со сформированной личностью, с развитой субъектной позицией, с модельно-аналитическим системным мышлением, комплексным подходом к решению профессиональных задач, способного вести научные исследования, осваивать новые технологии. Важно также «изучить сам процесс проявления их позиции в разных сферах жизнедеятельности: в учебе (как особом виде деятельности), в области профессиональной занятости (как возможности включиться в трудовую деятельность, получить представление о профессиональной карьере, набрать практический опыт), в научной сфере и в общественной деятельности» [13, с. 125–126].

Обобщенный мотивационный профиль является индикатором взаимодействия внешнего (образовательного пространства) и внутреннего (мотивы, цели, задачи, готовность к обучению, самостоятельность, организованность), социального (мировоззрение, сознательность, саморегуляция, способность логически мыслить, готовность к самореализации) и индивидуального (воспитание, характер, способности, специфика интересов) в человеке и одновременно важной векторной составляющей субъектной позиции студента. Мотивационный профиль адекватно отражает мотивационную готовность будущего специалиста к профессиональному самоопределению, к актуализации субъектной позиции (Рисунок 1). Поэтому исследование мотивационного профиля — это часть объемной, сложной и важной работы педагогического коллектива, которая направлена на продуктивную реализацию процесса становления и развития субъектной позиции обучающегося.



Рисунок 1. Мотивационная готовность студента к актуализации субъектной позиции

Актуализация мотивационной сферы личности студента ...

Мотивация обучающегося — динамический процесс внутреннего, психологического и физиологического управления поведением, включающий его инициацию, самопознание, направленность, организацию и самоорганизацию, обучение и самообучение, мониторинг, педагогическую поддержку. Различают мотивацию внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация является социальной мотивацией и обусловлена наличием внешних стимулов: взаимоотношения с преподавателем, система поощрений и порицаний, существующая в образовательном пространстве вуза, моральное и психологическое воздействие со стороны родителей. Внутренняя мотивация направлена на перспективное развитие личности и выражается в стремлении к приобретению новых знаний, раскрытию своих способностей, саморазвитию и самосовершенствованию, самореализации.

Мотивация обуславливает ответственность за активную позицию в обучении и личностном развитии; является проявлением субъектности как способности «иницировать, организовывать и контролировать свою деятельность, в том числе и образовательную» [10, с. 100]; побуждает к самопознанию и саморазвитию; актуализирует статусно-позиционные и коммуникативные мотивы. Некоторые авторы, такие, например, как Д. Макклелланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен, считают, что некоторые мотивационные черты («стремление к успеху» и «стремление избегать неудачи») обеспечивают личную успешность человека [9; 14; 15; 16].

Научная и практическая целесообразность нашего исследования предопределена и обоснована противоречиями между требованиями профессионального сообщества и руководства и существующими проблемами в системе организации учебного процесса и подготовки специалистов в системе высшего образования.

Изучение особенностей педагогического процесса формирования субъектной позиции мы проводили с точки зрения системного (мотивация рассматривается как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов субъектных характеристик), субъектно-деятельностного (субъект как источник активности и деятельности, имеющий потребность в самоутверждении и способность к самосовершенствованию), логического (возможность осмысления мотивации как сложного явления, как системы ценностно-смысловых регуляторов действий, поступков и оценок, как совокупности всех побуждающих факторов) подходов, которые взаимодополняют друг друга, направлены

на реализацию субъектного потенциала и представляются нам наиболее методологически адекватными в процессе нашего научного поиска [4, с. 75]. Кроме того, духовное измерение личности становится возможным на основе изучения категорий «субъект» [2, с. 15], «субъектность» и «субъектная позиция».

Основная цель нашей работы — исследование учебно-профессиональной мотивации студентов, определение мотивационного профиля обучающегося как важной векторной составляющей его субъектной позиции. Для достижения поставленной цели нами были сформулированы следующие задачи: выявить особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов первого курса, провести анализ полученных результатов, определить мотивационный профиль студента-первокурсника, объяснить когнитивную визуализацию движущей силы развития субъектности и формирования субъектной позиции студента на этапе профессионального образования.

Гипотеза исследования заключается в том, что мониторинг динамической мотивационной характеристики субъектной позиции студента позволит обозначить мотивационный профиль студента, составить «мотивационную карту» и выработать методические рекомендации, направленные на повышение уровня мотивации будущего специалиста, результативность его самоорганизации в образовательном пространстве вуза, становление его субъектной позиции.

Методы исследования. Очевидно, что для эффективного управления мотивацией студентов ее необходимо отслеживать, исследовать и оценивать [8, с. 64]. В то же время изучение мотивации является довольно сложной и неоднозначной методической проблемой, так как мотивация во многом является иррациональной и бессознательной. «Масштаб бессознательного неизвестен», — писал З. Фрейд.

В проведенном нами исследовании принимали участие студенты I курса стоматологического и лечебного факультетов СамГМУ. Выборка составила 78 студентов. Исследование проводилось в первом и втором семестрах учебного года. В процессе организации исследования уровня учебно-профессиональной мотивации студентов мы провели анкетирование респондентов, выявили особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов первого курса, провели анализ полученных статистических данных, определили мотивационный профиль обучающегося. В своем исследовании мы применили такие

Актуализация мотивационной сферы личности студента ...

методы изучения мотивации, как наблюдение, опросы, психологические тесты. Опросы применялись нами для оценки степени удовлетворенности студентов. Формы опросов были различными: интервью, анкета. Психологическое тестирование позволило нам оперативно собрать достаточно объемный материал, выявить основные факторы (Рисунок 2), определяющие мотивацию учебно-профессиональной деятельности, определить отношение студента к учебной и учебно-профессиональной деятельности, ее содержанию, результативности, готовности к самореализации.



Рисунок 2. Факторы, влияющие на результативность учебно-профессиональной мотивации

Для проведения опросов и психологического тестирования при изучении мотивации студентов мы использовали психодиагностический комплекс: «Шкала оценки потребности в достижении успеха» (Ю. М. Орлов), тест «Мотивация к успеху» (Т. Элес), тест «Смысложизненные ориентации» (адаптирован Д. А. Леонтьевым), тест «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. А. Реана), «Методика изучения мотивации обучения в вузе» (Т. И. Ильина).

Результаты исследования. Опрос по методике Т. И. Ильиной (респонденты имели возможность выбирать несколько вариантов ответов) показал, что приобретение знаний является одной из главных целей будущего специалиста, о чем заявили 93% опрошенных, овладение профессией указали как главную цель 80% опрошенных, а получение диплома — 79%, то есть большинство первокурсников приоритетной

целью считают приобретение компетенций, освоение профессиональной деятельностью (Рисунок 3).

Опираясь на данные психологического тестирования, мы провели диагностику мотивации учебно-профессиональной деятельности, развития внешней и внутренней мотивации, анализ полученных результатов, обобщили данные, которые позволили нам сделать выводы о психологических качествах испытуемого, о выраженности его субъектности, которая «предполагает ощущение первопричинности собственных действий, ощущение себя источником, началом преобразований» [6, с. 335].

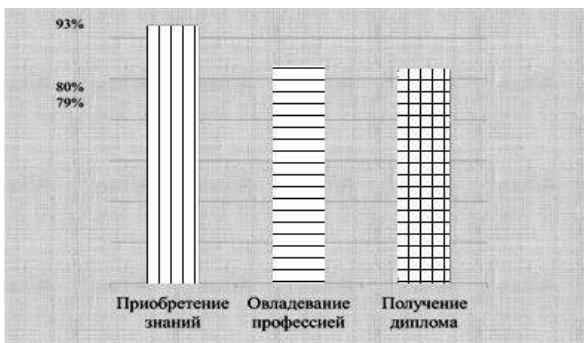


Рисунок 3. Мотивация обучения первокурсника в вузе

По итогам выполнения тестовых заданий мы определяли наличие, отсутствие и уровень развития характерологических свойств каждого обучающегося, например ориентацию на достижение успеха, уровень мотивации достижений, удельный вес внутренней и внешней мотивации (Рисунки 4, 5).

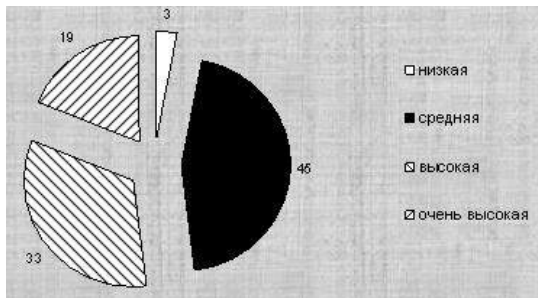


Рисунок 4. Мотивация к успеху (по Т. Элису)

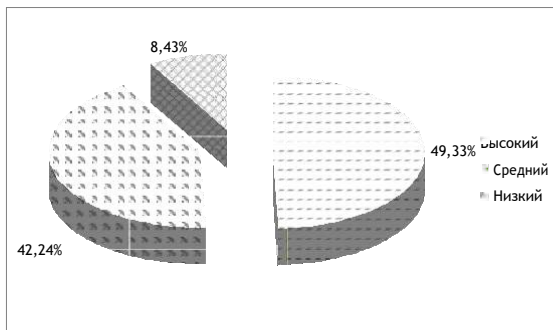


Рисунок 5. Уровень мотивации достижений (по Ю. М. Орлову)

С помощью стандартизированных тестов нами были получены количественные оценки, применение которых позволило нам сравнить проявление и выраженность психологических свойств обучающегося с их выраженностью в группе однокурсников. Обобщение анализа статистических данных позволило нам сформировать обобщенный мотивационный профиль студента-первокурсника.

Анкетирование студентов стоматологического и лечебного факультетов (респондентам была предоставлена возможность выбирать несколько вариантов ответов), обобщение и последующая обработка данных показали, что мотивационная сфера студента включает в себя такие компоненты, как стремление: 1) развиваться и самореализовываться — 36% опрошенных, 2) стать профессионалом — 75,8%, 3) получить знания — 89,8%, 4) получить образование — 32%, 5) приносить пользу обществу — 4%, 6) расширять круг общения — 4%, 7) добиться успеха в будущем — 4%, 8) получить диплом — 74,5%.

Анализ данных анкетирования позволил выявить основные компоненты мотивационной сферы первокурсника (Рисунок 6).

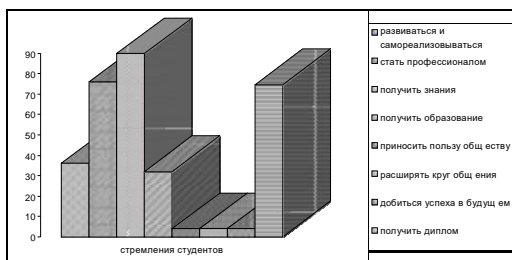


Рисунок 6. Основные компоненты мотивационной сферы первокурсника

В нашей работе рассматриваются методические предпосылки для исследования учебно-профессиональной мотивации обучающегося и предлагается моделирующий подход к исследованию мотивации, в которой выделяются три уровня ее проявления: высокий, оптимальный, малоэффективный.

Для исследования мотивационного комплекса учебно-исследовательской деятельности студентов нами была использована методика К. Замфир в модификации А. А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности», в основу которой положена концепция о внутренней и внешней мотивации.

Респондентам было предложено оценить значимость семи мотивов профессиональной деятельности по пятибалльной шкале. Анализ анкетных данных показал, что высокий уровень проявления мотивации имеют 73,3% опрошенных студентов. Он характеризуется выраженной направленностью на учебно-профессиональную деятельность, на развитие уровня самопознания и самообразования. Такие студенты тщательно планируют свою жизнь, ставят конкретные цели. Для них характерна высокая потребность в сохранении собственной индивидуальности, стремление к независимости, автономности, самоутверждению, своеобразной субъектности своих взглядов, убеждений. Эти студенты ориентированы на самостоятельную работу и углубленное изучение дисциплин, с доминированием ориентации на процесс и на результат. Для них характерен высокий уровень стремления к овладению новыми средствами, способами, методами осуществления учебно-профессиональной деятельности на практике и учебно-исследовательской деятельности, к самостоятельному информационному поиску. Они стремятся к ощутимым и конкретным результатам в деятельности, к самореализации в будущей профессиональной деятельности. Высокий уровень подразумевает стремление студента к дальнейшему достижению определенных карьерных высот, получение социального статуса. Преобладающим видом мотивации является внутренняя мотивация (51%).

Оптимальный уровень проявления мотивации демонстрируют 23,2% студентов. Он характеризуется сознательным отношением к учебно-профессиональной деятельности. Такие студенты адекватно выстраивают свою познавательную деятельность. Уровень их знаний соответствует предъявляемым требованиям. Такие студенты исполнительны, коммуникабельны, умеют работать в коллективе, стремятся воплотить свои

Актуализация мотивационной сферы личности студента ...

планы в жизнь, занять свою нишу в социальном и профессиональном сообществе. У них преобладают в основном познавательные мотивы, в целом направленные на эффективность учения, а не на овладение профессиональными компетенциями. Для них характерно стремление к изучению нового, овладению средствами, способами и методами реализации учебно-профессиональной и научно-профессиональной деятельности. Вместе с тем такие студенты не ставят вперед собой цели карьерного роста, что несколько снижает значимость мотивационных устремлений и достижений. Преобладающим видом мотивации является внешняя мотивация (32%), то есть студенты ориентируются не столько на результативность своей деятельности, сколько на аспект ее внешней оценки со стороны окружающих.

Малоэффективный (низкий) уровень учебной мотивации. Мы выявили лишь 3,5% таких студентов. Для этой группы обучающихся учебно-профессиональная среда, обучение не имеют должного значения. Они мало представляют себе свою будущую профессиональную жизнь, считают свою профессию неинтересной и непривлекательной. Такие студенты имеют слабый уровень знаний, посредственные навыки (низкая способность мыслить, учиться и действовать), не отличаются трудолюбием. Будущие планы у них не подкрепляются личным трудом и личной ответственностью за их реализацию. Учебно-познавательный аспект мотивации проявляется слабо, в основном с доминированием ориентации на избегание неприятностей. Студент несамостоятелен, ему неинтересен научно-познавательный процесс. Для него характерно учение ради учения, без удовлетворения от деятельности, учение из-за боязни неудачи, по принуждению или под давлением. Карьерный рост для них находится вне зоны видимых перспектив (деятельность ради деятельности). Для таких студентов характерна отрицательная внешняя мотивация (12,5%). Полученные нами статистические данные несколько отличаются друг от друга, что связано с разными целями психологических тестов, их содержанием и разной методикой интерпретации данных и оценки.

Вместе с тем мы избегали «смещения таких понятий, как корреляция (связь между двумя переменными) и причинность. Случается, что две переменные очень связаны друг с другом, однако причинно-следственная связь между ними отсутствует» [7, с. 17]. Обобщив данные, полученные согласно методикам Ю. М. Орлова («Уровень мотивации достижений») и К. Замфир в модификации А. А. Реана («Мотивация профессиональной

деятельности»), позволили нам обозначить усредненный мотивационный профиль и составить мотивационную карту первокурсника СамГМУ (Рисунок 7).

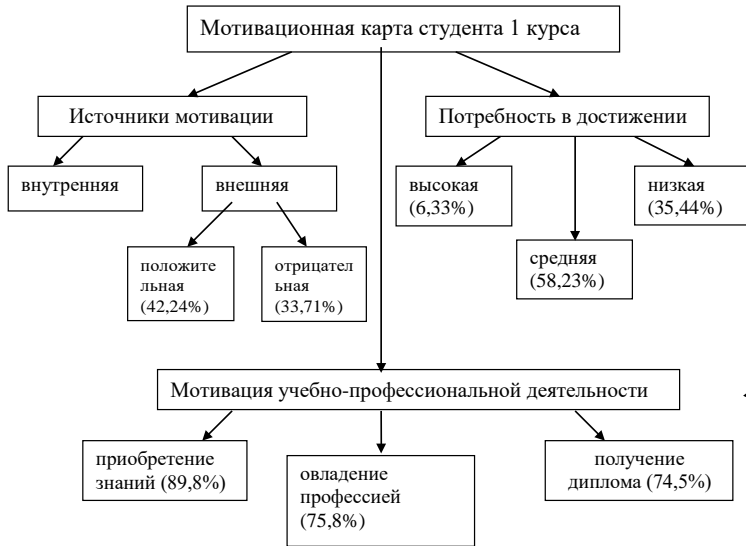


Рисунок 7. Мотивационная карта студента I курса

При составлении мотивационной карты посредством опросов и мониторинга были выявлены основные субъектные характеристики, способствующие повышению мотивации к учебно-профессиональной деятельности: осознанность и направленность действий, целеустремленность, организованность, самостоятельность, трудолюбие, стремление к новизне, самообразованию и самоутверждению, удовлетворенность собственной деятельностью.

Изучение мотивационных характеристик студентов является необходимым, хотя и достаточно сложным элементом исследования в педагогической науке, поскольку все продукты их учебной, а затем и интеллектуальной деятельности обусловлены индивидуально-личностными характеристиками обучающихся.

Результатом исследования мотивационной сферы студентов стала разработка опытно-прогностической модели педагогического эксперимента (Рисунок 8).

Актуализация мотивационной сферы личности студента ...



Рисунок 8. Опытно-прогностическая модель педагогического эксперимента

Ожидаемые результаты (Рисунок 9) и их практическое воплощение (возможность конструирования педагогической модели как ориентировочной основы деятельности педагогического коллектива) направлены на достижение основной цели — актуализации субъектной позиции будущего специалиста и повышение качества его профессиональной подготовки.

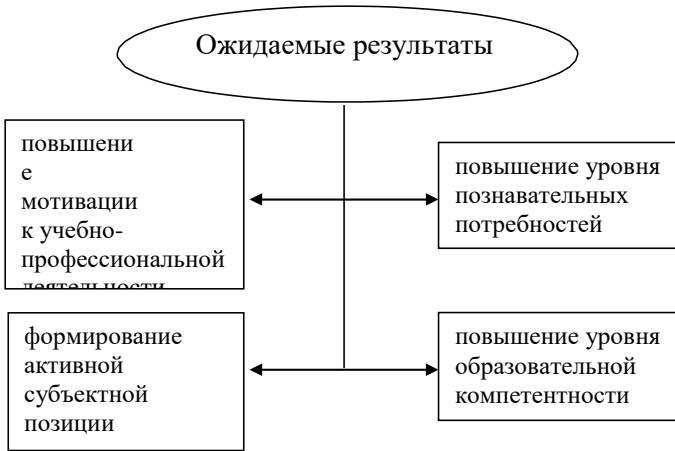


Рисунок 9. Ожидаемые результаты изучения мотивационного профиля первокурсника

Заключение. Мы полагаем, что изучение мотивационных характеристик студентов и молодых ученых является важнейшей стратегической задачей любого высшего учебного заведения, решение которой обеспечивает рост количественных показателей интеллектуального и научного потенциала вуза, позволяет качественно улучшить социальное, профессиональное и культурное образовательное пространство, которое является ведущим фактором воспитания и формирования нравственных ценностей, оптимизировать подготовку специалистов нового поколения.

Процесс формирования мотивационного компонента направлен на развитие субъектности, субъектной позиции и профессиональной культуры будущего специалиста. Обусловленная мотивами, различными по степени актуальности, совокупности целей, смысловой составляющей, положительная мотивация является важнейшим регулятором учебно-профессиональной деятельности студента, выразительным признаком субъектной позиции как способа самореализации.

Наличие мотивации как одной из векторных составляющих субъектности обучающегося является необходимым и принципиальным условием осуществления самостоятельной учебно-профессиональной и учебно-исследовательской деятельности, субъектного развития и, следовательно, формирования субъектной позиции будущего специалиста.

Актуализация мотивационной сферы личности студента ...

Становление субъектной позиции предполагает наличие у студента мотивированной цели, потребности в развитии и саморазвитии, образовании и самообразовании, самоактуализации и самореализации.

Именно мотивация, представляющая собой сложную скоординированную систему потребностей, мыслей, целей, направленных на достижение эффективности своей деятельности, является основной побудительной движущей силой развития субъектности обучающегося, логико-смысловым результатом которого становится когнитивная визуализация детерминированного процесса созидания личности и актуализация субъектной позиции студента на этапе профессионального образования.

Литература

1. *Блинова Ю. Л.* Субъектная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение. Казань: ТГПУ, 2010. 202 с.
2. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 2. С. 15–17.
3. *Гаранина Р. М.* Историко-логический анализ подходов к проблеме формирования субъектной позиции личности // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6, № 2 (19). С. 215–221.
4. *Гаранина Р. М.* Теоретико-методологические основания концепции становления студента вуза как субъекта образовательного процесса // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2018. № 8. С. 75–82.
5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 1999. 384 с.
6. *Иванова В. А.* Мотивация в структуре субъектности // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2014. № 13 (184), вып. 22. С. 334–339.
7. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
8. *Лейни Ю. Г.* Методы и инструменты оценки мотивации в организациях // Наука и современность-2011: сб. мат-лов VIII Междунар. науч.-практ. конф. В 3-х ч. Ч. 2 / под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. С. 64–69.
9. *Маккелланд Д.* Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 672 с.
10. *Малкова И. Ю., Киселева П. В.* Особенности развития субъектной позиции студентов в процессе проектирования образовательной деятельности // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 95–109.
11. *Новохатько И. М., Осипова А. С.* Динамика мотивационных характеристик как фактор роста научно-исследовательского потенциала университета // Фундаментальные исследования. 2016. № 4–2. С. 413–418.
12. *Олпорт Г.* Становление личности. Избранные труды / пер. с англ. М.: Смысл, 2002. 462 с.
13. *Смирнова О. Э., Чепкасова Е. В.* Студент как субъект образовательного процесса // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2012. № 4. С. 123–130.
14. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
15. *Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. 240 с.
16. *Motivation and achievement / Atkinson J. W., Raynor J. O. (Eds.).* Washington, D.C.: V. H. Winston & Sons (Halsted Press/Wiley), 1974. P. 271–326.

ACTUALIZATION OF THE MOTIVATION SPHERE OF THE STUDENT'S PERSONALITY IN THE PROCESS OF FORMATION OF HIS/HER SUBJECT POSITION

The author revealed the features of motivation, presented an experimental-prognostic

model of an experimental study of the student's motivation, and also determined his/her motivational profile. The author also revealed the factors that influence the development of the motivation sphere, and also focuses attention on the characteristics of the three levels of manifestation of motivation. The author updates the cognitive visualization of the driving force of motivation and its influence on the development of subjectivity and the formation of the student's subject position at the stage of vocational education.

Keywords: motivation, motivational profile, motivational card, subjectivity, subject position of a student.

References

- *Blinova Yu. L.* Sub'ektnaya pozitsiya pedagoga: teoriya i psihologo-akmeologicheskoe soprovozhdenie. Kazan»: TGGPU, 2010. 202 s. [In Rus].
- *Brushlinskij A. V.* Psihologiya sub'ekta // Psihologicheskij zhurnal. 2003. T. 24, № 2. S. 15–17. [In Rus].
- *Garanina R. M.* Istoriko-logicheskij analiz podhodov k probleme formirovaniya sub'ektnoj pozitsii lichnosti // Samarskij nauchnyj vestnik. 2017. T. 6, № 2 (19). S. 215–221. [In Rus].
- *Garanina R. M.* Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya koncepcii stanovleniya studenta vuza kak sub'ekta obrazovatel'nogo processa // Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly). 2018. № 8. S. 75–82. [In Rus].
- *Hekhauzen H.* Motivaciya i deyatel'nost». SPb.: Piter; M.: Smysl, 2003. 860 s. [In Rus].
- *Hekhauzen X.* Psihologiya motivacii dostizheniya. SPb.: Rech», 2001. 240 s. [In Rus].
- *Ivanova V. A.* Motivaciya v strukture sub'ektnosti // Nauchnye vedomosti BelGU. Ser. Gumanitarnye nauki. 2014. № 13 (184), vyp. 22. S. 334–339. [In Rus].
- *Krajg G.* Psihologiya razvitiya. SPb.: Piter, 2000. 992 s. [In Rus].
- *Lejni Yu. G.* Metody i instrumenty ocenki motivacii v organizacijah // Nauka i sovremennost»-2011: sb. mat-lov VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. V 3-h ch. Ch. 2 / pod obshch. red. S. S. Chernova. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGTU, 2011. S. 64–69. [In Rus].
- *Makklelland D.* Motivaciya cheloveka. SPb.: Piter, 2007. 672 s. [In Rus].
- *Malkova I. Yu., Kiseleva P. V.* Osobennosti razvitiya sub'ektnoj pozitsii studentov v processe proektirovaniya obrazovatel'noj deyatel'nosti // Yazyk i kul'tura. 2014. № 1 (25). S. 95–109. [In Rus].
- Motivation and achievement / Atkinson J. W., Raynor J. O. (Eds.). Washington, D.C.: V.H. Winston & Sons (Halsted Press/Wiley), 1974. P.271–326.
- *Novohat'ko I. M., Osipova A. S.* Dinamika motivacionnyh harakteristik kak faktor rosta nauchno-issledovatel'skogo potenciala universiteta // Fundamental'nye issledovaniya. 2016. № 4–2. S. 413–418. [In Rus].
- *Olport G.* Stanovlenie lichnosti. Izbrannye trudy / per. s angl. M.: Smysl, 2002. 462 s. [In Rus].
- *Smirnova O. E., Chepkasova E. V.* Student kak sub'ekt obrazovatel'nogo processa // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby MChS Rossii. 2012. № 4. S. 123–130. [In Rus].
- *Zimnyaya I. A.* Pedagogicheskaya psihologiya. M.: Logos, 1999. 384 s. [In Rus].



А. Н. Джуринский

Академик РАО, доктор педагогических наук,

профессор Московского педагогического государственного

университета

Email: djurins@yandex.ru

Alexander

N. Dzhurinskiy

Academician of the

Russian Academy

of Education, Dr.Sc. (Education), Professor,

Moscow Pedagogical State University, Russia

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

В статье анализируется ряд актуальных тенденций развития высшего образования в США: структуры, частного сектора, управления, коммерциализации, «позитивной дискриминации», академических и прикладных учебных программ, интернационализации, мультикультурного образования, технологии обучения, формального и неформального образования.

Ключевые слова: *диверсификация высшего образования, частные высшие школы, высшее образование как товар, позитивная дискриминация, либеральное образование, интернационализация образования, мультикультурное образование, традиционные и инновационные технологии обучения, неформальное образование.*

Усиление диверсификации. В США функционируют более 4 тыс. причисляемых к высшим учебным заведениям образовательных институтов.

Само понятие «высшее учебное заведение» не слишком определенное. Высшей школой считают любое учреждение постшкольного образования (*Postsecondary Education*), где предлагается более значительная академическая подготовка, чем в старшей средней школе, и где выдается соответствующий диплом.

В США сохраняется традиционное деление вузов на две большие категории: *колледжи* и *университеты*. При этом внутри этих групп продолжается дифференциация.

Как цитировать статью: Джуринский А. Н. Актуальные тенденции развития высшего образования в США // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 71–83.

Выпускники колледжа могут претендовать на получение диплома бакалавра искусств (*Bachelor of Arts*) или — реже — наук (*Bachelor of Science*). В колледже преподаватели и студенты занимаются учебной, но не научной деятельностью. Таковы, например, *колледжи свободных искусств*, программы которых ограничены академическим образованием.

К университетам могут быть причислены *медицинские и юридические высшие школы, классические традиционные университеты*. В последние годы появились новые типы этих учреждений: *исследовательские университеты, международные университеты*.

Университеты по сравнению с колледжами гораздо более престижные вузы. Они располагают программами как бакалавриата, так и магистратуры. Имеют хождение в первую очередь два варианта магистерской степени: *Master of Arts* (гуманитарные и иные сугубо академические науки) и *Master of Science* (профессиональные и технические знания).

В университетах наряду с преподаванием ведутся научные исследования. Университеты — это своеобразные генераторы поиска и создания нового знания. В университетах магистр вправе заниматься на протяжении двух-трех лет подготовкой диссертации, при успешном завершении которой обычно вручается диплом *Doctor of Philosophy*, подтверждающий освоение программы по гуманитарным и техническим наукам. Кроме того, в ходу ряд других докторских степеней, например *Doctor of Education* (педагогика и образование). И наконец, существует *постдокторский уровень*, приблизительно адекватный российской докторантуре (*Postdoctorat Level*).

Растет водораздел между вузами — лидерами (Гарвардский, Стэнфордский, Калифорнийский, Йельский университеты и др.) и остальными университетами. Вузы-флагманы предлагают большое число международных программ. В них работает немало иностранных профессоров. В этих заведениях преподаватели в обязательном порядке должны заниматься наукой. Об ориентации подобных вузов на инициацию интенсивных исследований свидетельствует кардинальное сокращение учебной нагрузки преподавателей.

Впрочем, подобная политика не приносит кардинальных изменений. Фактически научными разработками в исследовательских университетах заняты менее 40% профессоров [2].

Рост частного сектора. Частные высшие школы — традиционный и растущий сегмент системы образования в США. Не менее половины

Актуальные тенденции развития высшего образования в США

вузов (около 2,5 тыс.) — частные. Если в 1995 году количество студентов коммерческих вузов составляло менее 2% от общего числа обучающихся в высшей школе, то в 2010 году их уже было 10%, или около 2,1 млн [8].

Частные коммерческие вузы создаются в первую очередь с целью извлечения прибыли. Поскольку многие муниципальные колледжи перестают быть общедоступными из-за сравнительно высокой стоимости обучения, молодые американцы вынуждены идти в частные вузы, где плата за обучение меньше.

Немало частных колледжей имеют дурную репутацию из-за низкой доли успешных студентов. В числе слыvuщих наименее престижными и малоэффективными частными высшими школами в первую очередь надо назвать двухгодичные так называемые «черные колледжи» для афроамериканцев [4].

Децентрализация по-американски. Свои особенности сохраняет система децентрализации высшего образования. Федеральные власти не обладают непосредственными рычагами влияния на вузы. Они не вправе учреждать или напрямую регламентировать жизнь отдельных высших школ, за исключением военных академий.

В функции федерального центра входит контроль за соблюдением законодательства, особенно касающегося гражданских прав американцев, предписывающего предотвращение дискриминации в сфере высшего образования. В прерогативы Вашингтона входят выработка общенациональных стандартов образования, управление федеральными программами инвестиций для вузов и пр. Центр при этом сосредоточен на точечном финансировании в первую очередь лидирующих вузов. Впрочем, размеры подобной поддержки заметно уступают частным инвестициям, которые составляют более 60% от всех финансовых поступлений в высшее образование [11].

Основные рычаги управления системой высшего образования, однако, по-прежнему находятся в распоряжении отдельных штатов, администрации которых заняты финансированием, инспектированием, аккредитацией, лицензированием вузов.

В учебных округах власти отдельных штатов практикуют две модели управления вузами: координационное и прямое. В первом случае сами вузы обладают значительной автономией при управлении, составлении учебных программ, организации процесса преподавания, распределении финансов. Сравнительно большей самостоятельностью располагают

частные высшие учебные заведения.

При наличии второй модели автономия вузов может оказаться довольно зыбкой. Как наглядная иллюстрация подобной ситуации показателен конфликт, возникший несколько лет назад и решенный не в пользу одного из университетов штата Айова, губернатор которого пренебрег протестами преподавательского корпуса и назначил ректором человека без какой-либо научной степени.

Высшее образование как товар. Добротное высшее образование в США — достаточно дорогой товар. Американцы рассматривают плату за учебу в высшей школе инвестицией, которая в будущем обеспечит гарантированную высокую финансовую отдачу. Приобретший высшее образование не без оснований может надеяться занять вполне достойное место в социуме. Прodelать сколько-нибудь успешную карьеру без получения диплома о высшем образовании практически невозможно.

Граждане США оплачивают обучение в государственных университетах по-разному. Так, студенты, проживающие в штате, где располагается университет, обычно ежегодно платят от одной до пяти тыс. долл. Приехавшие из других штатов студенты вносят суммы вдвое-втрое больше [7].

Обучение в престижном и элитарном вузе предполагает уплаты куда бо́льших денег, чем в большинстве провинциальных вузов. И без того немалые затраты студентов непрерывно и ощутимо возрастают и находятся в пределах от 10-ти до 50 тыс. долл. ежегодно. Эта стоимость складывается из затрат на академические занятия, проживание в кампусе, медицинское страхование, приобретение учебной литературы, денег на транспорт, досуг и пр. [9].

Финансовая состоятельность весьма отчетливо сказывается на возможностях получить высшее образование. Внушительная часть выпускников старшей средней школы США (от 30-ти до 50%), в первую очередь из семей социальных групп, не отличающихся заметным достатком, не располагают материальными возможностями для обучения в вузе и не планируют идти учиться в высшую школу [7].

Подсчитано, что у американца с годовым семейным доходом в более чем 90 тыс. долл. шанс без проблем оплатить обучение в вузе и приобрести степень бакалавра оценивается по формуле два к единице. Соответственно при доходе от 60-ти до 90 тыс. долл. — как один к четырем, менее 35 тыс. долл. — как один к семнадцати [4].

Политика позитивной дискриминации. Планы федерального правительства гарантировать доступность высшего образования декларируются как одна из наиболее важных национальных стратегий школьной политики.

Одним из эффективных инструментов реализации подобной стратегии в последние годы рассматривается политика так называемой позитивной дискриминации. Она предусматривает защиту и поощрение возможностей приобретать высшее образование для выходцев из малых этнокультурных групп и социально незащищенных социальных страт. В их числе афроамериканцы, латиноамериканцы, индейцы, дети иммигрантов и пр.

Одним из гарантов подобной политики служит Закон о представительстве. В соответствии с этим законом вузам вменяется в обязанность при зачислении первокурсников предпочитать продвинутым абитуриентам их сверстников со сравнительно худшими сертификатом общеобразовательной школы и результатами тестирования, которые причислены к субъектам позитивной дискриминации.

Намерения пренебречь курсом позитивной дискриминации пресекаются и осуждаются на самом авторитетном государственном уровне.

Так, в 2003 г. Верховный суд США отменил как противоречащие конституции препятствия, созданные абитуриентам из-за их принадлежности к небелой расе в нескольких вузах штатов Техас, Луизиана, Калифорния и Миссисипи. Спустя десять лет, в 2014 г., Верховный суд США осудил как антиконституционное введение запрета на позитивную дискриминацию [3].

Наряду с государством в реализации стратегии позитивной дискриминации, особенно в виде финансовой поддержки права на получение высшего образования, принимают участие общественность и отдельные вузы, состоятельные бизнесмены, финансовые и промышленные компании, кооперации и банки. Оговоримся, что на такую поддержку также могут рассчитывать не только адресаты позитивной дискриминации, но и успешные учащиеся.

Немало наиболее успешных выпускников старшей средней школы, поступивших в вузы, учатся бесплатно или со значительными скидками. Десять процентов таких абитуриентов могут претендовать на *Scholarship* — государственные выплаты для поддержки обучения в вузе [7].

Многие студенты — стипендиаты и обладатели грантов от адми-

нистрации вузов, федерального департамента образования, властей отдельных штатов, состоятельных меценатов. Например, в Беркли (филиал Калифорнийского университета) 40% студентов, обучающихся по программе бакалавриата, освобождены от платы за обучение, а 65% получают финансовые дотации. В отдельных вузах прибегают к так называемой системе Робина Гуда, когда более обеспеченные учащиеся платят больше за обучение, чем нуждающиеся студенты, и тем самым косвенно оказывают им финансовую поддержку [7].

Правительство, банки довольно часто предоставляют студентам льготные кредиты по специальным государственным программам. В 1992/93 г. общая сумма кредитов равнялась 24 млрд долларов, в 2012/2013 г. она увеличилась до 110 млрд. Подсчитано, что даже при удешевлении американской валюты и удорожании жизни студенты спустя двадцать лет стали прибегать к кредитам в два раза большей стоимости. По условиям кредитования его погашение должно происходить после окончания вуза путем выплаты ежемесячных взносов и может длиться до десяти лет [4].

Система законодательной и финансовой поддержки нуждающихся студентов не позволила, впрочем, государству обеспечить доступность высшего образования. Проект позитивной дискриминации в высшей школе тоже в целом потерпел неудачу. Американские исследователи *М. Мозес, Л. Дженкинс, Л. Дадли* констатируют: «Пока равный доступ к благам, предоставляемым обществом, по-прежнему нередко ограничен расистскими или сексистскими представлениями либо кастовым делением» [3].

Несмотря на общий рост числа американцев, получающих высшее образование, различные препятствия и трудности, в особенности социальное и имущественное неравенство, при приобретении образования как дорогого товара сохраняются. Из американцев, находившихся в 2011 году на верхней планке по доходам, окончить высшую школу имели возможность 71%, что заметно превышает статистику 1970 г., когда их часть насчитывала 40%. Количество же молодых людей из имущественных низов, сумевших получить высшее образование, хотя и возросло за эти годы, но гораздо меньше: с 6% до 10% [4].

Значительное число выпускников вузов попадает в долговую яму, поскольку не в состоянии вовремя закрыть полученные от банков и государства кредиты. К примеру, отягощены огромными долгами по таким кредитам многие выпускники упомянутых «черных колледжей».

Актуальные тенденции развития высшего образования в США

По сравнению с 1992 г. в 2012 г. общая сумма задолженностей по этим кредитам выпускников американских вузов существенно увеличилась и выросла в четыре раза [4].

Эволюция учебных программ бакалавриата. Традиционная программа бакалавриата в вузах США — плод дидактических установок *Liberal Arts and Sciences* — либерального образования. Подобная программа — ориентир на освоение нетленных ценностей мировой культуры, транслятор культурного наследия европейской цивилизации — античной Греции, Ренессанса и Просвещения.

Программами *Liberal Arts and Sciences* предусмотрено, что на протяжении первых двух лет учащиеся осваивают ряд обязательных курсов: математику, английский и иностранные языки, мировую и национальную литературу, несколько социальных дисциплин, естественные и физические науки. К ним могут быть добавлены курсы культурологии и философии. Во время заключительных двух лет студенты бакалавриата погружаются в занятия по какой-либо особо избранной ими дисциплине. На изучение такого профиля уходит основное учебное время. Кроме того, в два последние года учащиеся могут дополнительно избрать в качестве факультатива практически любой учебный курс, даже если тематика такого курса никак не соприкасается с профилирующей дисциплиной.

В рамках программ либерального образования сожигательствуют два вида бакалавриата: академический (*Traditional Baccalaureate*) и прикладной (*Applied Baccalaureate*). В рамках программы академического бакалавриата преподают социальные, психологические и иные гуманитарные науки, а также биологию, математику и физику. Нацеленность подготовки выпускников к какой-либо конкретной профессии не предусматривается.

Иной, профессионально ориентированный вектор, предусматривает программа *Applied Baccalaureate*. Предполагается готовить студентов к той или иной профессии по направлениям бизнес, менеджмент, образование, здравоохранение, агротехника, инженерное дело, информатика, юриспруденция и т.п. При этом подобное образование можно получить как непосредственно в стенах вуза, так и по кооперативным программам, согласно которым учащиеся одновременно посещают аудиторные занятия, получая академическую подготовку, и работают в торговых, промышленных, административных, юридических, медицинских, строительных, научных и прочих компаниях и учреждениях [6].

Учебным программам *Applied Baccalaureate* предлагается придать про-

гностическую окраску, с тем чтобы подготовить учащихся к адаптации в динамично меняющемся мире профессий. *Р. Райли*, глава департамента образования в администрации президента *Клинтон*, так настаивал на подобном футурологическом характере преподавания: «Сейчас мы готовим наших студентов для работ, которые еще не существуют <...>, «чтобы они могли решать проблемы, о существовании которых мы пока еще не подозреваем» [4].

Намереваясь более эффективно осуществлять профессиональную ориентацию учащихся, ряд вузов с программой прикладного бакалавриата практикует «консультирование для деловой карьеры», процедуры которой предусматривают предоставление учащимся информации, консультации относительно моделей поведения в мире профессий и т. д. [10]

В высших учебных заведениях США в последние годы при реализации программы прикладного бакалавриата популярность приобрел компетентностный подход.

Так, Совет по аккредитации инженерного образования определил семь основных показателей компетенций выпускников прикладного бакалавриата: 1) способность к непрерывному образованию; 2) навыки критического и творческого мышления; 3) навыки межличностного общения и умение работать в команде; 4) коммуникативность; 5) способность к самооценке; 6) интегративность и глобальность мышления; 7) адаптивность к переменам [13].

Растущая популярность прикладного бакалавриата не без основания расценивается американскими специалистами как свидетельство ослабления позиций классического — академического типа бакалавриата. Американский ученый *Ф. Альтбах* замечает в этой связи, что «если противопоставлять специализированное и общее гуманитарное образование, то первое, как правило, побеждает» [1].

Лишь немногие высшие школы требуют для получения диплома освоения твердо оговоренного перечня учебных дисциплин. При составлении учебных программы всех типов американского бакалавриата нарастает вариативность и индивидуализация образовательных маршрутов. Заметно растет количество учебных курсов и дисциплин.

Впрочем, диверсификация как достоинство учебных программ получила отнюдь не лучшее продолжение в виде очевидных дидактических проблем. Утрачивается, особенно в академическом бакалавриате, системный, межпредметный характер программ. «Перечень предметов

Актуальные тенденции развития высшего образования в США

стал чем-то средним между энциклопедией и пресловутым китайским меню, из которого студенты выбирают чуть-чуть того, чуть-чуть этого, если только не специализируются на „точных науках“, для которых выбор более узок», — пишет американский педагог Э. Дельбанко [4].

Интернационализация высшего образования. О заметном международном признании опыта и деятельности высшей школы США говорит внедрение в разных странах, России в том числе, двухзвенной структуры бакалавр-магистр, обращение в этих странах к практике либерального образования, популярность американских международных онлайн-курсов (МООК).

В вузах США наибольшее по сравнению с другими государствами число иностранных ученых и студентов. Госдепартамент США финансирует *программу Фулбрайта*, которая объединяет сообщество учащихся и преподавателей и по линии которой в основном осуществляется международное сотрудничество вузов США.

Интернационализация — не только заметный источник доходов, но и немалый ресурс для повышения качества высшего образования в США. Подобный ресурс возник в значительной мере благодаря пресловутой «утечке мозгов» — приезду в американские вузы талантливых ученых со всего мира. В университетских кругах США по этому поводу популярно шутивное выражение: «Если ваш профессор разговаривает с иностранным акцентом, вам повезло — следовательно, у вас хороший профессор» [5].

Организация мультикультурного образования. В вузах США предпринимаются попытки осуществлять мультикультурное образование (*multicultural education*) — межкультурный диалог студентов разных национальностей и рас: белых, азиатов, чернокожих, аборигенов, латиноамериканцев и др. Мультикультурное образование предполагает формирование определенных компетенций: готовность к компромиссу, терпимость, навыки межнационального общения. Предусматривается преодоление в мышлении учащихся конфликта между культурными ценностями и традициями тех или иных наций.

Более пятидесяти лет функционировала национальная программа «Утверждение действием» (*Affirmative Action*). Согласно этой программе проводились тренинги, подвигавшие студентов к межкультурному диалогу. В Университете штата Вашингтон учащиеся овладевают психологическими приемами устранения этнической нетерпимости, навыками

межнационального общения.

Межнациональный диалог в высшей школе предлагается осуществлять прежде всего путем внедрения учебных материалов, которые отвергают какой-либо этноцентризм и погружают студента в разнообразные традиции и культурные ценности множества культур.

Так, в 1987 г. в *Гарварде* появилась учебная программа «Перекресток культур». Подобные специальные программы практиковались в других вузах: *Университете Аляски* — «Мультикультурное образование», *Линн-Бентонском колледже* и *Университете Западного Орегона* — «Культурное разнообразие», и др.

Некоторые вузы не ограничиваются внедрением профильных программ мультикультурного типа и внедряют мультикультурный компонент в традиционные учебные программы. К примеру, обязательные программы по истории США в *университетах штатов Орегон и Аляска* предусматривают необходимость изучения истории американских индейцев.

Перспективы мультикультурного образования в вузах США далеко не безоблачные. Американский социолог *Дж. Блэр* так говорит о недостатках идей и практики подобного образования: «Проблема заключается в том, что кто-то выберет в этом салате [мультикультурном образовании. — *А. Д.*] морковь, кто-то — горох, кто-то предпочтет не иметь в салате некоторые ингредиенты, полагая, что они испортят его вкус; кто-то сочтет, что салат можно приготовить из собственных ингредиентов, и назовет это салатом. <...> Так что салат может варьироваться в зависимости от предпочтений любого пользователя. <...> Это ведет к поражению концепции салата» [6].

Такого рода критика мультикультурного образования вполне правомерна. Его внедрение в высших школах США наталкивается на серьезные препятствия мировоззренческого характера. Речь идет значительных и трудно преодолимых расхождениях между культурными ценностями, прежде всего, белых американцев и остальных малых этнических групп.

Учебные технологии: традиции и новации. В учебном процессе преподаватели и студенты американских вузов охотно прибегают к продвинутым новым информационным технологиям: мобильная связь, портативные компьютерные комплексы, видеоконференции, использование Интернета и пр. [5] Так, университет *Карнеги — Меллон* систематически практикует «открытое обучение» в виде онлайн-курсов,

Актуальные тенденции развития высшего образования в США

когда студенты высылают преподавателям выполненные на компьютере учебные задания, готовят, демонстрируют видеопрезентации [5].

Тенденция наращивания роли новейших технических средств в учебном процессе вузов США грозит, однако, возникновением ситуации, когда, если переиначить известное выражение, «кашу можно испортить обилием масла». Многие педагоги в США далеки от эйфории при анализе перспективы тотального внедрения в высшей школе лавины достижений технологической революции. «Студенты, начинающие учебу в этом году (2009/2010), могут оказаться последним поколением, для которого „пойти в колледж“ означает собрать вещи, получить место в общежитии, слушать профессоров. Колледжи <...> будут разрушены при помощи новых способов информации через Интернет», — читаем мы в газете *Washington Post* [4].

Пессимисты тревожатся, что безоглядное поощрение неконтролируемого самостоятельного обучения студентов, вооруженных непрерывно совершенствующимися гаджетами, наносит все более ощутимые удары по качеству и эффективности высшего образования. Один из таких пессимистов — Э. Дельбанко — опасается исчезновения системного академического высшего образования по причине появления его безграничной доступности с помощью электронных средств. Он с большим скепсисом относится к перспективе «светлого будущего образования по Интернету» [4]. Согласно его суждениям, безудержная компьютеризация сулит возврат к худшему педагогическому наследию средневековых университетов, студенты которых зачастую учились как угодно и у кого угодно, но только не у профессиональных преподавателей [4].

Демонизация новейших технических средств, впрочем, выглядит несколько надуманной. Но если отбросить излишнюю риторику их противников, риски серьезного кризиса по причине педагогически непродуманного внедрения подобных средств в сфере высшего образования США не так уж и малы.

Пока же, несмотря на определенную педагогизацию и рост влияния таких технологий на учебный процесс, они выполняют в высшей школе США по преимуществу служебные и вспомогательные дидактические функции. Основными технологиями обучения в американских вузах остаются традиционные формы и методы: лекции, семинары, непосредственное общение студентов с преподавателями. К примеру, остаются популярными занятия, когда для усвоения и закрепления предьявлен-

ного на лекциях учебного материала большой поток студентов делят для семинаров на малые аудиторные дискуссионные группы из 15–30 человек [5].

Развитие непрерывного и неформального образования. В пределах высшего образования США все более заметное место занимает система непрерывного и неформального обучения.

Ряд американских вузов в русле идей неформального образования диверсифицируют методы обучения и внедряют дидактические новинки. К таким новациям, к примеру, относятся практики так называемого *Обучения действием (Service Learning)*. Такие практики предусматривают добровольную деятельность студентов за рамками учебной программы в роли фельдшеров, помощников юристов, психологов, защитников природы и т.д.

Так, студенты *Висконсинского университета* занимались подобной деятельностью, оказывая психологическую поддержку ветеранам войны во Вьетнаме [5]. В *Стэнфордском университете* в рамках программы *Service Learning* учащиеся-волонтеры общались с наркоманами и бывшими осужденными, устраивая читки классических литературных и философских сочинений. Обучение действием оказывается эффективным способом совершенствования учебного процесса, поскольку повышает качество регулярного, формального образования, содействует нравственному и гражданскому воспитанию учащихся, приобретению и применению ими важных компетенций [5].

Как существенное звено непрерывного и неформального высшего образования в США выглядит строящаяся на площадках высших учебных заведений и национальных центров разветвленная сеть повышения квалификации педагогического корпуса. В учреждениях этой сети предлагаются программы для начинающих преподавателей и опытных профессоров. Учебные программы учитывают потребности разных категорий учащихся: адъюнкт-профессоров, профессоров, заслуженных профессоров и т.п.

В методах и формах непрерывного и неформального образования декларируется предпочтение индивидуализации обучения. Популярны как традиционные (исследовательские группы, круглые столы, мастер-классы и т.п.), так и инновационные (работа командой («мозговой штурм»), онлайн-консультации, игровые приемы и пр.) технологии обучения [5].

В пределах дидактических установок непрерывного и неформально-

Актуальные тенденции развития высшего образования в США

го образования совершенствуется система повышения квалификации выпускников вузов с учетом специфики полученных ими тех или иных профессий. К примеру, дипломированные юристы имеют возможность совершенствовать свои компетенции путем так называемого клинического образования. В этом случае они прибегают к помощи Ассоциации юристов, Института юриспруденции, региональных центров обучения судей и адвокатов и пр. Эти и другие корпоративные организации предлагают как традиционные, так и инновационные формы и приемы обучения: лекции, симпозиумы, семинары, видеоконференции, онлайн-обучение, прием клиентов под началом кураторов-юристов [5].

Актуальность американского опыта для России. Анализ состояния и тенденций развития высшей школы США впрямую и имплицитно представляет научный и практический интерес при решении проблем, актуальных для российского высшего образования. Речь идет о проблемах, возникших при создании двухзвенной структуры высшей школы, появлении новых типов высших учебных заведений, развитии сектора частного образования, росте контингента студентов — внебюджетников в государственных вузах, нарастании профилирующего образования, интернационализации высшей школы, организации межкультурного диалога, перспективах «цифрового образования», реорганизации неформального высшего образования и т.д. Разумеется, не следует безоглядно переносить на российскую почву опыт высшей школы США, однако осмыслить негативные и целесообразные компоненты такого опыта, учесть его при реформах отечественного высшего образования, по-видимому, необходимо.

Литература

1. *Альтбах Ф. Дж.* Разнообразие традиций гуманитарного образования и их актуальность в современном мире // *Международное высшее образование.* 2016. № 84. С. 25–27.
2. *Грэм П. А.* Америка за школьной партой / пер. с англ. М., 2011. 288 с.
3. *Дадли Л., Дженкинс М., Мозес С.* Реализация политики равных возможностей в разных странах // *Международное высшее образование.* 2014. № 77. С. 9–11.
4. *Дельбанко Э.* Колледж. Каким он был, стал и должен быть / пер. с англ. М., 2015. 256 с.
5. *Джуринский А. Н.* Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы. М.: Прометей, 2017. 186 с.
6. *Джуринский А. Н.* Сравнительная педагогика. Взгляд из России. М., 2013. 160 с.
7. *Марджинсон С.* Будущее государственного высшего образования в Калифорнии // *Международное высшее образование.* 2015. № 82. С. 26–27.
8. *еса Э., Сумета В.* Регулирование сектора коммерческого высшего образования в США // *Международное высшее образование.* 2014. № 76. С. 9–21.
9. *Сидоркин В. В.* Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // *Вопросы образования.* 2013. № 1. С. 136–155.

10. Соколова А. С. Карьероформирующее обучение в образовательном пространстве современного вуза // Вестник МГЛУ. Серия «Образование и педагогические науки». 2018. Вып. 4 (808). С. 121–129.

11. Education at a Glance 2014. OECD Indicators [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en (дата обращения: 10.11.2018).

12. Johnson-Shelton G., Moreno-Black C., Evers C., et al. A Community-Based Participatory Research Approach for Preventing Childhood Obesity: The Communities and Schools Together Project [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4745647> (дата обращения: 7.11.2018).

13. Le C., Wolfe R. E., Steinberg A. Jobs for the Future, September 2014 // Competency education research. Series. The Past and the Promise: Today's Competency Education Movement [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561253.pdf> (дата обращения: 28.10.2018).

CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE UNITED STATES

The article analyzes several topical trends of higher education in the US: the structure, the private sector, management, functioning as a business, the policy of “positive discrimination” the evolution of academic and applied curricula, internationalization, the introduction of multicultural education, traditional and innovative teaching technologies, and the relationship between formal and non-formal education.

Keywords: higher education diversification, private higher education, higher education as a business, positive discrimination, liberal education, internationalization of education, multicultural education, traditional and innovative teaching technologies, non-formal education.

References

- Al'tbah F. Dzh. Raznoobrazie tradicij gumanitarnogo obrazovaniya i ih aktual'nost' v sovremennom mire // Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie. 2016. № 84. S. 25–27. [In Rus].
- Dadli L., Dzhenkins M., Mozes S. Realizaciya politiki ravnih vozmozhnostej v raznyh stranah // Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie. 2014. № 77. S. 9–11. [In Rus].
- Del'banko E. Kolledzh. Kakim on byl, stal i dolzhen byt' / per. s angl. M., 2015. 256 s. [In Rus].
- Dzhurinskij A. N. Sravnitel'naya pedagogika. Vzglyad iz Rossii. M., 2013. 160 s. [In Rus].
- Dzhurinskij A. N. Vysshee obrazovanie v sovremennom mire: trendy i problemy. M.: Prometej, 2017. 186 s. [In Rus].
- Education at a Glance 2014. OECD Indicators [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en (data obrashcheniya: 10.11.2018).
- Grem P. A. Amerika za shkol'noj partoj / per. s angl. M., 2011. 288 s. [In Rus].
- Johnson-Shelton G., Moreno-Black C., Evers C., et al. A Community-Based Participatory Research Approach for Preventing Childhood Obesity: The Communities and Schools Together Project [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4745647> (data obrashcheniya: 7.11.2018).
- Le C., Wolfe R. E., Steinberg A. Jobs for the Future, September 2014 // Competency education research. Series. The Past and the Promise: Today's Competency Education Movement [Elektronnyj resurs]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561253.pdf> (data obrashcheniya: 28.10.2018).
- Mardzhinson S. Budushchee gosudarstvennogo vysshego obrazovaniya v Kalifornii // Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie. 2015. № 82. S. 26–27. [In Rus].
- Mesa E., Sumeta V. Regulirovanie sektora kommercheskogo vysshego obrazovaniya v SSHA // Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie. 2014. № 76. C. 9–21. [In Rus].
- Sidorkin V. V. Professional'naya podgotovka uchitelej v SSHA: uroki dlya Rossii // Voprosy obrazovaniya. 2013. № 1. S. 136–155. [In Rus].
- Sokolova A. S. Kar'eroformiruyushchee obuchenie v obrazovatel'nom prostranstve sovremennoogo vuza // Vestnik MGLU. Seriya «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki». 2018. Vyp. 4 (808). S. 121–129. [In Rus].

УДК 377



Е. Е. Петров

Методист регионального центра компетенций, ГАПОУ МО «Подмосковный колледж „Энергия“», г. Реутов
E-mail: Evgeny-Petrov-1@yandex.ru

Evgeny E. Petrov
Méthodist, Regional

Competence Centre,
Moscow region college
“Energy”, Reutov, Russia

ОПЫТ ОБМЕНА ПРАКТИКАМИ ПОДГОТОВКИ УЧАСТНИКОВ КОНКУРСОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Введение. В настоящее время многие страны и геополитические регионы прикладывают совместные усилия для построения согласованной политики в сфере образования, интернационализации образовательных стандартов, реализации сетевых моделей формирования образовательных траекторий. Не является исключением и Российская Федерация.

Цель статьи. Статья посвящена изучению опыта подготовки участников конкурсов профессионального мастерства в КНР и формированию подходов к обеспечению высокого уровня подготовки студентов технических специальностей, получающих среднее профессиональное и высшее образование в Российской Федерации.

Методология исследования. Сравнение структур систем начального и среднего профессионального образования КНР и Российской Федерации позволяет оценить применимость методик подготовки студентов — будущих конкурсантов, а также методик отбора в национальную сборную для участия в международных конкурсах профессионального мастерства. Участие в российско-китайских конкурсах профессионального мастерства позволяет собирать материалы для сравнительных исследований, обмениваться опытом с зарубежными коллегами и адекватно

Как цитировать статью: Петров Е. Е. Опыт обмена практиками подготовки участников конкурсов в сфере профессионального образования с представителями Китайской Народной Республики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 84–101.

оценивать уровень подготовки конкурсантов в условиях, максимально приближенных к условиям мировых или континентальных чемпионатов. Проведение совместных тренировок и стажировок дает возможность повышать профессиональный уровень как тренеров, так и конкурсантов.

Результаты исследования. Китайским тренерам и преподавателям ряда колледжей удалось выстроить систему отбора талантливых студентов и выращивания из них успешных участников конкурсов профмастерства, а также тренировки навыков и качеств, которые помогают выпускникам трудоустроиваться.

Заключение. Обмен опытом и успешное взаимодействие с китайскими партнерами позволили успешно применять рассмотренные в статье методики и подходы при выявлении, тренировках и участии в чемпионатах конкурсантов из числа студентов образовательных организаций Московской области. Система подготовки показала свою жизнеспособность и реализуемость в пределах региона.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, инженерный дизайн CAD, интернационализация, Worldskills, конкурсы профессионального мастерства, подготовка чемпионов, компетенция.

Введение. Глобализацией называют процесс всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации. Следствием глобализации становится объединение экономик стран мира, создание единого экономического, правового и информационного пространства. Однако в числе следствий глобализации следует указать и глобализацию образования. Продуктом глобализации образования, по мнению Л. А. Вербицкой, является понятие мирового образовательного пространства. В условиях активной интернационализации различных сфер жизни общества в современном мире в мировое образовательное пространство включаются общественные и государственные организации, выполняющие образовательные функции, научно-педагогические центры, образовательные и воспитательные учреждения в различных странах, регионах и в глобальном масштабе [1].

Мировое образовательное пространство сегодня рассматривается многими исследователями как макросистема, обеспечивающая плодотворное взаимодействие национальных образовательных систем. Эти системы часто действуют на базе различных культурных и философских традиций, однако в современном мире развитие национальных систем уже невозможно без взаимодействия друг с другом.

Опыт обмена практиками подготовки участников конкурсов ...

В настоящее время перед человечеством стоит ряд проблем, решение которых требует обеспечения целостности мирового образования, что является причиной приложения странами и геополитическими регионами совместных усилий для построения согласованной политики в сфере образования, интернационализации образовательных стандартов, реализации сетевых моделей формирования образовательных траекторий. В данном случае следует указать на положительную роль глобализации образования, поскольку у государственных образовательных систем появляется возможность обмениваться педагогическими идеями, образовательными технологиями, преподавателями и студентами. В перечень современных глобальных тенденций можно включить и образовательную мобильность населения.

По результатам исследований в этой области можно сделать вывод, что на сегодняшний день в мировом образовательном пространстве существует ряд общих организационных, содержательных элементов, ценностных ориентиров, образовательных инноваций и, одновременно, общих проблем, которые создают потенциал интеграции, общность тенденций развития образования [1].

В качестве одного из популярных на сегодняшний день инструментов оценки качества подготовки студентов следует указать проведение конкурсов Worldskills. Worldskills — международное некоммерческое движение, целью которого является повышение престижа рабочих профессий и развитие навыков мастерства путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством проведения конкурсов профессионального мастерства. Однако немаловажным следствием участия в международных конкурсах становится возможность установления и укрепления профессиональных связей среди представителей международного экспертного сообщества. Так, участие в чемпионате мира Worldskills Competition в 2015 году в качестве эксперта по компетенции «Mechanical Engineering — CAD» позволило автору данной статьи начать выстраивать взаимовыгодное сотрудничество с представителями Китайской Народной Республики.

Следует отметить, что КНР и РФ стали членами международного движения Worldskills с разницей всего в один год — в 2011-м и 2012 году соответственно. Но уже в 2013 году представитель Китая получил первую награду Medallion of Excellence («Медаль за превосходство») по рассматриваемой компетенции на чемпионате мира в Лейпциге, а в 2015-м

и 2017 годах на чемпионатах мира в Сан-Паоло и Абу-Даби китайские конкурсанты становились обладателями серебряных наград. Успехи российских участников соревнований скромнее. В 2013 году РФ не представляла участника по компетенции «Инженерный дизайн CAD (САПР)», в 2015 году представитель РФ занял 26-е место из 27, в 2017 году россиянин завоевал шестое место. Но в данном случае необходимо обратить внимание на то, что подготовка конкурсанта велась на протяжении полутора лет на тренировочной базе корпорации Samsung в Южной Корее [7; 10] с использованием оригинальных учебных материалов, которые держатся разработчиками в секрете. Поэтому для российской профессиональной школы значительный интерес представляют методики подготовки китайских студентов и конкурсантов соревнований по профессиональному мастерству.

Цель статьи. Изучение опыта подготовки участников конкурсов профессионального мастерства в КНР и формирование подходов к обеспечению высокого уровня подготовки студентов технических специальностей, получающих среднее профессиональное и высшее образование в Российской Федерации. Поиск и разработка методик подготовки результативных конкурсантов, которые могут быть масштабированы и тиражированы при организации обучения в реальных условиях.

Почему для обмена опытом и организации совместных тренировок были выбраны именно представители КНР? Рассмотрим подробнее условия, которые в обеих странах складывались на определенных этапах развития. В условиях прогресса науки, техники и культуры на современном уровне экономического и социального развития мирового сообщества государства предъявляют повышенные требования к системам профессионального образования, содержанию, формам и методам обучения профессиональному мастерству. В диссертационной работе Цзяня Сяояня [9], проводится сравнительное исследование процессов и результатов модернизации профессионального образования в КНР и России. Особый интерес к данному исследованию привлекает такое обстоятельство, что в КНР до проведения «культурной революции» профессиональное образование было ориентировано на удовлетворение кадровых потребностей государственной экономики, то есть было организовано по шаблонам советского профессионального образования. В настоящее время руководство КНР уделяет значительное внимание задаче модернизации образования и повышению культурного уровня

Опыт обмена практиками подготовки участников конкурсов ...

населения, руководствуясь принципом «подъема страны за счет науки и образования». Рынок труда обеих стран выставляет высокие требования к качеству подготовки кадров необходимой квалификации, децентрализации управления системой организаций профессионального образования и их реструктуризацией, что требует постановки общих стратегических целей для России и Китая в процессе модернизации систем профессионального образования. Следовательно, обозначение поля общих интересов в вопросах исследования систем профессионального образования указанных стран позволит избежать вероятных ошибок в процессе реорганизации.

КНР удалось добиться значительных успехов в социальном и экономическом развитии за последние 20 лет, что стало одной из причин повышения уровня жизни населения. В начале XXI века правительство страны в качестве главного ресурса указало человеческий, а приоритетным направлением развития государства — совершенствование человеческого ресурса [2].

Китай прикладывает значительные усилия для интеграции в мировое социально-экономическое пространство. На примере многих стран видно, что лишь обеспечение опережающего развития сферы образования позволит повысить привлекательность страны для инвестиций и стать движущей силой технологического прорыва. Мониторингу модернизации и развития образования в Китае уделяется значительное внимание. Ежегодно публикуется доклад о развитии государственного образования, содержащий количественные показатели, позволяющие судить о состоянии системы образования и дающий возможность выявить проблемы, решение которых планируется в следующем году [3].

Одним из важных трендов в настоящее время стала интернационализация образования. Интернационализация является одним из ключевых факторов конкурентоспособности образовательной организации в современном мире и заключается в обучении иностранных граждан, привлечении зарубежных преподавателей, отправке студентов на стажировки за рубежом, студенческих обменах, международных исследованиях, конференциях [5].

Вступление Китая в ВТО и необходимость активного продвижения на внешних рынках стали переходом к новому этапу интернационализации китайского образования. На сегодняшний день в Китае активно развиваются транснациональные образовательные программы, в первую

очередь в рамках высшего образования. Следует обратить внимание и на то, что значительное внимание уделяется экспорту китайского образования, в том числе и как инструменту повышения степени влияния путем использования «мягкой силы» [11].

Методология и методы исследования. Сравнение структур систем начального и среднего профессионального образования КНР и Российской Федерации позволяет оценить применимость методик подготовки студентов — будущих конкурсантов, а также методик отбора в национальную сборную для участия в международных конкурсах профессионального мастерства. Участие в российско-китайских конкурсах профессионального мастерства позволяет собирать материалы для сравнительных исследований, обмениваться опытом с зарубежными коллегами и адекватно оценивать уровень подготовки конкурсантов в условиях, максимально приближенных к условиям мировых или континентальных чемпионатов. Проведение совместных тренировок и стажировок дает возможность повышать профессиональный уровень как тренеров, так и конкурсантов, а анализ результатов совместной работы позволяет делать выводы об успешности проводимых мероприятий и формировать планы дальнейшего развития компетенций и повышения уровня мастерства и степени подготовки к соревнованиям.

Подробное описание опыта Китая по развитию системы технического (а компетенция «Mechanical Engineering — CAD», или «Инженерный дизайн CAD (САПР)», как ее принято называть в РФ, входит в блок компетенций «Промышленное производство» в рамках Worldskills International) профессионального образования приводится в работе Красновой А. А., посвященной рассмотрению развития системы непрерывного образования в Китае [4]. Приведем ряд сведений из указанной работы для формирования понимания у читателя моментов сходства и различия систем.

Согласно Закону о профессиональном образовании КНР 1996 года профессиональная подготовка включает: начальное профессиональное обучение, переподготовку (для упрощения смены профессии, обучения подмастерьев), другие виды профессиональной подготовки. Эта деятельность осуществляется в профессионально-технических учебных институтах и/или профессиональных учебных заведениях.

Одним из этапов технического профессионального образования (ТПО) является обучение в профессионально-технических классах

Опыт обмена практиками подготовки участников конкурсов ...

средних школ, что, несомненно, позволяет приходить в средние профессиональные учебные заведения студентам, уже имеющим определенный уровень профильной подготовки. Наибольшей популярностью в средних школах пользуются производственные курсы и курсы по информационным технологиям. В средних профессиональных учреждениях срок обучения обычно составляет три года. Студенты, успешно окончившие средние профессиональные учреждения, могут поступить в высшие учебные профессиональные учреждения, на учебные программы продолжительностью два-три года.

Кроме государственных учреждений ТПО в Китае есть также и негосударственные поставщики ТПО, которых можно разделить на две группы:

- некоммерческие организации при предприятиях, социальных и профессиональных ассоциациях, профсоюзах, отраслевые организации;
- коммерческие организации, осуществляющие краткосрочное обучение в рамках школьной программы.

Результаты исследования. В 2016–2018 гг. в рамках подготовки национальной и региональной (Московской области) сборных команд Worldskills по компетенции «Инженерный дизайн CAD (САПР)» были организованы тренировки и стажировки членов сборных команд, экспертов Worldskills и преподавателей организаций среднего профессионального образования региона в колледжи КНР, воспитанники которых принимали участие и занимали призовые места на международных соревнованиях Worldskills. Опишем подробнее процессы формирования и подготовки сборных команд различного уровня из числа студентов системы профессионального образования КНР.

Наиболее полно изучить устройство тренировочной базы и принципы отбора в кружок специальной геометро-графической подготовки, члены которого со временем получают реальную возможность попасть в национальную сборную КНР, удалось во время визита в Колледж промышленности и торговли в городе Гуанчжоу (Guangzhou Industrial and Trade Technical College, GZITTC) во время международной тренировки в рамках подготовки к чемпионату Европы Euroskills-2016.

Тренировочную базу в GZITTC можно условно разделить на четыре зоны:

- зона образцов и производства — представляет собой учебную аудиторию, оснащенную большим количеством различных механиче-

ских устройств (редукторы, клапаны и пр.), широко распространенных с технической сфере, которые используются в качестве учебных пособий, а также инструмента, который применяется для решения задач разборки и сборки устройств и приспособлений; в этом же помещении размещено современное оборудование для 3D-печати пластиком и металлом, 3D-граверы в кристалле стекла, лабораторное литейное оборудование, с помощью которого учащиеся реализуют свои идеи;

- зона творчества — 16 рабочих мест для воспитанников тренировочной базы, оснащенных компьютерной техникой со специализированным программным и аппаратным обеспечением;
- зона расширенного состава национальной сборной — 10 рабочих мест для сборников, 3 рабочих места для преподавателей, библиотека, оборудование для печати и копирования;
- зона питания.

В число сотрудников тренировочной базы входят преподаватель инженерной графики и основ компьютерного геометрического моделирования, тренер национальной сборной, имеющий за плечами опыт успешного участия в чемпионате мира в 2013 году, и его воспитанник, занявший на чемпионате мира 2015 года второе место. Следует отметить, что привлечение успешных участников чемпионатов мира в качестве представителей педагогического состава тренировочных баз позволяет рассматривать такую практику, как ввод элементов наставничества в подготовку будущих конкурсантов, становящихся впоследствии чемпионами международных соревнований. Так, серебряный призер чемпионата мира 2017 года стал тренером-наставником на созданной в том колледже, где он проходил подготовку, тренировочной базе.

В работе автора ранее уже были рассмотрены предпосылки успешной организации подготовки будущего конкурсанта и описаны четыре составляющие отбора и подготовки студентов, которые впоследствии стали результативными участниками соревнований национального уровня [6]. Ряд идей был почерпнут в результате исследования и проверки на практике опыта наших китайских коллег. Приведем конкретные примеры.

Выявление одаренного студента. Признаками одаренного студента служат любознательность, стремление развиваться в выбранном направлении, дисциплинированность, адекватная оценка своего труда, способность работать в команде, наличие увлечений, хобби.

Опыт обмена практиками подготовки участников конкурсов ...

В колледже GZITTC компонентом системы выявления и фильтрации одаренных студентов является кружок для углубленной подготовки по компетенции «Mechanical Engineering — CAD». В кружок в начале учебного года набирается порядка пятидесяти человек из числа первокурсников. Занятия в кружке проводятся ежедневно в форме факультатива, на протяжении полутора часов после основных занятий. Одним из необходимых условий нахождения в числе членов кружка является регулярное выполнение домашних заданий. Учащиеся колледжа, посещающие занятия в кружках, занимают более высокое положение во внутренней иерархии среди остальных студентов колледжа, входят в так называемый Class A. Входящие в Class A могут носить форму, выделяющую их среди остальных. Несмотря на это, студенты Class A отличаются способностью адекватно оценивать результаты своего труда, не отличаются завышенным самомнением. А способность ежедневно выполнять дополнительный объем домашних заданий говорит о дисциплинированности и стремлении развиваться в выбранном направлении.

Каждые три месяца среди посетителей кружка проводится отбор, и часть их возвращается в обычные классы. К концу первого курса остается половина учащихся (примерно 25 человек), к концу второго численность также сокращается, обычно до 12 человек. По этой причине среди учащихся весьма высока конкуренция за право занимать место в кружке. Однако психологическая атмосфера в коллективе такова, что учащиеся нередко называют преподавателя мамой. (На одной из тренировочных баз инженерную графику и основы 3D-моделирования действительно преподает женщина)

Формирование мотивации на победу. Работа в кружке подразумевает выполнение заданий повышенной сложности, большое количество упражнений на тренировку гибкости мышления, развитие пространственного воображения, освоение технической графики. Со временем (обычно на втором году обучения) посетители кружка, развив способности воплощать свои идеи посредством создания цифровых прототипов, получают возможность использовать современное оборудование для реализации идей в пластике или металле.

Такой подход к обучению позволяет студентам поэтапно осваивать весь путь проектирования и производства прототипа будущего изделия от зарисовки концепции вплоть до получения натурального образца.

Если выйти за пределы описания принципов подготовки студентов

в рамках кружка, то следует отметить, что культура честной конкуренции, справедливого соревнования пронизывает все формы и этапы подготовки будущих конкурсантов. Буквально все совместные российско-китайские тренировки включали в себя импровизированные соревнования. При этом подобные соревнования проводятся не столько для выявления победителей, сколько для поиска слабых мест в подготовке конкретного участника с целью их укрепления, психологической подготовки, готовности принимать вызов в любых условиях.

Внедрение элементов наставничества. Определим наставничество как деятельность преподавателя, мастера своего дела по передаче своим ученикам лучшего опыта и душевных качеств. Подготовка к участию в соревнованиях имеет свою специфику в отличие от обычных занятий. Очевидно, что в качестве наставника в таком случае следует привлекать человека, близкого по духу к ученику и имеющего опыт участия в соревнованиях. Как уже было упомянуто выше, в КНР значимым фактором при выборе организации для создания тренировочной базы по компетенции «Инженерный дизайн CAD» является наличие результативного участника чемпионата мира Worldskills Competition. Кроме того, на примере кружка в GZITTC видно, что студенты второго года обучения в кружке занимаются вместе со студентами первого года обучения. То есть первокурсники, с одной стороны, видят, какие задачи их будут ждать в следующем году, а с другой стороны, всегда могут обратиться за помощью к старшим товарищам, успешно прошедшим ряд контрольных мероприятий, позволивших им продемонстрировать свое мастерство и остаться в рядах членов кружка.

Реализация системного подхода при выстраивании процесса подготовки чемпиона. Для достижения высокого результата подготовки необходимо учитывать каждый из аспектов тренировки и осуществлять полноценную командную работу. Тренер и студенты должны ставить перед собой и успешно решать ряд задач, некоторые из которых уже были упомянуты выше. Следует также отметить такие задачи, как мотивация тренером студента на раскрытие потенциала и повышение собственного профессионального уровня совместно со студентом. Обе эти задачи решаются постановкой перед собой более сложных задач и совместной работы над поиском их решения. Получение результата в таких случаях позволяет студентам обрести уверенность в себе, убедиться в способности находить решение все более и более сложных проблем, наладить

Опыт обмена практиками подготовки участников конкурсов ...

партнерские отношения с тренером, подготовиться к работе в команде на производстве после окончания учебного заведения.

Со стороны участника в данном случае ожидается высокая активность в процессе тренировок и нацеленность на высокие достижения. Подавляющее большинство студентов проживают в общежитиях на территориях кампусов колледжей, поэтому имеют достаточно возможностей, чтобы проводить много времени после основных занятий в мастерских и добиваться высоких практических результатов.

В качестве задач, достаточно сложных, но решение которых при этом имеет практическую важность, можно привести целый ряд примеров. Так, на тренировочной базе в GZITTC студенты кружка второго года обучения активно проектируют объемные головоломки, детали которых для последующей сборки затем распечатывают на 3D-принтерах. Сборка таких головоломок является национальным видом спорта, по которому регулярно проводятся соревнования. Проектирование головоломок не только развивает пространственное воображение, позволяет улучшить владение специализированным программным обеспечением для геометрического моделирования и получить доступ к современному оборудованию для воплощения своих идей, но позволяет студентам почувствовать свою социальную значимость, демонстрируя возможности колледжа. Еще одним примером постановки и решения практических задач является проектирование студентами кружка складной мебели и последующая распечатка прототипов из пластика.

Хотелось бы упомянуть и о двух примерах практически значимых задач, которые предлагались конкурсантам на внутрикитайских и международных турнирах, проводимых по методике WorldSkills. Одной из таких задач было предложение разработать специальный крепежный элемент для трубопровода, который должен был удовлетворять ряду требований к его конструкции. Особое значение задаче придавалось по той причине, что одно из предложенных решений могло быть применено на международной космической станции. Второй подобной задачей было проектирование и последующая распечатка на 3D-принтере рукоятки электродинамического фонаря, удовлетворяющей ряду требований (время печати, наличие необходимых элементов для ограничения перемещения и фиксации рукоятки в корпусе и пр.).

Решение подобных задач позволяет обучающимся с самого начала понимать значимость своей деятельности, чувствовать себя причаст-

ными к решению важных проблем, брать на себя ответственность за качественное выполнение работы.

Следует заметить, что, например, в Электротехническом колледже города Гуанчжоу (Guangzhou Electrotechnical College, GETC) успешные студенты прямо на территории колледжа организовали небольшое производство пластиковых изделий. Студенты, освоив основы компьютерного геометрического моделирования и работу на достаточно простых и дешевых 3D-принтерах, организовали небольшое студенческое конструкторское бюро, стали собирать заказы, в том числе и через Интернет, проектировать, распечатывать и продавать через собственный онлайн-магазин игрушки и более серьезные изделия, как, например, запасные части к потребительским товарам, наглядные учебные пособия и пр. Причем такая деятельность не только позволяет студентам готовиться к соревнованиям по компетенции «Инженерный дизайн САД» (навыки компьютерного геометрического моделирования, знание основ функционирования механических систем, умение эксплуатировать устройства 3D-печати обязательны для будущего специалиста), но и получать навыки предпринимательства, осваивать веб-дизайн, получать определенный доход без отрыва от учебы, пользоваться уважением среди других студентов и успешно трудоустроиться по окончании колледжа.

Здесь стоит обратить внимание на то обстоятельство, которое российские эксперты часто ставят во главу угла, а китайские тренеры далеко не всегда придают ему важность. Речь идет об аппаратном обеспечении, оборудовании рабочего места. Среди преподавателей системы среднего профессионального образования в РФ бытует мнение, что если рядовому студенту предоставить возможность работать на передовом оборудовании, то у него сама собой вырастет мотивация, появится стойкое желание побеждать, проявятся ранее скрытые способности. Однако наши наблюдения за организацией подготовки, изучение китайских тренировочных баз говорят как раз об обратном. Тренировки подавляющего большинства студентов проводятся на самом обычном, относительно недорогом оборудовании. Это касается и компьютеров, и 3D-принтеров, и измерительного инструмента. Акцент в подготовке делается на психологических особенностях студента, способности прикладывать усилия для достижения поставленной цели, умении управлять внутренним состоянием, выполнять рекомендации тренера. Большое внимание уделяется способности студента настроить программное

Опыт обмена практиками подготовки участников конкурдов ...

и аппаратное обеспечение для наиболее производительной работы, специально формируются навыки нахождения наиболее быстрого, нетривиального решения казалось бы простых задач.

Немаловажным представляется и организация подготовки будущих конкурсантов на опережение. Как только стало известно о том, что на чемпионате мира 2019 года в Казани для выполнения конкурсного задания необходимо будет продемонстрировать навыки работы с 3D-сканером, в программы подготовки и в конкурсное задание внутрикитайских чемпионатов были внесены соответствующие изменения.

Наблюдается и тенденция к переходу к выполнению конкурсных заданий в команде. Здесь китайские команды управления компетенциями также впереди и уже перестраивают задания так, чтобы конкурсанты, выполняя их, чувствовали ответственность за результат общей работы. В частности, во время совместной тренировки российских и китайских студентов зимой 2017 года в GETC была реализована такая модель проведения соревнований. Одно из заданий заключалось в командной разработке собачки для застёжки «молнии» и последующей ее печати на 3D-принтере, а вторым заданием была разработка колес для радиоуправляемых автомобилей. В таких случаях, как видно, конкурсантам необходимо по окончании выполнения задания продемонстрировать работоспособный образец изделия. В процессе работы возникает задача распределения ролей и налаживания коммуникации внутри команды, распределение ответственности. Например, после разработки колес для радиоуправляемого автомобиля необходимо не только обеспечить их установку на оси автомобиля, но и провести автомобиль на таких колесах по извилистой трассе, имеющей участки с различными характеристиками поверхности (асфальт, плитка, гравий). Такие же подходы к организации командой работы начинают применяться и в компетенции «Управление беспилотными летательными аппаратами».

Заключение. Несомненно, развитие движения популяризации рабочих профессий Worldskills проходит и в России, и в Китае весьма бурно. Экономике обеих стран нуждаются в большом количестве высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, которых необходимо подготовить за весьма ограниченное время. Построение системы образования, способной решить проблему, потребует реализации новых идей и применения новых подходов.

Стоит упомянуть работу «Четырехмерное образование», где подробно

рассматривается модель образования CCR, подразумевающая взаимодействие измерений знание–навыки–характер–умение учиться [8]. Все измерения взаимосвязаны, и интенсивное сочетание элементов каждого из измерений обеспечивает эффективность образования.

Среди элементов модели присутствуют такие, как креативность, критическое мышление, коммуникация, сотрудничество — они отнесены к измерению «навыки». Элементы осознанность, любознательность, решительность, устойчивость, нравственность и мораль, лидерство составляют измерение характера. А установка на развитие является частью измерения умения учиться.

Чуть подробнее остановимся на том, что включают в себя приведенные выше элементы модели.

Креативность — система знаний и навыков, включающая научное мышление [14], предприимчивость [18], проектное мышление [13] и владение математикой [19]. Выделяют пять уровней развития креативности: подражание, изменение, комбинирование, преобразование, создание нового. Отсюда можно сделать вывод, что развитие креативности у студентов является необходимым для совершенствования навыков, которыми должен обладать инженер. В данном случае подготовка к соревнованиям может рассматриваться как один из этапов образовательной траектории будущего инженера.

Критическое мышление организация «Национальный совет по совершенному критическому мышлению» определяет как «интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого осмысления, анализа, синтеза и (или) оценки информации, полученной или порожденной наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией, применение информации в качестве ориентира для убеждения и действия» [17].

Коммуникативные навыки можно развивать с помощью коллективных заданий, которые могут быть эффективны при обучении навыкам реальной коммуникации, их оценке и получении необходимой обратной связи для развития коммуникационных способностей. Другим методом развития коммуникативных навыков можно указать наставничество в том виде, когда обучение осуществляется в виде консультаций однокурсников или немного более младших учащихся. Преподавание — эффективный путь для развития коммуникативных способностей. При этом имеется возможность оперативного получения обратной связи, формирования понимания, действительно ли обучаемый понял материал, и таким об-

Опыт обмена практиками подготовки участников конкурсов ...

разом оценить успешность коммуникации. Необходимость решения весьма сложной задачи донесения информации до ученика побуждает наставника наращивать усилия [12], а понимание ответственности нахождения в роли наставника поднимает его самооценку [15].

Обучение, основанное на сотрудничестве, способствует повышению результатов и самооценки учеников. Максимальная вовлеченность и удовольствие от изучения предмета являются прямыми следствиями объединения нескольких учеников в организованную группу для выполнения работы, связанной с достижением общей цели [16].

Как видно из вышеизложенных результатов исследования и проведенной совместной работы, ряду китайских учебных заведений системы среднего профессионального образования удастся успешно реализовывать на практике современные подходы к обучению студентов, а результаты такого обучения позволяют студентам не только успешно трудоустроиваться, но и занимать призовые места в национальных и международных соревнованиях. Таким образом, становится очевидным, что заимствование и совершенствование передовых практик подготовки студентов в России позволит поднять среднее профессиональное образование на более высокий уровень, готовить для промышленности и экономики высококвалифицированные кадры.

Обмен опытом и успешное взаимодействие с китайскими партнерами позволили успешно применять описанные выше методики и подходы при выявлении, тренировках и участии в чемпионатах конкурсантов из числа студентов образовательных организаций Московской области ГБПОУ МО «Луховицкий авиационный техникум» и ГАПОУ МО «Подмосковный колледж „Энергия“». Результатом систематической работы экспертного сообщества региона по подготовке конкурсантов стали награда Medallion of Excellence (Медаль превосходства) на Финале Национального чемпионата 2016 года, золотая медаль в 2017 году и бронзовая медаль в 2018 году. Таким образом, система подготовки показала свою жизнеспособность и реализуемость в пределах региона.

Литература

1. *Вербицкая Л. А.* Приветственное слово // Стратегия развития образовательного пространства в условиях глобальных рисков: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. (23 мая 2017 г.) / Иванова С. В. (ред.). М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. С. 4–7.
2. *Зубкова Г. И., Тарасова Н. М.* Тенденции развития профессионального образования в Китае // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. В. 12. С. 241–243.

3. Карнаухова М. В., Талина И. В., Тимошина Е. А. Политика Китая в области образования на современном этапе // Власть. 2015. № 11. С. 202–204.
4. Краснова А. А. Развитие системы непрерывного образования в Китае // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2015. № 3. С. 96–105.
5. Лавров А. А., Степанова Н. Р. Интернационализация образования как направление реализации социальной ответственности учебных заведений [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. 2012. № 5. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6929> (дата обращения: 04.11.2018).
6. Петров Е. Е. Подготовка результативного участника финала национального чемпионата по методике WorldSkills // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 3. С. 49–56.
7. Рыбачек Э. Российская команда SamsungSkills получила призы на WorldSkills 2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://techfusion.ru/rossijskaya-komanda-samsung-skills-poluchila-prizu-naworldskills-2017> (дата обращения: 04.11.2018).
8. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование: компетенции, необходимые для успеха / пер. с англ. М.: Точка, 2018. С. 93.
9. Цзянь С. Основные тенденции модернизации систем профессионального образования в Китае и России: автореф. ... канд. пед. наук. Казань, 2009. С. 15.
10. Члены Национальной сборной России, проходящие обучение в центре SamsungSkills, приняли участие в чемпионате WorldSkills Russia [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://news.samsung.com/ru> (дата обращения: 04.11.2018).
11. Шведова И. А. Интернационализация высшего образования в Китае // Вестник Томского государственного университета. История. 2013. № 1 (21). С. 132–138.
12. Chase C. Teachable Agents and the Protege Effect: Increasing the Effort Towards Learning // Journal of Science Education Technology. 2015. Vol. 18, No. 4. P. 334–352.
13. Dorst K., Cross N. Creativity in the Design Process: Co-Evolution of Problem Solution // Design Studies. 2001. Vol. 22, No. 5. P. 425–437.
14. Dunbar K. How Scientists Think: On-Line Creativity and Conceptual Change in Science // Conceptual Structures and Processes: Emergence, Discovery, and Change / In T. B. Ward, S. M. Smith, J. Vaid (Eds.). Washington D. C.: American Psychological Association Press, 1997. P. 461–493.
15. Hobbs R., Frost R. Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills // Reading Research Quarterly. 2015. Vol. 38, No. 3. P. 330–355.
16. Johnson D. W., Johnson R. T., Stanne M. B. Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis, 2015 [Электронный ресурс]. URL: www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_Learning_Methods_a_Metaanalysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf (дата обращения: 04.11.2018).
17. Defining Critical Thinking // The Foundation for Critical thinking [Электронный ресурс]. URL: www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766 (дата обращения: 04.11.2018).
18. Sarri K. K., Bakouros I. L., Petridou E. Entrepreneur Training for Creativity and Innovation // Journal of European Industrial Training. 2010. Vol. 34, No. 3. P. 270–288.
19. Sheffield L. J. Creativity and School Mathematics: Some Modest Observations // ZDM: the international journal on mathematics education. 2013. No. 2. P. 325–332.

EXPERIENCE IN THE EXCHANGE OF TRAINING PRACTICES FOR PARTICIPANTS IN PROFESSIONAL EDUCATION COMPETITIONS WITH REPRESENTATIVES OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Introduction. Currently, many countries and geopolitical regions are making joint efforts to build a coherent policy in the field of education, internationalization of educational standards, the implementation of network models for the formation of educational trajectories. The Russian Federation is no exception.

Purpose of the article. The article is devoted to the study of the experience of training participants of professional skill competitions in the People's Republic of China and the formation of approaches to ensuring a high level of training for students of technical specialties

Опыт обмена практиками подготовки участников конкурдов ...

who receive secondary vocational and higher education in the Russian Federation.

Research methods. Comparison of the primary and secondary vocational education systems structures of the PRC and the Russian Federation makes it possible to assess the applicability methods of the preparing students, future competitors, and the methods of selection for the national team to participate in international competitions of professional skills. Participation in Russian-Chinese competitions of professional skill allows to collect materials for comparative studies, share experience with foreign colleagues and adequately assess the level of training of contestants in conditions as close as possible to the conditions of world or continental championships. Conducting joint training and internships provides an opportunity to improve the professional level of both coaches and contestants Results. Chinese coaches and teachers of several colleges managed to build a system for selecting talented students and cultivating successful participants in professional skills competitions, as well as training skills and qualities that help graduates find jobs.

Conclusions. The exchange of experience and successful interaction with Chinese partners allowed to successfully apply the techniques and approaches discussed in the article in identifying, training and participating in championships of contestants from among students of educational institutions of the Moscow Region. The training system has shown its viability and feasibility within the region.

Keywords: vocational education, mechanical engineering CAD, internationalization, Worldskills, professional skills competitions, champion training, skill

References

- Chase C. *Teachable Agents and the Protege Effect: Increasing the Effort Towards Learning // Journal of Science Education Technology*. 2015. Vol. 18, No. 4. P. 334–352.
- Chleny Nacional'noj sbornoj Rossii, *prohodyashchie obuchenie v centre SamsungSkills, prinyali uchastie v chempionate WorldSkills Russia [Elektronnyj resurs]*. *Rezhim dostupa*: <https://news.samsung.com/ru/data obrashcheniya: 04.11.2018>. [In Rus].
- Czyan' S. *Osnovnye tendencii modernizacii sistem professional'nogo obrazovaniya v Kitae i Rossii: avtoref. ... kand. ped. nauk. Kazan'*, 2009. S. 15. [In Rus].
- *Defining Critical Thinking // The Foundation for Critical thinking [Elektronnyj resurs]*. URL: www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766 (data obrashcheniya: 04.11.2018).
- Dorst K., Cross N. *Creativity in the Design Process: Co-Evolution of Problem Solution // Design Studies*. 2001. Vol. 22, No. 5. P. 425–437.
- Dunbar K. *How Scientists Think: On-Line Creativity and Conceptual Change in Science // Conceptual Structures and Processes: Emergence, Discovery, and Change / In T. B. Ward, S. M. Smith, J. Vaid (Eds.). Washington D. C.: American Psychological Association Press, 1997. P. 461–493.*
- Fadel' Ch., Byalik M., Trilling B. *Chetyrekhmernoje obrazovanie: kompetencii, neobhodimye dlya uspekha / per. s angl. M.: Tochka, 2018. S. 93*. [In Rus].
- Hobbs R., Frost R. *Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills // Reading Research Quarterly*. 2015. Vol. 38, No. 3. P. 330–355.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Stanne M. B. *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis, 2015 [Elektronnyj resurs]*. URL: www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/220040324_Cooperative_Learning_Methods_a_Metaanalysis/links/00b4952b39d258145c000000.pdf (data obrashcheniya: 04.11.2018).
- Karnauhova M. V., Talina I. V., Timoshina E. A. *Politika Kitaya v oblasti obrazovaniya na sovremennom etape // Vlast'*. 2015. № 11. S. 202–204. [In Rus].
- Krasnova A. A. *Razvitie sistemy nepreryvnogo obrazovaniya v Kitae // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya «Informatizaciya obrazovaniya»*. 2015. № 3. S. 96–105. [In Rus].
- Lavrov A. A., Stepanova N. R. *Internacionalizaciya obrazovaniya kak napravlenie realizacii social'noj otvetstvennosti uchebnyh zavedenij [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2012. № 5. *Rezhim dostupa*: <http://www.science-education.ru/ru/article/>

view?id=6929 (data obrashcheniya: 04.11.2018). [In Rus].

- *Petrov E. E. Podgotovka rezul'tativnogo uchastnika finala nacional'nogo chempionata po metodike Worldskills // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2018. № 3. S. 49–56. [In Rus].*
- *Rybachek E. Rossijskaya komanda SamsungSkills poluchila prizy na WorldSkills 2017 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://techfusion.ru/rossijskaya-komanda-samsung-skills-poluchila-prizy-na-worldskills-2017> (data obrashcheniya: 04.11.2018). [In Rus].*
- *Sarri K. K., Bakouros I. L., Petridou E. Entrepreneur Training for Creativity and Innovation // Journal of European Industrial Training. 2010. Vol. 34, No. 3. P. 270–288.*
- *Sheffield L. J. Creativity and School Mathematics: Some Modest Observations // ZDM: the international journal on mathematics education. 2013. No. 2. P. 325–332.*
- *Shvedova I. A. Internacionalizaciya vysshego obrazovaniya v Kitae // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya. 2013. № 1 (21). S. 132–138. [In Rus].*
- *Verbickaya L. A. Privetstvennoe slovo // Strategiya razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva v usloviyah global'nyh riskov: sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakti konf. (23 maya 2017 g.) / Ivanova S. V. (red.). M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2017. S. 4–7. [In Rus].*
- *Zubkova G. I., Tarasova N. M. Tendencii razvitiya professional'nogo obrazovaniya v Kitae // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. 2014. T. 17. V.12. S. 241–243. [In Rus].*

УДК 378.4



Е. Н. Никонова

Кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

E-mail: kate_nikonova@mail.ru

Ekaterina N. Nikonova
PhD (Education),
Associate Professor of
Engineering Pedagogy,
Psychology and Applied
Linguistics Higher School,
Peter the Great St.
Petersburg Polytechnic
University, Humanitarian
Institute, St. Petersburg,
Russia

УНИВЕРСИТЕТЫ СТРАН С РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЭКОНОМИКОЙ. ПУТЬ К ПРИЗНАНИЮ

Введение. Процессы глобализации в мире сопровождаются интернационализацией, что является адаптивным стратегическим ответом на них общества и наций. Высшее образование — не исключение. Наиболее динамично эти процессы развиваются в странах с формирующейся экономикой, массовым высшим образованием и растущим средним классом. Пятерка стран (Бразилия, Россия, Индия, Китай и Южная Африка), известных как страны БРИКС, вносит существенный вклад в процесс интернационализации университетской деятельности, в структуру рынка выпускников, особенно инженеров и IT-специалистов.

Материалы и методы. В процессе исследования использованы общенаучные логические методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, обработки статистических данных.

Результаты исследования. Проанализированы известные образовательные и социально-экономические результаты деятельности университетов с акцентом на страны с формирующейся экономикой, приведена оценка их деятельности мировыми рейтинговыми агентствами, такими как U. S. News & World Report, британская консалтинговая компания Quacquarelli Symonds QS World University Rankings, Times Higher Education (THE); Global Rankings, Academic Ranking of World Universities (ARWU). Дополнительно учтены результаты рейтинга университетов БРИКС, рейтинг национальных систем образования; глобальный

Как цитировать статью: Никонова Е. Н. Университеты стран с развивающейся экономикой. Путь к признанию // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 102–126.

рейтинг конкурентоспособности талантов. Рассмотрены основные показатели международной мобильности; индикаторы университетской исследовательской активности. Отмечена необходимость поддержки и развития социальных инноваций.

Заключение. *Активная деятельность университетов и правительств стран с развивающейся экономикой влияет на изменения в формировании потоков академической мобильности студентов, преподавателей и ученых, смещении полюсов технологических инноваций. Региональные и профильные университеты стран с формирующейся экономикой являются основной опорой для социума, для местных сообществ, а также залогом социально-экономического роста и развития соответствующих государств, даже если они пока не стали университетами мирового класса. Этим университеты способствуют формированию социально активных, толерантных личностей, которые сами придерживаются общечеловеческих ценностей и поощряют их поддержку в обществе.*

Ключевые слова: *глобализация, интернационализация, формирующиеся экономики, рейтинги университетской деятельности, академическая мобильность, технологические и социальные инновации, роль университетов.*

Несмотря на определенные события современного этапа мирового развития: Brexit, подъем националистических настроений в Европе и США на фоне роста миграционных потоков — процессы глобализации в мире по-прежнему проявляют положительную тенденцию. Глобализацию определяют как продолжающийся повсеместный процесс взаимосвязанности и взаимозависимости людей, институтов, компаний и наций в результате усиления интеграционных процессов во всем мире в политической, экономической, социальной, технологической и экологической системах [1]. Интернационализация является адаптивным стратегическим ответом общества и наций на процессы глобализации. Упрощенно говоря, интернационализацию можно представить как адаптацию товаров и услуг к местным условиям (в частности, языку и культуре). Большая интернационализация, естественно, ведет к большей глобализации, создавая тем самым «цикл благоприятных возможностей» [2], который помогает объяснить возрастающие темпы изменения двух явлений. Интернационализация включает в себя как разгоняющие факторы, так и тормозящие (т.е. может быть как причиной, так и следствием глобализации).

Университеты стран с развивающейся экономикой ...

Возрастающий спрос на высшее образование носит также глобальный характер. Высокие национальные показатели количества студентов стали нормой в большинстве стран. Исследования Центра изучения высшего образования (Беркли, Калифорния) показывают, что три четверти молодых людей в странах ОЭСР (Организации экономического сотрудничества и развития) намерены в течение своей жизни получить высшее образование. По прогнозам, к 2030 году количество студентов вузов в мире увеличится до 414,2 млн. по сравнению с 99,4 млн. в 2000 году, то есть на 316%. Для удовлетворения этого спроса будет необходимо в течение следующих 15 лет еженедельно открывать не менее четырех университетов, каждый примерно на 30 тыс. студентов. При этом интернационализация университетской деятельности рассматривается зачастую значительно шире, чем международные составляющие образовательного процесса. Привлекая гумбольдтовскую модель трехсторонней миссии университетской деятельности, интернационализацию можно рассматривать как интеграцию глобализации при обучении населения, организации и проведении научных исследований, позитивном изменении общественно-социальной среды.

В период экономических подъемов университеты начинают играть центральную роль в качестве средства расширения доступа к высшему образованию для всех слоев общества с целью решения проблем социальной справедливости и подготовки большего количества специалистов, необходимых для экономической экспансии. Среди университетов усиливается конкурентная борьба за привлечение на учебу наиболее подготовленных и талантливых абитуриентов, при этом важным фактором позитивного имиджа университета является место, занимаемое им в престижных международных рейтингах. Массовое высшее образование в пяти развивающихся странах мира — Бразилии, России, Индии, Китае и Южной Африке, известных как страны БРИКС, — имеет существенное влияние на общемировое количество выпускников университетов, значительно увеличивая количество высококвалифицированных инженеров и IT-специалистов на рынке труда. Это увеличение может изменить тенденции будущего социально-экономического развития. Уровень и характер этих изменений зависят от того, насколько успешно правительства БРИКС повысят качество высшего образования и как быстро расширится доступ к нему. Могут ли университеты стран БРИКС значительно увеличить количество выпускников и одновременно достичь

достаточно высокого качества обучения, чтобы успешно конкурировать с развитыми странами на более высоком уровне в мировой экономике знаний?

Для российских университетов интернационализация образования рассматривается как один из факторов обеспечения международного образовательного сотрудничества, происходящего в условиях все возрастающей конкуренции на мировом рынке образования. Бывший министр образования России В. М. Филиппов, чья подпись стоит под Болонской декларацией, определяет интернационализацию образования как явление, распространяющееся практически на все аспекты образовательной деятельности [3]. Она касается образовательных программ и стандартов, систем аттестации и контроля качества подготовки, образовательного менеджмента и обучающих технологий. В обобщенном виде под интернационализацией образования следует понимать все виды и формы университетской деятельности, осуществляемые отдельными странами и их высшими учебными заведениями, которые предусматривают международное взаимодействие на уровне систем образования, образовательных организаций и/или отдельных личностей. основоположниками анализа процессов интернационализации высшего образования являются Джейн Найт (Jane Knight), адъюнкт-профессор Института Онтарио по исследованиям в образовании Университета Торонто Филип Дж. Альтбах (Philip G. Altbach), бывший основатель (1995 г.), исследователь и профессор Центра интернационализации высшего образования Бостонского колледжа Ханс де Вит (Hans de Wit), нынешний директор и профессор Бостонского колледжа в Честнат-Хилл, Массачусетс. В 1995 году Джейн Найт и Ханс де Вит в соавторстве опубликовали в качестве вводной главы объемного сборника сравнительных исследований ученых из Австралии, Канады, Европы и Соединенных Штатов Америки свою работу «Стратегии интернационализации высшего образования: исторические и концептуальные перспективы», что фактически явилось первым сравнительным международным анализом стратегий интернационализации, опирающимся на небольшое количество предыдущих исследований, в основном из американских и европейских источников. Среди отечественных исследователей интернационализации высшего образования конца XX века можно назвать Е. В. Шевченко, Е. А. Князева, И. Н. Зорникова и некоторых других.

Тенденции развития событий в экономике и политике оказывают

Университеты стран с развивающейся экономикой ...

определенное влияние на университетскую деятельность и механизмы реализации университетской миссии. Достижение высокого качества высшего образования становится глобальной целью, особенно в связи с нынешней фетишизацией университетской конкуренции. Международные университетские рейтинги как показатели престижа и успешности предлагаемых образовательных программ играют одну из ключевых ролей. Мировым авторитетом в рейтингах образования является U.S. News & World Report. Широко известными являются также три рейтинговых агентства: QS World University Rankings британской консалтинговой компании Quacquarelli Symonds, Times Higher Education (THE) Global Rankings и Academic Ranking of World Universities (ARWU), он же Шанхайский рейтинг [4]. Рейтинги THE и QS оценивают главным образом две области: исследовательскую (издательскую) активность и репутацию университета среди ученых, работодателей и студентов. Разработанный Европейским союзом U-Multirank основан на более полном наборе показателей, но пока не получил широкого признания [23].

Весной 2018 года U. S. News & World Report опубликовал рейтинг лучших мировых университетов. В общей оценке участвовали 1 250 вузов — по сравнению с одной тысячей в прошлом году — из 74 стран, что является самой крупной и самой всесторонней оценкой исследовательских университетов по всему миру. Возглавляют рейтинг США, там насчитывается 221 университет. За ними следуют Китай (136 университетов), Япония (76 университетов), Великобритания (73 университета) и Германия (58 университетов) [6]. В перечне ранжированных — 221 вуз из стран БРИКС. Число принятых в вузы стран БРИКС студентов с начала XXI века возросло более чем в три раза (см. Рисунок 1) и в 2017 году превысило 70 млн. чел. Это связано, в определенной степени, с процессами экономической глобализации, а в Китае и России — с переходом к рыночной экономике. Внимание правительств к высшему образованию становится все более важной частью их внутренней экономической и социальной политики [7].

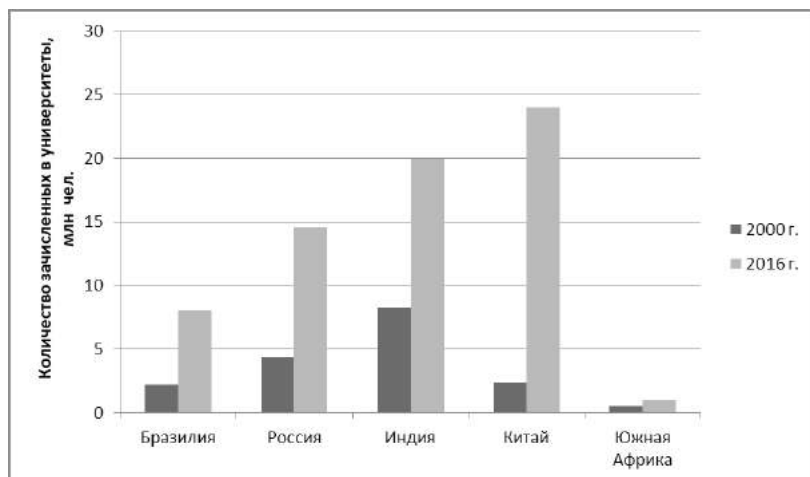


Рисунок 1. Страны БРИКС: количество зачисленных в вузы

В Таблице 1 представлены показатели пяти лучших университетов каждой из стран БРИКС в рейтинге U.S. News & World Report за 2018 год.

Таблица 1
Выборочные показатели ведущих университетов стран БРИКС по рейтингу U. S. News & World Report, 2018 год

Университет	Место расположения	Место в глобальном рейтинге	Число баллов, набранных в рейтинге. Обобщенное число баллов
<i>Бразилия (в рейтинг вошло 30 вузов)</i>			
1. Universidad de São Paulo	Бразилия, Сан-Паулу	148	64
2. State University of Campinas	Бразилия, Сан-Паулу	333	53,4
3. Federal University of Rio de Janeiro	Бразилия, Рио-де-Жанейро	346	52,9
4. UNESP — Universidade Estadual Paulista	Бразилия, Сан-Паулу	459	47,8
5. Federal University of Minas Gerais	Бразилия, Белу-Оризонти	460	47,7

Университеты стран с развивающейся экономикой ... I

<i>Россия (в рейтинг вошло 14 вузов)</i>			
1. Lomonosov Moscow State University	Россия, Москва	275	56,1
2. National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute)	Россия, Москва	419	49,2
3. Novosibirsk State University	Россия, Новосибирск	433	48,8
4. Moscow Institute of Physics	Россия, Долгопрудный, Московская область	460	47,7
5. Saint Petersburg State University	Россия, Санкт-Петербург	507	46,4
<i>Индия (в рейтинг вошло 29 вузов)</i>			
1. Indian Institute of Science	Индия, Бангалор	509	46,3
2. Indian Institute of Technology Bombay	Индия, Мумбаи	513	46,1
3. Panjab University	Индия, Чандigarх	551	44,5
4. Indian Institute of Technology Delhi	Индия, Нью-Дели	637	41,5
5. Indian Institute of Technology (IIT) — Roorkee	Индия, Рурки	678	40,1
<i>Китай (в рейтинг вошло 136 вузов)</i>			
Tsinghua University	Китай, Пекин	50	73,4
Peking University	Китай, Пекин	68	72
University of Science and Technology of China	Китай, Хэбэй, Аньхой	138	64,4
Shanghai Jiao Tong University	Китай, Шанхай	145	64,1
Fudan University	Китай, Шанхай	159	63,1
<i>Южно-Африканская Республика (в рейтинг вошло 12 вузов)</i>			
University of Cape Town	ЮАР, Кейптаун	114	66,6
University of Witwatersrand	ЮАР, Йоханнесбург	197	59,9
University of KwaZulu Natal	ЮАР, Дурбан	336	53,3
Stellenbosch University	ЮАР, Стелленбош	341	53,1
University of Johannesburg	ЮАР, Йоханнесбург	397	50,5

Представленные результаты показывают доминирование китайских университетов. Уже сейчас они успешно конкурируют с элитными вузами развитых стран. Университет Кейптауна (ЮАР) занимает 3-е место в этой выборке, бразильский Университет Сан-Паулу — шестой, МГУ им. М. В. Ломоносова — восьмое (если в выборке брать по десять университетов из каждой страны БРИКС, МГУ опустится на 12-е место).

Согласно Times Higher Education (THE) 2019 [8], Китай продолжает наращивать рейтинг своих университетов. Университет Цинхуа переместился в топ-30 сразу на восемь мест, заняв 22-е место и став лучшим вузом в Азии, обойдя Национальный университет Сингапура (23-й). В глобальном рейтинге насчитывается 72 университета из материкового Китая, по сравнению с 63-мя вузами в рейтинге 2018. Китай также сохраняет семь учреждений в элитном зачете топ-200. Индия, пятая страна в рейтинге, продолжает расширять свое присутствие, получив в рейтинге 2019 49 рейтинговых мест, по сравнению с 42-мя вузами в рейтинге 2018. Россия располагает 35-ю ранжированными вузами. МГУ, лидер рейтинга среди российских вузов, занимает 199 позицию в топ-200 рейтинга. Бразилия, несмотря на растущую международную конкуренцию, представлена 36-ю университетами во главе с Университетом Сан-Паулу, который занимает свою позицию в группе 251–300. Новцелом Бразилия не улучшает свое общее представительство в списке, каждый из ее ранжированных университетов опускается или остается статичным. Южная Африка лидирует на своем континенте, 9 университетов в рейтинге, возглавляемые занимающим 156-е место Университетом Кейптауна.

С целью расширения диапазона рейтинговых университетов и более полного отражения нового разнообразного, инновационного и амбициозного потенциала THE составило рейтинг университетов развивающихся стран Emerging Economies University Rankings 2018 [9]. В рейтинге — 42 страны с четырех континентов. Китай представлен 63-мя вузами, по сравнению с 52-мя в 2017 году. Редакционный директор THE Global Rankings Фил Бейти назвал Китай «супердержавой в сфере высшего образования» [9], и «он стал первопроходцем модели высшего образования, которой другие страны с формирующимся рынком стремятся подражать» [9]. Индия занимает вторую строчку с 42-мя вузами, увеличив их число с 27-ми в прошлом году. Однако большинство индийских ранжированных вузов упали в рейтинге. Бразилия сохраняет свой статус

Университеты стран с развивающейся экономикой ...

третьей по величине из представленных государств, но большинство из ее ранжированных вузов снизили позиции. Флагман бразильского высшего образования, Университет Сан-Паулу, опустился на самое низкое для себя 14-е место. Южно-Африканская Республика, как и годом ранее, имеет 8 вузов в рейтинге. Однако ее ведущий вуз, Университет Кейптауна, опустился на пять позиций и находится на девятом месте. Россия несколько усилила свои позиции, заняв пятое место с 27-ю ранжированными вузами. МГУ им. М. В. Ломоносова занимает третье место в таблице.

В рейтинге QS World University Rankings 2019 года [10] британской консалтинговой компании Quacquarelli Symonds китайский университет Цинхуа поднялся на 17-е место и первым в Китае вошел в топ-20. Российский МГУ им. М. В. Ломоносова занимает 90-е место. Южная Африка рискует потерять свой единственный, согласно QS, в топ-200 университет — Университет Кейптауна, который опустился со 191-го на 200-е место.

В октябре 2017 года был опубликован 4-й QS-рейтинг по регионам [11]. В азиатском регионе лидирует Китай: пять мест в топ-10. Семь индийских вузов опустились в рейтинге, тогда как позиции университетов Малайзии улучшились: три малазийских университета вошли в топ-50. Среди латиноамериканских университетов в топ-50 входят университеты Бразилии (16 университетов), Чили (8), Мексика (7), Аргентина (6), Колумбия (5), Коста-Рика и Венесуэла (2) и Перу (1), Пуэрто-Рико (1) и Уругвай (1). В регионе Восточной Европы и Центральной Азии Россия заняла три из четырех первых мест: МГУ им. М. В. Ломоносова — первый, Новосибирский государственный университет — второй, Санкт-Петербургский государственный университет — четвертый.

Соединенные Штаты и Китай лидируют и в академическом рейтинге мировых университетов (ARWU) 2018 года [12; 13]. Ежегодно около 1 500 университетов обсчитываются ARWU и результаты 500 лучших университетов публикуются. В 2018 году были представлены также те университеты, которые заняли места от 501-го до 800-го в качестве кандидатов на вхождение в рейтинг. ARWU — это китайский проект, который был успешно запущен в начале нулевых (2003 год), в эпоху глобализации университетов. Идея китайского правительства первоначально заключалась в том, чтобы оценить прогресс своих университетов в сравнении со статусом университетов, лидирующих в мировых

рейтингах. Эта идея привела к созданию международной структуры, позволяющей сравнивать эффективность и конкурентоспособность университетов во всем мире. В топ-100 2003 года не было ни одного китайского университета, но в топ-500 их было 19. Пятнадцать лет спустя три университета находятся в топ-100, 62 университета входят в топ-500, среди которых университет Цинхуа занимает третье место среди азиатских университетов.

Рейтинги становятся основой для оценки эффективности, качества и статуса университетов и национальной системы образования в целом. Высокий рейтинг в конечном итоге повышает конкурентоспособность университета, привлекает большее число талантливых абитуриентов, приносит экономические выгоды. Высокие позиции университетов в глобальных рейтингах являются постоянной целью учреждений высшего образования и национальных правительств, особенно для стран с развивающейся экономикой. Государству важно иметь несколько университетов мирового класса. Данная задача является приоритетной, сочетает в себе национальную гордость и экономический прагматизм. Более тридцати стран с высокими и средними доходами ВВП объявили о тех или иных правительственных инициативах по поддержке развития в стране университетов мирового класса. В первую очередь в этой глобальной конкуренции стремятся участвовать страны с быстро растущей экономикой, большими человеческими ресурсами и формирующимся средним классом. В конце сентября 2017 года Китай официально начал проект Double World-Class Project, который включает в себя создание университетов мирового уровня, предлагающих дисциплины мирового класса. Проект нацелен на то, чтобы к середине XXI века Китай имел 42 университета мирового уровня и примерно 456 дисциплин мирового класса в 95 университетах. Ранее, в 1995 году, Китай реализовал проект 211, а в 1999 году — проект 985 [14]. Первый из них направлен на повышение качества образования около ста университетов к началу XXI века. Основной целью второго проекта является создание почти 40 научно-исследовательских университетов с международным признанием в ближайшем будущем [14].

В мае 2012 года президент Путин поручил российскому правительству создать условия для вхождения пяти российских университетов в топ-100 ведущих университетов мира. С этой целью Министерство образования и науки приступило в 2013 году к реализации программы

Университеты стран с развивающейся экономикой ...

«5–100», которая должна продолжаться до 2020 года. В течение двух волн конкурсного отбора 21-му университету было разрешено присоединиться к этой программе. Однако сейчас планируется перераспределить оставшуюся на реализацию программы сумму в 34,5 млрд. рублей 524 млн. долл. США среди шести российских университетов вместо ранее запланированных 21 [15].

Индия, где к мировым рейтингам когда-то относились с постколониальным подозрением, вступила в гонку последней: в 2016 году правительство объявило, что 20 институтов будут стремиться стать университетами мирового класса.

Бразильское правительство усиливает поддержку университетов. В 2018 году Латинская Америка отмечает 100-ю годовщину Реформ Кордовы (Córdoba Reforms) в Аргентине, которые стали поворотным моментом для высшего образования в Латинской Америке, в том числе в Бразилии, положившей начало созданию университетов как прогрессивных и автономных институтов, способных трансформировать общество [16]. В частности, с 2017 года государство усиливает политику дотирования студентов, расширяя ее и на частные учебные заведения, на долю которых приходится почти 75% всех зачислений абитуриентов в вузы Бразилии.

Студенческие волнения в Южной Африке подталкивают правительство этой страны к реформе университетского образования. В планах по реформированию — правительственное субсидирование части университетских расходов, погашение образовательного кредита выпускников после получения ими академической степени, создание фонда образования из пожертвований на высшее образование и пр.

В настоящее время в мире разработано большое количество рейтингов, которые пытаются ранжировать как университеты различных стран, так и национальные системы образования. Среди критериев оценки — различные параметры образовательной и научной деятельности. В отличие от рейтингов высших учебных заведений, где учитываются показатели отдельных образовательных учреждений, в рейтинге Universitas 21 [17] оцениваются системы высшего образования в относительно большом числе стран, находящихся на различных этапах экономического и социального развития. Исследование проводится ежегодно с 2012 года в рамках глобального проекта международной сети университетов Universitas 21 (U21), в которую входят университеты из 17 стран мира (Австралии,

Великобритании, Индии, Ирландии, Канады, Китая и Гонконга, Мексики, Нидерландов, Новой Зеландии, Сингапура, Чили, Швеции, Швейцарии, Японии) с совокупным охватом более 1,3 миллиона учащихся и 220 тысяч преподавателей. Рейтинг рассчитывается по методике Института прикладных экономических и социальных исследований Университета Мельбурна (Австралия) и оценивает национальные системы высшего образования по 24 основным показателям, объединенным в четыре группы с соответствующими весами:

1. Ресурсы (инвестиции со стороны частного и государственного секторов) — 25%.
2. Результаты (научные исследования, научные публикации, соответствие высшего образования потребностям национального рынка труда, включая последующее трудоустройство выпускников учебных заведений) — 40%.
3. Связи (уровень международного сотрудничества, который демонстрирует степень открытости или замкнутости системы высшего образования) — 10%.
4. Среда (государственная политика и регулирование, возможности получения образования) — 25%.

В итоговых расчетах учитываются поправки на численность населения исследуемых стран. Исследование проводится в государствах, для которых имеются подтвержденные статистические данные по всем показателям. Указанные измерения эффективности систем высшего образования сводятся в итоговом индексе, который определяет позицию каждой страны в мировом рейтинге по результатам международного сопоставления. По результатам исследования 2018 года пятерку лучших систем высшего образования образуют Соединенные Штаты, Швейцария, Великобритания, Швеция и Дания. Позиции стран-лидеров и стран БРИКС представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Рейтинг национальных систем высшего образования.
Выборка из Universitas 21

<i>Рейтинг</i>	<i>Страна</i>	<i>Индекс</i>
1	Соединенные Штаты Америки	100
2	Швейцария	86,9
3	Великобритания	85,5
...		
30	Китай	52,7

33	Россия	49,9
37	Южно-Африканская Республика	46,6
42	Бразилия	43,1
49	Индия	36,7

Поскольку мировая экономика предоставляет конкурентные преимущества квалифицированным специалистам в области высокотехнологичных, наукоемких знаний, в процессе подготовки, в том числе и в рамках третичного образования, упор делается на воспитание, привлечение и сохранение талантов. Талант становится все более востребованным показателем, в быстро меняющейся экономике возникают потребности в приобретении навыков, которые дают преимущества за скорость решения проблем, креативность, гибкость, коммуникабельность и наличие междисциплинарных навыков. Битва за таланты становится еще более актуальной, поскольку в ряде стран возникают проблемы, связанные со старением рабочих сил.

INSEAD (L'Institut européen d'administration des affaires, Европейский институт управления бизнесом) опубликовал ежегодный Глобальный рейтинг конкурентоспособности талантов, рассчитанный по 119 странам в соответствии с пятью группами доходов ВВП и по семи региональным группам [18]. Индекс ранжирует страны в соответствии с информацией на входе и выходе. Входные данные включают сведения по четырем компонентам:

- обеспечение возможностей — например, нормативное обеспечение, политическая стабильность, общая бизнес-среда, гибкость рынка труда и сотрудничество с работодателями;
- рост — такие сведения, как зачисление в вуз и на профессиональное обучение, расходы на третичное образование, рейтинги университетов, карьерный рост сотрудников на предприятиях и доступ к возможностям роста через социальные и профессиональные сети, личные свободы или права;
- привлекательность — внешняя и внутренняя открытость, в том числе для прямых иностранных инвестиций, «утечка мозгов», иностранные студенты, гендерное равенство и терпимость к меньшинствам и иммигрантам (в частности, существует мнение, что в странах БРИКС не хватает терпимости по отношению к национальным меньшинствам и иммигрантам);
- поддержка — налогообложение и пенсия, удержание работников,

образ жизни и социальные удобства.

На выходе находятся две компоненты:

- профессионально-технические навыки — например, достаточное количество квалифицированных работников, легкость найма квалифицированных сотрудников, производительность труда, актуальность образования для экономики, обеспеченность учеными, инженерами и техниками и пробелы в знаниях и навыках;
- глобальные компетенции — охват (возможность приема на работу не только локальной рабочей силы) с квалификацией высшего образования, профессионалов и исследователей, качество научных учреждений, наличие инновационной продукции, предпринимательство и высокий уровень экспорта.

Первое место по индексу талантов занимает Швейцария, за ней следуют Сингапур, Великобритания, США, Швеция, Австралия, Люксембург, Дания, Финляндия и Норвегия. В Таблице 3 представлена выборка из Глобального рейтинга конкурентоспособности талантов [18].

Таблица 3
Глобальный рейтинг конкурентоспособности талантов 2018

Страна	Балл	Комплексный ранг (из 119)	Группа по доходам	Региональная группа	Ранг в регион. группе
Швейцария	79,90	1	Высокий	Европа	1
Сингапур	78,42	2	Высокий	Восточная, Юго-Восточная Азия и Океания	1
США	75,34	3	Высокий	Северная Америка	1
...					
Китай	48,01	43	Выше среднего	Восточная, Юго-Восточная Азия и Океания	7
Россия	44,22	53	Выше среднего	Европа	30
Южно-Африканская Республика	41,22	63	Выше среднего	Африка к югу от Сахары	3
Бразилия	38,86	73	Выше среднего	Латинская, Центральная Америка и Карибы	9

Университеты стран с развивающейся экономикой ...

Индия	36,78	81	Ниже среднего	Центральная и Южная Азия	2
-------	-------	----	---------------	--------------------------	---

Хотя и очень трудно объективно и адекватно оценить некоторые параметры качества, содействия, перспектив и комфортности обучения в стране конкретными величинами, результаты Таблицы 3 показывают, что странам БРИКС предстоит еще многое сделать в плане улучшения возможностей подготовки и развития талантов и что достигнутые результаты выпускников третичного и профессионального образования зависят не только от возможностей конкретного университета, но и от состояния национальной экономики, политики государства, совершенства общественных отношений. При этом не стоит забывать, что в международные рейтинги попадает лишь небольшое число университетов, около 5% от их общего числа.

Традиционно одним из важнейших и наиболее просто учитываемых индикаторов степени интернационализации образовательного учреждения является число обучающихся в нем иностранных граждан. Количество иностранных студентов во всем мире продолжает расти. За два десятилетия в программах высшего образования оно более чем удвоилось — с двух миллионов в 1998 году до пяти миллионов в 2016 году. Глобализация была основной силой, подпитывающей интернационализацию высшего образования. Изначально основные потоки потенциальных иностранных абитуриентов определялись вектором Юг — Север и были направлены из стран Азии (в основном из Китая, Индии и Южной Кореи) в страны ОЭСР (в основном в США, Канаду, Великобританию, Францию, Германию и Австралию). В этих странах обучается около 75% иностранных студентов. При этом в Великобритании и США наблюдается некоторый спад роста, в то время как другие страны, включая Канаду, Францию, Германию и Нидерланды, увеличивают свою долю [19].

Четверка крупнейших в мире развивающихся рыночных экономик — Бразилия, Россия, Индия, Китай, — обладающая громадным людским потенциалом, начинает в последнее время также оказывать значительное влияние на показатели мобильности мировой системы третичного образования. Усиливается академическая региональная мобильность в Азии, Африке и Латинской Америке. В настоящее время страны с развивающейся экономикой также активно наращивают численность иностранных студентов. В рамках разработанной Минобрнауки России программы «Развитие экспортного потенциала российской системы образования»

количество иностранных студентов, обучающихся в государственных вузах, должно быть увеличено с нынешних 200 000 до 310 000 человек к 2019 году и до 710 000 учащихся к 2025 году. Правительство Индии планирует четырехкратное увеличение численности иностранных студентов в индийских вузах. В настоящее время иностранные студенты в Индию приезжают в основном из соседних стран — чуть более 23% из Непала, из Афганистана — почти 10%, из Бутана — 5%. Студенты из Нигерии и Судана составляют 4,4%, из Малайзии — 3,3%. Бразилия, хотя и занимает 4-е место в мире по количеству студентов, имела в 2016 году за рубежом только 40 891 студента. Лидером по количеству иностранных студентов является Китай. Студенты из африканских стран начали там, как и СССР, с 50-х годов прошедшего века. Число иностранных студентов, обучающихся в университетах Китая, составляло в 2017 году 489 200 человек [20]. В их число, правда, входят и лица, получающие и среднее, а не только высшее образование — в отличие от других стран, в китайской статистике эти данные объединены.

Во многих странах государство выделяет стипендии и для иностранных граждан, что увеличивает их интерес к стране и оказывает влияние на выбор места обучения. В настоящее время Россия предоставляет стипендии для 150 000 иностранных студентов. Индия выделяет 15 000 мест в год в 160 университетах и колледжах и внедряет новую систему привлечения иностранных студентов с бесплатным обучением для талантливой молодежи из Азии и африканских стран [7]. В 2017 году 58 600 иностранцев из 180 стран получили стипендии правительства Китая, причем 88% из них — для обучения в аспирантуре [20]. Китайское правительство ежегодно предлагает 10 000 стипендий только для студентов из стран своей национальной программы «Один пояс, один путь». При этом количество китайских студентов, обучающихся за границей, превысило 600 000 человек.

Выпускники университетов стран БРИКС могут в значительной степени увеличить количество специалистов на мировом рынке, в первую очередь по направлениям STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). При этом, правда, большая часть этих выпускников обучается не в элитарных, а региональных университетах. Абитуриенты региональных технических университетов этих стран гораздо менее подготовлены, чем поступающие в элитарные университеты. Это особенно характерно для Индии и Бразилии, где уровень преподавания

Университеты стран с развивающейся экономикой ...

математики в типичной средней школе оставляет желать лучшего [7]. Но в определенной степени это может сместить центр формирования глобальных знаний в мировой экономике.

Индикаторы исследовательской активности в университетах являются наиболее важными и многочисленными в большей части рейтингов. В расчет принимаются такие показатели, как количество научных сотрудников, аспирантов и докторантов, число присвоенных научных степеней, число публикаций, изданных монографий, проведенных международных конференций, количество цитирований университетских исследователей, импакт-фактор университетских изданий и пр. Университеты мирового класса обладают достаточным потенциалом, для региональных университетов простым способом повышения их конкурентоспособности является интеграция научных исследований. Технологические потребности современного общества требуют очень дорогостоящих научных исследований, которые индивидуальные исследовательские группы, отдельные университеты, компании или даже национальные правительства не могут финансировать в одиночку [21]. Отсюда — интеграционные процессы, которые наиболее интенсивно и планомерно развиваются в Европе. Объем финансирования очередной европейской исследовательской и инновационной рамочной программы на 2021–2027 годы Horizon Europe предложено увеличить до 100 млрд. евро [22]. По аналогии с Евросоюзом в 2016 году страны БРИКС учредили свою рамочную программу по научно-технологическому и инновационному сотрудничеству (BRICS STI Framework Programme [23]). Программа поддерживает фундаментальные, прикладные и инновационные научные проекты по десяти приоритетным научным направлениям. Финансовую поддержку осуществляют:

- в Бразилии: National Council for Scientific and Technological Development (CNPq);
- в России: инновационные проекты: Foundation for Assistance to Small Innovative Enterprises (FASIE); прикладные проекты: Ministry of Science and Higher Education (MSHE); фундаментальные проекты: Russian Foundation for Basic Research (RFBR);
- в Индии: Department of Science and Technology (DST);
- в Китае: Ministry of Science and Technology (MOST), National Natural Science Foundation of China (NSFC);
- в Южной Африке: Department of Science and Technology (DST), National

Research Foundation (NRF).

Каждый проект должен быть представлен учеными не менее чем из трех разных стран-участниц (включая Россию). Для поиска зарубежных партнеров в технологические проекты и инициации совместных заявок для участия в конкурсе создана сетевая информационно-технологическая платформа BRICS-TTN (BRICS Technology Transfer Network). По итогам конкурса 2016 года из поданных 320 предложений было поддержано 26 совместных проектов по десяти тематическим направлениям. В конкурсе 2017 года из 462 заявок поддержку получили 32 совместных проекта по шести тематическим направлениям.

Полюсы технологических инноваций также проявляют тенденции смещения от лидирующих Швейцарии, Нидерландов и Швеции в сторону Азии. Cornell University, INSEAD и World Intellectual Property Organization ежегодно составляют глобальный индекс инновационной активности по различным государствам. В 2018 году анализировалась эффективность 126 стран по примерно восьмидесяти показателям (2018 Global Innovation Index [24]), которые включают в себя мероприятия по внедрению инноваций (учреждения, человеческий капитал и исследования, совершенство рынка и оптимизацию бизнеса) и выходные воздействия (познавательные, технологические и творческие). Входы и выходы объединены в глобальный комплексный индекс. Уже сейчас Южная Корея на 12-м месте, Гонконг — на 14-м, Китай — на 17-м. Остальные страны БРИКС: Россия — 46-е место, Индия — 57-е, ЮАР — 58-е, Бразилия — 64-е.

Если рассматривать высшее образование как общественное достояние, оно должно финансироваться государством (по крайней мере, для граждан своей страны). С другой стороны, университеты могут и должны создавать подразделения, центры и программы для коммерческой передачи своих исследовательских и технологических разработок, что расширяет традиционные границы университетской деятельности и создает активные связи с другими коллективами и организациями. Эти структуры Бартона Р. Кларка (B. R. Clark), основоположник идеи предпринимательского университета [25], назвал расширенной институциональной периферией. В настоящее время эта идея реализуется через кластерный подход с участием вузов в экономической деятельности. Кластеры являются одной из форм взаимодействия организаций и социальных групп, они усиливают конкурентное преимущество компании. В частности, эти структуры способствуют развитию новых видов продукции

и услуг, создают преимущества, которые помогают высшим учебным заведениям диверсифицировать свои издержки [26]. Создание экономических ценностей посредством коммерциализации интеллектуальной собственности позволяет создать предпринимательский университет. Реализация продукции, полученной в результате университетской предпринимательской деятельности, может осуществляться путем создания новых акционерных компаний, расширения бренда (spin-offs) и/или университетских стартапов (startups). Многие мероприятия в сфере предпринимательской деятельности, кроме выпуска конкретной наукоемкой продукции, могут быть отнесены деятельности университета в процесс позитивного изменения общественно-социальной среды, т.е. к реализации третьей миссии университета [27].

Инновации возможны не только в научных и образовательных сферах, где национальные университеты могут и обязаны играть очень важную роль. При реализации своей третьей миссии университеты не могут не поддерживать и не развивать социальные инновации, целью которых является не увеличение производительности и/или конкурентоспособности своих коммерческих подразделений; они направлены на людей, на рост общественного благополучия. CRISES (Centre de recherche sur les innovations sociales) определяет социальные инновации как новые социальные, организационные и институциональные мероприятия, продукция или услуги, имеющие явный социальный мандат, результатом которого, добровольно либо нет, является действие, инициированное отдельным лицом или группой лиц как реакция на устремление, удовлетворение потребностей, обеспечение решения проблемы или получение пользы от возможных действий для изменения социальных отношений, трансформации структуры действия или предложение новых культурных ориентаций [28]. Вопросы социальных инноваций обсуждались, в частности, в рамках десятого Академического форума БРИКС (Йоханнесбург, Южная Африка) [29] в качестве вариантов решения актуальных проблем блока. В резолюции было предложено сосредоточиться на теме обеспечения всестороннего развития через социально реагирующую экономику. Университеты БРИКС не стоят в стороне от этого. Хотя и трудно сказать, какие навыки выпускников будут востребованы в рыночном обществе в среднесрочной перспективе, поощрение социальной активности студентов способствует развитию эмоциональных навыков, личностных убеждений и качеств, таких как стремление к инновациям, креативность,

эмоциональное сопереживание и др., которые должны сочетаться с более конкретными техническими компетенциями, полученными в процессе профессиональной подготовки. Этим университеты способствуют формированию социально активных, толерантных личностей, которые сами придерживаются и поощряют поддержку в обществе общечеловеческих ценностей.

ВЫВОДЫ

1. Четверка крупнейших в мире развивающихся рыночных экономик — Бразилия, Россия, Индия, Китай — оказывают значительное влияние на мировую систему третичного образования. Выпускники университетов из этих стран могут в значительной степени увеличить количество специалистов на мировом рынке (в первую очередь по направлениям STEM). Полосы технологических инноваций также проявляют тенденции смещения в сторону азиатских стран.
2. Образование и наука становятся одним из важнейших ресурсов реализации национальных целей. Ведущие университеты стран с развивающейся экономикой, в частности входящие в BRICS, укрепляют позиции своих университетов в международных рейтингах.
3. Активная правительственная поддержка конкурентоспособности университетов, в первую очередь в государствах с развивающейся экономикой, наряду с упомянутыми ранее мировыми глобальными процессами вносит изменения в формирование потоков академической мобильности студентов, преподавателей и ученых. Снижается наполнение потоков из Азии в Соединенные Штаты и в Европу. Китай наиболее активно формирует сеть элитарных университетов и становится более успешным в привлечении талантов, в первую очередь из африканских и азиатских стран.
4. Глобальная конкуренция в привлечении иностранных студентов и ученых становится более серьезной. Ведущие университеты стран с развивающейся экономикой укрепляют свои позиции в международных рейтингах.
5. Следует помнить, что рейтинги служат для оценки эффективно-

сти, качества и статуса университетов и национальной системы образования, но не являются драйверами университетского развития. Сбалансированная реализация всех трех основных университетских миссий, их интернационализация наряду с региональной интеграцией позволят создавать условия для обретения студентами и выпускниками университетов компетенций и навыков, необходимых для их успешной, активной и насыщенной производственной и социальной деятельности. Региональные и профильные университеты стран с формирующейся экономикой являются основной опорой для социума, для местных сообществ, а также залогом социально-экономического роста и развития соответствующих государств, даже если они пока не стали университетами мирового класса.

Литература

1. *Филиппов В. М.* Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2015. № 3. С. 205–213.
2. *Хомутов О. И., Никонов Н. М.* Углубление трансграничного сотрудничества в регионе Большого Алтая путем организации инфраструктуры по развитию вузовских международных связей // Трансграничное сотрудничество стран Алтайского региона: состояние и перспективы: мат-лы межд. науч.-практ. конф., 16–19 августа 2004 г. Усть-Каменогорск: Изд-во ВКГУ, 2004. С. 45–47.
3. Best Global Universities Rankings // U. S. News & World Report. Education, 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.usnews.com/education/best-global-universities> (дата обращения: 03.09.2018).
4. *Blessinger P., Cozza B.* The case for internationalisation of higher education. 13.10.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20171010115112828> (дата обращения: 12.11.2018).
5. *Blessinger P.* Why global higher education must be democratized. 11.09.2015. // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2015090815175230> (дата обращения: 12.11.2018).
6. *Calderon A.* What 15 years of global ranking says about HE trends 01.09.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2017082915474677> (дата обращения: 12.11.2018).
7. *Carnoy M., Loyalka P., Dobryakova M., et al.* University expansion in a changing global economy: Triumph of the BRICs? Stanford, CA: Stanford University Press, 2013. 404 p.
8. *Clark B. R.* Issues in Higher Education. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 1998. 180 p.
9. Emerging Economies University Rankings 2018 // University of Exeter [Электронный ресурс]. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/emerging-economies-university-rankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (дата обращения: 03.09.2018).
10. *Etzkowitz H.* The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university–industry linkages // Research Policy. 1998. No. 27 (8). P.823–833.
11. Global Innovation Index 2018. Energizing the World with Innovation [Электронный ресурс].

URL: <https://www.globalinnovationindex.org/gii-2018-report> (дата обращения: 03.09.2018).

12. Higher Education in the World. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local. First edition, Girona, March 2017 // GUNI: Global University. Network for Innovation [Электронный ресурс]. URL: http://www.guninetwork.org/files/download_full_report.pdf (дата обращения: 10.09.2018).

13. *Huang F.* Double World-Class Project has more ambitious aims. 29.09.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.university-worldnews.com/article.php?story=2017092913334471> (дата обращения: 12.11.2018).

14. Jaipur Declaration. BRICS Science, Technology and Innovation Partnership — Building Responsive Inclusive Collective Solutions. Jaipur, the Republic of India, 8 October 2016 // 4th BRICS Science, Technology and Innovation Ministerial Meeting [Электронный ресурс]. URL: <http://www.frccsc.ru/sites/default/files/docs/projects/rte/JaipurDecl.pdf?236> (дата обращения: 03.09.2018)

15. *Knobel M., Pedrosa R. H. L.* New trends in the student activism. 01.12.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.university-worldnews.com/article.php?story=20171121103833665> (режим доступа: 12.11.2018).

16. *Kulkarni A.* University rankings and the battle for talent. 07.03.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20170313195120523> (дата обращения: 02.10.2018).

17. *Luutinen A., Hölttä S.* The answer of the Finnish polytechnic school to the challenges of innovation and regional development policies // Caderno CRH. 2011. No. 24(63). P. 467–480.

18. *Mthulisi S.* BRICS academics proffer solutions to bloc's pressing issues. November 27, 2018 // CAJ News Africa [Электронный ресурс]. URL: <http://cajnewsafrica.com/2018/06/01/brics-academics-proffer-solutions-to-blocs-pressing-issues/> (дата обращения: 10.09.2018).

19. *Niazi S.* Fee waivers bid to draw top students from Asia, Africa. 20.04.2018 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <https://www.university-worldnews.com/post.php?story=20180420134956394> (дата обращения: 10.09.2018).

20. *O'Malley B.* China, US lead on gains in ARWU university ranking. 14.08.2018 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180814204614274> (дата обращения: 12.11.2018).

21. *O'Malley B.* Connectivity is common factor in top HE systems 12.05.2018 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.university-worldnews.com/article.php?story=20180512053539558> (дата обращения: 12.11.2018).

22. *O'Malley B.* EC gives details of €100 billion research proposal. 08.06.2018 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <https://www.university-worldnews.com/post.php?story=20180608131951969> (дата обращения: 10.09.2018).

23. *O'Malley B.* New data creates world's largest university ranking. 30.03.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.university-worldnews.com/article.php?story=20170329134927644> (дата обращения: 12.11.2018).

24. *Osipian A.* Why Putin's 5–100 project is doomed to fail. 05.10.2018 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20181002154128208> (дата обращения: 12.11.2018).

25. QS World University Rankings 2019 // QS Top Universities [Электронный ресурс]. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (дата обращения: 03.09.2018).

26. *Sharma Y.* International student numbers near half a million. 03.05.2018 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <https://www.university-worldnews.com/post.php?story=20180503165205109> (дата обращения: 10.09.2018).

27. The Global Academic Rankings Game: Changing Institutional Policy, Practice, and Academic Life / M. Yudkevich, P.G. Altbach, L.E. Rumbley (Eds.). New York, NY: Routledge, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.book2look.com/embed/9781317387374> (дата обращения: 11.02.2019).

28. Three new leaders in four regional university rankings. 21.10.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20171021064501367> (дата обращения: 12.11.2018).

29. World University Rankings 2019 // University of Exeter [Электронный ресурс]. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/>

Университеты стран с развивающейся экономикой ...

sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (дата обращения: 03.09.2018).

UNIVERSITIES OF COUNTRIES WITH GROWING ECONOMIES. THE PATH TO RECOGNITION

Introduction: Globalization processes in the world are accompanied by their internationalization, which is an adaptive strategic response of society and nations to these processes. Higher education is no exception. The most dynamic processes are developing in countries with emerging economies, massive higher education and a growing middle class. The five countries (Brazil, Russia, India, China and South Africa), known as the BRICS countries, make a significant contribution to the internationalization of university activities, to the structure of the graduates market, especially for engineers and IT specialists.

Materials and methods: In the course of the study, general scientific logical methods of analysis and synthesis, induction and deduction, statistical data processing were used.

Results: The well-known educational and socio-economic results of university activities are analyzed with a focus on emerging economies countries, their results by global ranking agencies such as U. S. News & World Report, British consulting company Quacquarelli Symonds QS World University Rankings; Times Higher Education (THE); Global Rankings and Academic Ranking of World Universities (ARWU). Additionally, the results of the BRICS university rankings are taken into account; national education systems ranking; global talent competitiveness ranking; the main indicators of international mobility; indicators of university research activity. The need to support and develop social innovations is noted.

Conclusion: The active work of universities and governments of countries with emerging economies influences changes in the formation of academic mobility of students, faculty and scientists, the shift of the poles of technological innovation. Regional and specialized universities of emerging economies are the main pillars for society, for local communities, as well as the key to socio-economic growth and development of the respective states even if they have not yet become world-class universities. Therefore, universities contribute to the formation of socially active, tolerant individuals who adhere to and encourage the support of universal human values in society.

Keywords: globalization, internationalization, emerging economies, university rankings, academic mobility, technological and social innovations, the role of universities.

References

- Best Global Universities Rankings // U.S. News & World Report. Education, 2018 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.usnews.com/education/best-global-universities> (data obrashcheniya: 03.09.2018).
- *Blessinger P., Cozza B.* The case for internationalisation of higher education. 13.10.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20171010115112828> (data obrashcheniya: 12.11.2018).
- *Blessinger P.* Why global higher education must be democratized. 11.09.2015. // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2015090815175230> (data obrashcheniya: 12.11.2018).
- *Calderon A.* What 15 years of global ranking says about HE trends 01.09.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2017082915474677> (data obrashcheniya: 12.11.2018).
- *Carnoy M., Loyalka P., Dobryakova M., et al.* University expansion in a changing global economy: Triumph of the BRICs? Stanford, CA: Stanford University Press, 2013. 404 p.

- *Clark B.R.* Issues in Higher Education. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 1998. 180 p.
- Emerging Economies University Rankings 2018 // University of Exeter [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/emerging-economies-university-rankings#/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (data obrashcheniya: 03.09.2018).
- *Etzkowitz H.* The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university–industry linkages // Research Policy. 1998. No. 27 (8). P. 823–833.
- *Filippov V.M.* Internacionalizaciya vysshego obrazovaniya: osnovnye tendencii, problemy i perspektivy // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Mezhdunarodnye otnosheniya. 2015. № 3. S. 205–213. [In Rus].
- Global Innovation Index 2018. Energizing the World with Innovation [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.globalinnovationindex.org/gii-2018-report> (data obrashcheniya: 03.09.2018).
- Higher Education in the World. Towards a Socially Responsible University: Balancing the Global with the Local. First edition, Girona, March 2017 // GUNI: Global University. Network for Innovation [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.guninetwork.org/files/download_full_report.pdf (data obrashcheniya: 10.09.2018).
- *Homutov O. I., Nikonov N. M.* Uglublenie transgranichnogo sotrudnichestva v regione Bol'shogo Altaya putem organizacii infrastruktury po razvitiyu vuzovskih mezhdunarodnyh svyazey // Transgranichnoe sotrudnichestvo stran Altajskogo regiona: sostoyanie i perspektivy: mat-ly mezhd. nauch.-prakt. konf., 16–19 avgusta 2004 g. Ust'-Kamenogorsk: Izd-vo VKGTU, 2004. S. 45–47. [In Rus].
- *Huang F.* Double World-Class Project has more ambitious aims. 29.09.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2017092913334471> (data obrashcheniya: 12.11.2018).
- Jaipur Declaration. BRICS Science, Technology and Innovation Partnership — Building Responsive Inclusive Collective Solutions. Jaipur, the Republic of India, 8 October 2016 // 4th BRICS Science, Technology and Innovation Ministerial Meeting [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.frccsc.ru/sites/default/files/docs/projects/rtc/JaipurDecl.pdf?236> (data obrashcheniya: 03.09.2018)
- *Knobel M., Pedrosa R. H. L.* New trends in the student activism. 01.12.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20171121103833665> (rezhim dostupa: 12.11.2018).
- *Kulkarni A.* University rankings and the battle for talent. 07.03.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20170313195120523> (data obrashcheniya: 02.10.2018).
- *Lyytinen A., Hölttä S.* The answer of the Finnish polytechnic school to the challenges of innovation and regional development policies // Caderno CRH. 2011. No. 24(63). P. 467–480.
- *Mthulisi S.* BRICS academics proffer solutions to bloc's pressing issues. November 27, 2018 // CAJ News Africa [Elektronnyj resurs]. URL: <http://cajnewsafrica.com/2018/06/01/brics-academics-proffer-solutions-to-blocs-pressing-issues/> (data obrashcheniya: 10.09.2018).
- *Niazi S.* Fee waivers bid to draw top students from Asia, Africa. 20.04.2018 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180420134956394> (data obrashcheniya: 10.09.2018).
- *O'Malley B.* China, US lead on gains in ARWU university ranking. 14.08.2018 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180814204614274> (data obrashcheniya: 12.11.2018).
- *O'Malley B.* Connectivity is common factor in top HE systems. 12.05.2018 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180512053539558> (data obrashcheniya: 12.11.2018).
- *O'Malley B.* EC gives details of €100 billion research proposal. 08.06.2018 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180608131951969> (data obrashcheniya: 10.09.2018).
- *O'Malley B.* New data creates world's largest university ranking. 30.03.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170329134927644> (data obrashcheniya: 12.11.2018).
- *Osipian A.* Why Putin's 5–100 project is doomed to fail. 05.10.2018 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article>

Университеты стран с развивающейся экономикой ...

- php?story=20181002154128208 (data obrashcheniya: 12.11.2018).
- QS World University Rankings 2019 // QS Top Universities [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (data obrashcheniya: 03.09.2018).
 - *Sharma Y.* International student numbers near half a million. 03.05.2018 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180503165205109> (data obrashcheniya: 10.09.2018).
 - The Global Academic Rankings Game: Changing Institutional Policy, Practice, and Academic Life / M. Yudkevich, P.G. Altbach, L. E. Rumbley (Eds.). New York, NY: Routledge, 2016 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.book2look.com/embed/9781317387374> (data obrashcheniya: 11.02.2019).
 - Three new leaders in four regional university rankings. 21.10.2017 // University World News. The Global Window on Higher Education [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20171021064501367> (data obrashcheniya: 12.11.2018).
 - World University Rankings 2019 // University of Exeter [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.times-highereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (data obrashcheniya: 03.09.2018).

**FIRST PERSON PERSPECTIVES OF
HAVING A DUAL DIAGNOSIS OF AUTISM
SPECTRUM DISORDER (ASD)
AND MENTAL ILLNESS**

**ПОВЕСТВОВАНИЕ ОТ ПЕРВОГО ЛИЦА
ПРИ ДВОЙНОМ ДИАГНОЗЕ:
ASD И ПСИХИЧЕСКОЕ РАССТРОЙСТВО**



Karen Eastman

*PhD, Minnesota State
University, Mankato, 313
Armstrong, MSU Mankato,
Mankato MN 56001; USA;
karen.eastman@mnsu.edu*

Данное исследование показало, что люди с расстройством аутического спектра (ASD) часто имеют сопутствующие психические расстройства и диагнозы, из-за которых они сталкиваются с большими сложностями и проблемами (Bitsika & Sharpley, 2015; Matson & Williams, 2014). Ранее в литературе было мало публикаций повествования от первого лица, описывающих опыт пациентов с сопутствующими психическими расстройствами. В большинстве исследований, освещающих данную тему, присутствуют описания вторичной интерпретации опросных листов, заполненных родителями или лицами, осуществляющими уход за пациентами, либо в исследованиях используются обобщенные выписки врачей. Данное феноменологическое качественное исследование восьми молодых людей с двойным диагнозом: ASD в сочетании с расстройством психического здоровья проводилось в течение нескольких месяцев. Было обнаружено, что они могут четко формулировать диагностические характеристики, достаточно ясно и подробно, что позволило предположить, что

Beth R. Handler

*PhD, Clark County School
District, 5100 West Sahara
Ave., Las Vegas, NV 89146,*

*USA; drhandler@ymail.
com*

Как цитировать статью: Eastman K., Handler B. R. First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis Of Autism Spectrum Disorder (ASD) And Mental Illness. Повествование от первого лица при двойном диагнозе: ASD и психическое расстройство // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 127–159.

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

они вполне понимают оба расстройства. Однако, более глубокий анализ данных показал, что участники исследования имели поверхностное и несущественное знание при высказывании ответов на различные ситуации. Данное исследование дает основания предположить, что клиническое предположение понимания или интерпретации диагностического состояния должно применяться с осторожностью, поскольку истинный уровень компетентности участников исследования интерпретировать и применять терапевтическую коммуникацию может быть гораздо ниже, чем может казаться на основании содержания и сложности формулировок клиента.

Ключевые слова: расстройство аутического спектра, психическое заболевание, коморбидность, молодые люди, феноменологические исследования.

Abstract

Research indicates that individuals with autism spectrum disorder (ASD) frequently present with a number of comorbid psychiatric conditions and diagnoses that increase the difficulty and challenges they face (Bitsika & Sharpley, 2015; Matson & Williams, 2014). First-person narratives delineating the experiences of individuals who present with comorbid, psychiatric conditions was not substantially represented in the literature. Most of the research focused on this topic reflects narratives derived from secondary interpretations of checklists completed by parents and caregivers or through summative referral statements made by clinicians. This phenomenological qualitative study of eight young adults with a dual diagnosis of ASD and Mental Health Disorder was conducted over a period of several months, and findings revealed these individuals were able to articulate diagnostic characteristics with a level of clarity and detail suggesting comprehensive understanding of both conditions. However, deeper analysis of data revealed that participants' knowledge was superficial and unappreciable in mediating responses to varied situations. The work of this study suggests that clinical assumptions of comprehension or interpretation of diagnostic conditions should be applied with caution as the participants' true level of competency to interpret and apply therapeutic communications may be far less than one may assume given the complexity and content articulated by the client.

Keywords: Autism spectrum disorders, mental illness, comorbidity, young adults, phenomenological.

1. Introduction

According to the Centers for Disease Control and Prevention (2018), one in 59 individuals in the US are currently diagnosed with ASD, and approximately 1.4% of the population worldwide. Individuals with ASD are charac-

terized and identified by impaired social and communicative abilities and restricted or repetitive patterns of behavior, interests, or activities (American Psychiatric Association (APA), 2013).

The literature makes clear the prevalence and impact of comorbid psychiatric conditions in individuals with ASD. Mattila et al. (2010) suggested that up to 74% of individuals with ASD also have a mental health disorder. Research indicates that individuals with ASD frequently present with a number of comorbid psychiatric conditions and diagnoses that increase the difficulty and challenges they face (Bitsika & Sharpley, 2015; Matson & Williams, 2014). Russell et al. (2013) reported that comorbid Obsessive Compulsive Disorder occurs in 30% of individuals with ASD. Additionally, a number of studies indicated that depression is very prevalent in those on the autism spectrum (Bitsika & Sharpley, 2015; Lugnegard, Hallerback, & Gillberg, 2011; Matson & Williams, 2014; Mayes, Calhoun, Murray, & Zahid, 2011). In fact, depression has been identified in up to 50% of individuals with ASD in one study (Mayes et al., 2011), and 43% in another study (Sterling, Dawson, Estes, & Greenon, 2008). Cederlund, Hagberg, and Gillberg (2010) noted that individuals who are considered to have a milder form of ASD or who exhibit more verbal skills are more easily identified as having depression. It was suggested that those with more verbal skills and milder ASD symptoms may be better able to report their depressed mood and other symptoms (Gotham, Unruh, & Lord, 2015). The increased rate of depression may be due to their awareness of the existence of social abnormalities and difficulties that lead to feelings of loneliness and isolation from peers (McPheeters, Davis, Navarre, & Scott, 2011).

There has been more research in very recent years with adults with at least average intelligence who have autism and a comorbid mental illness, although they are scarce (Bejerot, Eriksson, & Mortberg, 2014; Lugnegard et al., 2011). One area that remains understudied is the authentic experience of adults with this comorbidity. A review of the literature failed to produce first person narratives that describe the phenomenon of living with ASD comorbidity or the interpretation of those disorders by the individuals themselves as told through a first person narrative.

In a review of related literature, it was determined that most research conducted on the topic of mental health issues in individuals with ASD involved a review of records, the use of checklists completed by parents and caregivers, and referrals of eligible individuals from clinicians (Bejerot et al.,

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

2014; Bitsika & Sharpley, 2015; Bitsika & Sharpley, 2016; Gotham et al., 2015; Lugnegard et al., 2011; Mayes et al., 2011). In other words, current literature mostly reflects secondary knowledge of how comorbid psychiatric conditions affect the lives and needs of individuals with ASD. This is a weakness in the literature that needs to be addressed. This study reflects an effort to mediate this gap in our knowledge base.

As the initial focus of this study was to better understand first person perspectives of people with comorbid diagnoses of ASD and mental health disorders, we conceptualized it as an investigation of an extant, but marginally understood phenomenon. As such, we decided to apply a methodology supportive of phenomenological study. According to Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, and Richardson (2005), phenomenological research helps us understand the meaning that individuals make of their life experiences. These researchers believe that firsthand accounts from individuals may help to understand environmental and other risk factors that may contribute to the development of psychiatric conditions in individuals with this dual diagnosis. As such, firsthand information may help identify specific practices that have an impact on support and services provided to this population, as well as those that are ineffective, otherwise not known to caregivers and service providers.

More specific description of methods and results of this qualitative investigation is presented below.

2. Problem Statement

What is the nature of alignment between the self-constructed conceptualization of the characteristics of their psychopathologies generated by adults with ASD and comorbid diagnoses of mental health disorders and those hypothesized or generated by others and present in the literature.

3. Research Questions

What perceptions do participants have on the etiology of their disorder?

What are their perceptions on the use and function of medications?

What are their perceptions on school experiences and social interaction in mediating effects of disorders on adult lives?

What are their perceptions on family interactions and characteristics on their adult lives?

How do the self-reported perceptions compare with common assumptions or interpretations generated by professionals supporting individuals in this population?

4. Purpose of the Study

To enhance the knowledge of the lived experience of people with comorbid diagnoses of autism and mental health disorder to support development of more effective supports or therapeutic interventions.

5. Research Methods

Our original method selection was conceptualized around hermeneutic phenomenology as articulated by Merleau-Ponty (1962; 2006) and Van Manen (2014). We believed that this lens was most appropriate to our original purpose as it supports articulation of the global construction of phenomena of living with dual diagnoses prior to our theorizing, interpreting or otherwise explicating the origins or nature of phenomena revealed. Had our initial focus been on generating idiographic interpretations of the individual participant's conception of his or herself as a person with comorbid diagnoses and/or how that comorbidity affects his or her functioning, assumptions, interactions or identity, then we would have selected another method but we opted for an approach more suited to our goal of describing the global phenomenon.

One of our primary goals was to discover how study participants conceptualized themselves as persons with ASD and mental health disorders. We felt that the first-person perspective derived through application of this research model would support revelations of perspectives that would challenge systemic and normative paradigms. It was our goal to generate a study of first-person perspective that would explain rather than an affirmation or refutation of hypotheses generated by our own conceptualization of ASD, comorbid mental health disorders, or those of hypotheses and conclusions generated by others and present in the literature. Therefore, we adopted the phenomenological research model for its freedom from application of researcher preconceptualizations and privileging of the authentic, perspective of the participants (Husserl, 1970).

Site of Study

The Institutional Review Board at a medium sized state university in the

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

upper midwest gave approval for the study to be conducted. Participants were drawn from a major metropolitan area with a population of approximately 3.5 million. The population within this particular metropolitan city, though diverse, is predominantly white (63.8%), with one-third of the population having a bachelor's or higher degree (US Census, 2015). In this metropolitan area, 43% of children are from single parent families (Kids Count Data Center, 2015).

Participants were drawn from a variety of neighborhoods within and around the city center and generally reflected the demographics of the area with our participants in regards to ethnicity, religion, and race.

Participant Population

Building upon the phenomenological research model, the study described herein was intended to offer a contribution to the literature on ASD and mental health comorbidity. Specifically, the work investigated the experiences of young adults, all over the age of 18, who had dual diagnoses of ASD and at least one mental health disorder with the intent of revealing their firsthand perspectives relative to life with comorbid conditions.

For the in-depth interview studies, participants were recruited through snowball sampling by contacting staff at a local community college, a local state university, a high school transition program in a large school district, and four agencies that provide services to individuals with ASD of all ages. The agency staff were asked to contact young adults, ages 18 to 32, who have dual diagnoses of ASD and mental health disorders to solicit participation in the study, and to share the primary researcher's contact information. Specifically requested were those who were higher on the autism spectrum and with no intellectual or language delays so they would be able to effectively communicate with the researcher. This method of identifying potential participants is referred to as purposeful random sampling, a qualitative research method used to identify participants of interest for the study and to develop a systematic way of selecting cases without having advanced knowledge of what the outcomes would be (Corbin & Strauss, 2007).

Potential participants were identified who were competent, able to give consent, and able to clearly communicate experiences. All attempts were made to generate a gender balanced participant pool, but potential male participants opted out of the study to a greater degree than females. Attempts to generate a participant pool that reflected economic, racial, and ethnic diver-

sity were achieved. Out of the pool of identified potential participants, eight (8) young adults responded positively to our solicitations. We recognize the limitations created by this small sample size and ratio of females to males, but we believe the information garnered has value to the field, both theoretically and practically.

Selection of this method limited the number of participants we could include in the study, potentially limiting the generalizability of these results. However, we feel that the structure best supported the psychological factors present in the participant pool such that we solicit the thick descriptions of the phenomenon under consideration that would be most valuable to future research and support practices.

A total of eight participants agreed to participate, six females, and two males. These individuals ranged in age from 19 to 32, with the average age being 24.4 years. Seven participants had been diagnosed with Asperger Syndrome by either a psychiatrist or psychologist, and one diagnosed with ASD. The primary researcher had access to the evaluation reports where the diagnoses were made for all participants. In several of the cases, the diagnosis of Asperger's came about as a result of further evaluation after they were hospitalized for mental health crisis situations.

Interestingly, when communicating with contact people at the above agencies, in most cases they identified more females with whom they worked who would be interested in the study. When males were contacted, even actively recruited, with the exception of the two who did participate, all males declined to participate in this study. Given the current incidence of boys with ASD as being approximately 5 times more common than in girls (Centers for Disease Control and Prevention, 2015), it was believed that more males would have volunteered. This will be discussed later on.

Sound measures were taken throughout the study to ensure confidentiality of the participants. Each participant's identity remained anonymous and a pseudonym chosen by the participant was used throughout the study, including in the transcribed notes and summary. Although not all pseudonyms were consistent with what we would have selected, in order to honor the identity chosen by the participant reflected in the name, we did not dismiss their choice.

Signed consent forms were kept separate from the interview data in locked filing cabinets in a locked office. Tables One and Two contain summary information of each of the participants.

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

Joseph is a 32-year old male who has been diagnosed with Anxiety Disorder at age 20, and Asperger Syndrome at age 26. He has three undergraduate degrees, and had recently started a fourth degree, in Civil Engineering, but dropped out of the program after a couple of months. Joseph is a musician, and plays the clarinet and saxophone in a jazz band he started and manages. He is currently working with an agency to find employment, and is beginning to consider living independently with support from an agency that works with adults with ASD.

Vixie is an enthusiastic and talkative 19-year old young woman with diagnoses of Asperger Syndrome, Anxiety, and Depression. Vixie admitted that she had a bad temper when she was younger and often fought and argued with peers and family. She recently graduated from high school, and is currently trying to get her life situated. She is a fan of musicals, enjoys re-enacting lines and songs from shows, and she has a dream of traveling to Hollywood to meet famous celebrities and pay her respects to Robin Williams' star. She would love to be a famous singer someday.

Missy is 19 years old with several diagnoses. These include ASD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Obsessive Compulsive Disorder, Depression, Anxiety Disorder, and Bipolar Disorder with paranoia. She loves reading about baseball and watching baseball games on television. Shortly after she graduated from high school, she moved into a group home in the same town where her parents and two younger sisters live, and she sees them frequently. She works at a local day program for adults with disabilities. She is not interested in going to college but she worries about being able to find and keep a fulltime job. Missy is a worrier but she is also quiet and polite, and has a good sense of humor.

Mimi is 19 years old, and was diagnosed with having Bipolar Disorder when she was seven years old, and with Asperger Syndrome when she was nine years old. A diagnosis of Borderline Personality Disorder was recently made as well. She is a self-proclaimed rebel, and is quite proud of that title. Mimi has had a number of health issues and medical procedures her whole life, including stomach and colon issues, ear infections, and gluten allergies. She pretty much stays alone at home now, but would like to go to college for culinary training or for nursing.

Hermione is 25 years old and has diagnoses of Asperger Syndrome, Anxiety Disorder, and Depression. Her parents were divorced when she was in the ninth grade, and she lives with her mother but still sees her father most

weekends. When she was younger, Hermione was very involved in sports, particularly basketball and volleyball. Hermione has always had friends but she did switch schools a couple of times and it was hard to establish a new group of friends at the time. She would like to live on her own at some point but has been recently struggling with a seizure disorder and worries about how that will impact her independence. Currently, Hermione is working two part-time jobs, one at a drug store and the other is for data entry. She would like to get a job as a graphic designer someday.

Digital Emotions (hereafter referred to as D.E.) is a 26-year old male who was diagnosed with Asperger Syndrome at age 23. He had received a diagnosis of Major Depressive Disorder before being diagnosed with Asperger's; however, D.E. appears to have been reluctant to admit it then or now. The evaluations indicated that he was not at risk for schizophrenia or other psychotic conditions, however he fantasizes obsessively about schizophrenia, and appeared to believe he has schizophrenia but not depression. He is not currently taking any medications. He was homeschooled his entire school career, and being in college is his first experience with being educated with others. D.E. is a doctoral candidate in Computer Graphics, and is very close to completing his dissertation but recently stopped working on it due to symptoms of depression.

Robin is 32 years old, and was diagnosed with Asperger Syndrome, Depression, and Schizophrenia when she was 13 years old. Robin claimed she had many side effects from the different medications she was on while growing up. She has experienced a number of unfortunate incidents as a young adult, resulting in her moving to a couple of different cities and apartments. Currently, she lives alone, and is active in her role on a National Self-Advocacy Board and a People First organization. While she has concerns about being able to handle a job, she still hopes to get a paying job, be married, and have children.

Quintana is 23 years old, and was recently diagnosed with Asperger Syndrome. She also has Depression. She likes to dress in Goth style, minus the dark hair and makeup. Quintana lives with her mother, and, for the most part, is estranged from her sister. While Quintana claims to not be one to socialize, she wants to stand out and not follow the crowd. Quintana spends her days working on the computer as she is currently taking online college classes for an Associate's degree, and hopes to attend a state university next year. She would like to be a film director one day.

Data Collection

In order to gather data that offered a firsthand account of life experiences of participants, a semi-structured interview method was selected. We selected this method due to its potential to solicit biographical reports with details prioritized by the participant instead of the researcher. This method allows the participants the opportunity to respond more elaborately and in greater detail than closed-ended questions (Brantlinger et al., 2005). Use of the semi-structured interview offered us the opportunity to develop a rapport with participants that further supported their willingness and ability to share their experiences and perspectives with a depth that allowed us to generate meaningful analysis and discussion of the results.

Procedures

As the participants contacted the researcher by phone, a description of the study was shared, the information on consent forms was discussed, and the list of initial interview questions was provided. Participants had the opportunity to ask questions, however, none asked any. During this time, the primary researcher shared her interests, experiences, and areas of expertise, as well as background information on previous research to initiate a feeling of comfort and trust.

Times and places to meet for the first interview were then set up. All of the participants were informed that the plan was to conduct two face to face interviews, each lasting approximately two hours, and that three or four hour-long follow up phone calls over a period of 6 months would be made for additional questioning. Prolonged field engagement with the multiple, in-depth interviews carried out ensured validity of the data. Initial interviews for each of the eight participants started with informal conversation for the purposes of getting to know each other and for obtaining personal and background information. It was determined that the interview could begin when the participants had no questions for the researcher and the participants indicated they were ready to begin.

Face to face interviews were held at different locations based on participant choice. The primary researcher met with Joseph, with D.E., and with Robin in empty classrooms each at a different university; with Vixie in a classroom in the transition program at high school, with Missy, Mimi, Hermione at their respective homes, and with Quintana in an empty office at the agency where she receives therapeutic services. No one else was present

for any of the interviews, and participants consented to the use of a recording device to record the interviews.

Appendix A contains the set of the interview questions. Half of the questions were asked during the first interview, and the second half during the second face to face interview. Follow-up interviews were conducted via phone with all eight participants, for clarification of any information that was noted while the interviews were transcribed. The initial questions that we asked all participants were the same in order to generate foundational information for comparative purposes.

Care was taken to ensure that the initial questions were read directly from the list which the participants also had in front of them. As is consistent with semi-structured interviews, follow up questions were added as determined to be needed by the primary researcher based on previous responses by the participants. Follow up questions were created for purposes of clarification or for elaboration of responses. These questions were intended to probe for further information. Examples of such probes were “Can you explain that more?” “Why do you believe that?” “Why is that?” “How did you feel about that?” and “Are you able to provide an example?” No explanation was provided by the researcher as to the reason of follow up or additional questions so as to assure the participants were not led to respond in a certain way.

All interviews were audio taped for subsequent review. After each interview session, the tape-recorded information was reviewed, sessions were transcribed, and anecdotal notes regarding the conversations and phone call responses were made. As the notes were read, recurring ideas and thoughts were documented and emerging patterns were identified.

Data analysis

Data were analyzed using an open-coding procedure. Throughout this process, patterns and codes were identified by isolating topics/comments/issues, and noting their consistency throughout the data. As the field notes were read, a word or phrase that identified the main idea of the paragraph was written down. Fifty-eight words/phrases were identified at this point which were then narrowed down to 21 words/phrases as the most commonly occurring. These included topics such as diagnoses and characteristics, conflicts with schools/teachers/peers, bullying, exclusion, social isolation, medications, family history, family problems, and theory of mind. These 21 words are identified as codes, at which point concepts were identified.

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

Concepts were grouped and then named according to the characteristics of the grouped concepts. Six categories were named at this point including self-knowledge of ASD and MH conditions, significant issues related to MH, family, dealing with peers, school support, and future goals. Some of the original 21 codes were assigned to more than one category whereas others were clustered together into one specific category only. Eventually, one overall theme emerged with two subthemes.

Peer debriefing was utilized as a way to ensure reliability and validity of the data. The purpose of this was to provide a critical analysis of the data results and interpretations (Brantlinger et al., 2005). The peer reviewer was a former colleague of the primary researcher as a college professor, holds a PhD in Special Education, and has conducted several qualitative research studies of her own. She had not been involved in the actual interviews, however, she was familiar with the phenomena being researched. The primary researcher shared summarized information about each of the participants with the peer reviewer, who then reviewed the transcribed tapes of the interviews and then coded responses by paragraph. In the peer review, 19 codes were identified; however, all of them were the same as, or very similar to, the 21 codes the researcher identified. See Appendix B for a list of the codes identified by the researchers.

The peer reviewer checked for procedural fidelity while reviewing the transcribed interviews to assure that the primary researcher had asked the same basic questions of all participants which were on the list of questions provided to each participant. Results of the procedural fidelity check showed that all basic questions were the same for all participants in both face to face interviews, and any follow-up questions during the face to face interviews or over the phone were tailored to the information provided in participant responses.

At each point in the process, second level member checks were utilized as a way to ensure validity. This strategy involved taking the data, analyses, and conclusions back to the participants so they could read, review, comment on, and confirm accuracy of the information. Participants were asked to comment on accuracy and provide clarification if needed. Each participant was contacted four more times after the two face to face interviews. Reasons for follow-up contact included clarification of comments from interviews, their understanding of the impact of diagnosed conditions, family influence and relationships, and issues related to future goals. In each case, there were one

or two corrections made. Finally, the themes that emerged from the data were discussed with the participants, and there was 100% agreement from the participants. Participants made comments such as “That certainly applies to my family,” “I agree that these are problem areas,” and “That really sounds like me!”

Care was taken to ensure reliability as well by creating as much similarity as possible. Procedures were explained the same way to all participants, all participants were asked the same basic questions, all interviews were audio taped and reviewed immediately after interview sessions, and the same information regarding the study was shared with all eight participants.

6. Findings

Overarching theme

Analysis across this data set revealed the overarching theme that, although these young adults may be able to articulate terminology or have the skills and knowledge to seem aware, the depth of their awareness is limited by their own characteristics.

All of the participants were able to list their ASD and MH traits, to recall ages and dates of diagnoses and the particular circumstances surrounding those diagnoses (i.e., when and where the diagnosis occurred, who made the diagnoses). They were also able to briefly explain the impact those traits have on their everyday functioning. They were fluent in their use of the words and descriptors that are a part of their diagnoses. All of the participants discussed how they learned about ASD through their own reading, research, and independent study, not through learning about it in school or even from family members.

Perceptions on Etiology of Mental Health Disorders. The participants had definite opinions as to the cause of their mental health disorders. Some identified one specific major life event as being something that triggered the onset of their mental health disorder. They did not seem to be aware of the existence of mental illness prior to this event occurring. Others felt it was a cumulative effect from being ostracized, bullied, and teased for too many years.

The Asperger’s diagnosis for Joseph was both a shock and a relief to him. He said that he hasn’t “really known what was going on with me. I knew I was different.” He has spent time on the internet reading and learning about Asperger’s, although he knows he has more to learn. He recalled exactly

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

how he “fell apart after just three days of military boot camp, not eating or drinking. I could not keep up with the demands, and was discharged with a diagnosis of Anxiety disorder.” He believes that he had no signs or symptoms of anxiety prior to this experience.

Vixie shared that at until age 15, she did not know that she had ASD or what it was, but she did know of peers in her Special Education classes who were also diagnosed with ASD. She is concerned about her depression because it is something she struggles with often, mostly due to relationship issues, mostly with males. She was suicidal and hospitalized at age 16, and that one of the reasons she knows she will not be able to live alone is because she does “some crazy things when depressed,” and she does “not want to do something bad” to herself.

Mimi was quick to explain how her diagnoses came about, starting with Attention Deficit

Hyperactivity Disorder and Bipolar Disorder at age seven, followed by Asperger’s at age nine. She stated that she learned about what Asperger’s is by “watching other people diagnosed with Asperger’s and reading a book about it.” She says that she “had no friends for many years, I was teased and called names, and was a loner because of that.” Mimi suffered great bullying and ridicule, and was “made fun of for being black, fat, and stupid.” She did not fit in, and by her teen years, it got to be too much for her. Mimi has attempted suicide three times, by cutting her wrists, overdosing, and by jumping out of a speeding car.

D.E. had spent considerable time on the internet reading about Asperger’s as well as depression, especially depression in graduate students. While he feels that he is “doomed to have Asperger’s,” he believes that he is just “simply accepting what is known. It is impossible to recover from and is nothing but a fact.” However, he mused that “there are some good things about having Asperger’s which may be the reason for my academic success.” He believes that once he is “finished with my dissertation that my depression will be gone,” and that “being in graduate school, trying to collaborate with my advisor,” was the cause of his depression.

Hermione identified the loss of a job she had been trained on as the trigger for her depression and anxiety. She had been trained for a job in one restaurant and was not able to transfer the skills to the new restaurant. She also had significant concerns with public transportation to get to work, and these stressors, she believed, was the start of her depression and anxiety which she

believed did not exist prior to this incident in her life.

Robin disclosed that she went so long without an accurate diagnosis and that she was “frustrated, depressed, and treated like crap for so long, that it all came crashing down.” Her first psychotic episode lasted for two years in middle to high school where she did a lot of “shoplifting and fighting with people.” She contemplated suicide and was hospitalized. She believes her second psychotic episode was “caused by meds,” and she found herself in “legal trouble for stalking a guy.”

Perspectives on Medication. Joseph had been on one medication for a while but “it didn’t really help” so he has chosen to not try others. And yet, he said that he continues to “struggle with feeling anxious and worried about the future,” not having satisfying relationships with others, and identifying the right path to be on for his future. As he said, “my plans tend to change based on how things are going, and something always happens to mess things up.” Having completed three undergraduate degrees and attempting a fourth one did not help him realize that he had not chosen areas of study that were the best for him.

D.E. is concerned about being on medications longterm; he feels that he could be on them “forever” and worries about side effects. This is only part of his concern because he also feels as though he needs to “try and remediate the situation myself.” When asked how he could remediate it, he felt that he could become involved in a social group on campus. However, he chooses not to do so, and remains socially isolated.

Robin felt that she is “in remission from depression now” and does not need medications at this point. She was firm in her belief that the many medications she had been on have caused her mental health disorders to become worse or have caused significant weight gain.

Unlike most of the others, Hermione takes three medications and believes that her medications are helping in terms of sleep and having less anxiety. “I used to always be thinking ahead and what I needed to get done, and not be able to stop those racing thoughts which affected my sleep.” She shared that she is “in a really good place right now,” because of the medications. This was not the case even a year ago at which time, she “got less sleep, had more anxiety, and had more suicidal thoughts.” Mimi, too, stated that by taking her two medications, they really do help. “I am more relaxed, sleep better, and am not as uptight. And I am not as moody.”

Subtheme 1: School was a negative experience for these young adults, and

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

even now that they are out of school, they are desperate for companionship but have no mechanism to make that occur.

Perspectives on School Experiences and Social Interactions. The participants had a significant number of complaints about teachers and their experiences in school. They were able to identify one or two teachers that they liked, and a couple of them had a teacher who recognized their talent, and motivated and supported them. For the most part, no teachers identified or saw the bullying or isolation occurring nor did they do anything about it. Quintana shared that for purposes of disciplining, “the teachers would restrain me on the floor in front of everyone, and would lock me in time out.” Mimi said that she “buted heads with most teachers,” and especially challenged the younger teachers because “they didn’t respect me,” and did not try to understand her.

Robin could still remember how she felt when she would “be in tears in the nurse’s station for being bullied, and no one ever defended me.” She was especially appreciative of the one teacher who recognized her ability in history and talked her into joining the Knowledge Bowl, which she did for two years. That was the most positive experience of her school career, as the others knew about her ASD and MH issues but “were nice about it,” and even “defended” her at times.

No one described any significant amount of special education programming they received while in school. It appeared as though support consisted of behavior management, a quiet room to go to when needed, and occasional small group work to help with homework or specific academic concepts. Other than that, they did not feel as though teachers accommodated their learning styles and did not adapt their work. There was no support for their mental health issues in any way. Vixie was one of only three who said that she “occasionally” went to the school counselor because “sometimes, you just want to talk about things with someone.”

Each of the participants shared significant stories about being bullied, teased, and excluded when growing up. They were socially isolated and ostracized but did not know why at the time. They described time periods of having no friends, of being suicidal, and knowing they were different but not understanding why others would treat them the way they do. Even now they have little insight as to why they were bullied, teased, or excluded, although they did attempt to discuss this problem. For the most part, they were able to briefly explain why they struggled with making and keeping friends as a

child. Now that they are out of school, they continue experiencing not having any friends, they stay by themselves and are socially isolated, and are not interacting much with anyone outside of a couple of situations even though all but one expressed a desire to have friends and to be married one day.

For example, Robin had very few friends, if any, while growing up, and suffered what she says was “extreme bullying from both students and teachers.” While she has some involvement as an advocate for a national advocacy organization, when not participating in that, she said that she “continues to struggle with maintaining relationships” and is quite isolated, spending a lot of time at home by herself “watching educational programming and the weather on television.”

Quintana believed that she only has “mild” depression, however, she spends her days “sleeping in until quite late, working on the computer for my online coursework for several hours a day,” and stated that she has not seen others she went to high school with since graduation. She shared that she uses the internet as an escape from the rest of the world when “there are loud noises around me and I am feeling overwhelmed.”

Joseph shared that he felt he had been “just a goofy kid,” and now sees that the few peers he did befriend while growing up were “not good people.” He said that there were many school years that he had “not a friend in the world.” When he was growing up, he said that he tried to be like everyone else but he “was the easy target” to be bullied and ignored. Even now he feels ostracized in college. The few students he was able to identify with in college had been Somalian students because “I feel like we are alien to this world.”

Vixie described many situations where she ended up feeling disappointed in people she thought were friends, but found out they were using her or lying to her. When she was younger, she used to get into a lot of fights on the playground because, while she felt she was always on her “best behavior,” if others “ticked me off, I couldn’t let it go.”

Missy felt that she was not bullied in school, but she always feared what others would think of her for what she preferred to wear or if she needed to leave the classroom, or if she did something that was out of the norm. She did not appear to understand that this was a type of bullying. Mimi suffered from significant bullying in her elementary school years, and swears that she survived by fighting other students often. She was suspended from school during her senior year. Mimi, like most of the others, stated that they she has not seen people from school since she graduated.

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

Quintana described her troubled childhood of being extremely violent and temperamental. She experienced bullying and isolation while growing up, and was very lonely. In high school, she was “really depressed because I had no friends.” She was considering suicide, and was about to carry it out when she met one female friend in an otherwise all-male high school class. Because they were the only two girls, they “bonded,” and to this day, she believes that this girl “saved her life,” and stated that “it’s amazing what the power of having just one friend can do.” Quintana was the only one of the participants to be able to look back and see that because of her past with all of the fighting and temper issues, maybe her classmates were “leery” of her as they continued to grow up.

It was noteworthy to consider the conditions regarding the isolative adult life that they now have, and that the opportunities for social interactions are just not there. Quintana had described “being popular” in high school finally because of the TV productions class she took. With that opportunity gone, she has not been able to find similar activities to be involved in, and has not seen any of her high school classmates since graduation. Vixie shared that the only reason she went to school was to see her “friends.” None of those “friends” have time for her now, and she feels as though “no one cares about me.” As mentioned previously, Joseph is the coordinator of a band he started but no one from this group ever asks him to hang out or do things together outside of rehearsals or performances, and once he graduated from college, he lost contact with the Somalian students he had paired up with in classes. Even though Missy lives in a group home, the other residents are more than twice her age and she keeps to herself. At the workshop where she works, she does talk to one person she knew from her Confirmation classes. She believes that she prefers “being alone.”

D.E. was homeschooled and had limited experiences with other children in his neighborhood, so he did not experience bullying or exclusion growing up. He did, however, “experience a lack of social interaction opportunities and did not experience satisfaction in the activities my mother did try to arrange for me.” He stated that “my mom could not set a good example of social behavior. Currently, I still do not have a clear idea of what a friend is.” At the present time, he has an apartment roommate but there is no interactive relationship. There is a group of students at his college who get together to play video games but he has chosen to not participate due to “focusing on my studies,” and he felt as though he is not as knowledgeable anymore about the

types of games this group plays. He is not interested in getting up to speed so that he could interact with the others playing the video games.

Subtheme 2: Challenging or unhealthy family relationships compromise these young adults' ability to reframe their own responses and behaviors to match norms outside of their home lives.

Perspectives on Family Dynamics and Characteristics. According to the participants, there was an overwhelming number of cases of several family members having been diagnosed with a mental illness in each of the participants' families, in both immediate and extended family members. Many of the families moved around a lot, constantly uprooting the child. Several participants described poor relationships with siblings and being estranged from family members. Divorce, or just the parents never having been married or living together, was common, and relationships with fathers was sometimes absent or distant. Physical and emotional abuse between parents was described, along with problems with alcohol.

According to D.E., his mother has symptoms of psychoses, his father has social anxiety, and his paternal grandfather had Bipolar Disorder and committed suicide. He shared that he is "closer to my father in that I can talk to him about how I am feeling about things," however he still describes that relationship as being only a "reasonable" one at best. He avoids talking to his mother about things that are important to him even though he lived primarily with her growing up. His parents have never lived together nor have they gotten along. He stated that there was "some truth to the idea that when I was growing up, I had no friends because I had limited contact with kids my age." He lived with his mother and stepfather while growing up, although he saw his father often over the years. There was always a great deal of tension between his biological parents.

According to Vixie, her mother has a "disability of some kind," and that there are extended family members with ASD on her mother's side. Her brothers and nephews have emotional and behavioral disorders. Vixie has always lived with her mother who had been the main caregiver. She is close to her mother but with 4 younger brothers, it was never quiet at home and it was too stressful for her there. She recently moved in with her father who she tends to portray as a great father but she has never spent a great deal of time with him. She experienced a great deal of unrest during childhood by attending schools in different districts, and one year, she lived with her father, then returned to her mother. Vixie had lived with her mother and

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

younger siblings while growing up, but saw her father occasionally. She and her family moved around a lot.

Missy stated that her parents have been diagnosed with depression, her sister has PDD

Pervasive Developmental Disorder (PDD) and depression, and her cousin has classic ASD. This information was verified by her mother when called in by Missy to clarify this. She felt as though she is much closer to her mom than her dad who she feels she has very little in common with. Missy and her family moved only one time, to a different state, when she was young.

According to Joseph, his mother has anxiety, he believed that his paternal grandfather had Asperger's, and his father has an articulation speech impairment just like Joseph. Joseph shared that he had been closest to his grandfather before he died, and believed that he was "a carbon copy of my grandfather, I am just like him." He has always had a strained relationship with his father and has always felt that he was "just not good enough" for his father. He and his parents moved many, many times because as he said "my parents just got restless and wanted to move." He knows that he missed out on friendships because he had to start over again, and "every time it got harder." When discussing the reasons for the moves, he did state that he felt "the way my mother was with the neighbors" made it necessary for them to move.

Robin listed off a number of mental illnesses in her family. According to her, her brother has panic disorder, a drinking and gambling problem, and dyslexia. Her mother has bipolar and many health problems such as COPD and Type II diabetes. Her father had paranoid schizophrenia, and apparently found out on his 50th birthday that he had Asperger's as well. Her paternal grandfather committed suicide, and her paternal grandmother has a history of ASD and mental health issues, and struggled with alcoholism. She is not close to her brother who she feels "if it was up to him, I wouldn't exist." While she has a somewhat difficult relationship with her mother who "still treats me like I am 13," she sees her for a week once a month. While Robin described having a somewhat difficult relationship with her mother, she is still very much involved in her life, communicates frequently, and sees her for a week once a month. She and her mother moved several times and she changed school districts 4 times. She lived with just her mother and brother while growing up as her father left when she was young and moved to a different state. She had seen him for short periods of time occasionally over the years but he died suddenly ten years ago. His sudden death a couple of years

later hit her hard and she shared that her “mother had me heavily medicated for fear I was suicidal again.” She believes that her father was the “only one who understood me” even though she rarely saw him.

Mimi shared that her father has Bipolar Disorder, Asperger’s, and anger management issues, and that her cousin has ASD. Mimi has always lived with her mother, too, and they have moved 9 times over the years. She could recall the age she was at each move, and where they moved to. Many of the moves were because of men coming into and out of her mother’s life.

Quintana said that her mother has been diagnosed with bipolar disorder and “was very unstable and got angry very easily” while Quintana was growing up. Her father was abusive to her mother, and at one point was abusive to her as well. She has always had a “rough relationship” with her sister who has called her names and put her down. Her sister is moving across the country and Quintana is fine with that as she is basically estranged from her sister. She is very close to her mother. She and her mother did not move around until just recently when they moved to a different city. Her mother significantly abused alcohol as a young adult, and has told Quintana many stories of her drinking days. She shared how her mother has “told me lots of stories about how much she used to drink and how other people thought she was so cool when she was drunk.” Her own father was not involved in her life, and the one time she reached out to him at age 20, she experienced some emotional and other trauma in the process. She stated that she will “never see him again.”

Discussion

This research project of eight young adults with dual diagnoses of ASD and MH disorders gave some insight into their thoughts, feelings, and perceptions of their life experiences. While the sample in our study was small, we believe it is the first regarding the first person perspective in young adults with this comorbidity.

Most studies included parental involvement and consent for their children, even adult children, through their participation in a treatment center or clinic-based programs for individuals with autism and from advertising within the treatment facilities (Bejerot et al., 2014; Bitsika & Sharpley, 2015; Gotham et al., 2015; Sterling et al., 2008; White & Roberson, 2009). The consent of parents from these facilities or agencies may explain why so many males have been the subjects in much of the research.

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

Our method of recruitment was different, in that we made cold contacts with several agencies without having the benefit of working at those agencies or with the individuals. Most of our agency personnel were quick to identify women they believed would be interested in participating. This was also found in the study by Lugnegard et al. (2011), who noted that women were “more likely to respond” to the request for participants, and were “more willing to participate in the study,” (p. 1916).

As previously mentioned, we had an underrepresentation of males in our study. This is similar in the study by Lugnegard et al. (2011), where an underrepresentation of males with ASD in that study was noted as well. They posed two possible explanations for this in that “it is highly possible that the non-responding individuals (most commonly men) represent a more disabled subgroup compared to the total population... or have more severe psychosocial problems including homelessness, imprisonment, and substance abuse” and that there may be more “increased health care-seeking behaviors among women (Lugnegard et al., 2011, p. 1916). When the participants in our study were asked for a possible explanation of the underrepresentation of males in our study, they all stated that males may not have volunteered to participate because of the stereotype of males needing to hide their feelings and not appear to be weak or to seek help.

The studies that we found generally had parents completing checklists or rating scales, while a couple did have the adults themselves also completing these (Bejerot et al., 2014; Bitsika & Sharpley, 2016; Gotham et al., 2015; Lugnegard et al., 2011; McPheeters et al., 2010). Strang et al. (2012) found that while parent report is a “quick means of quantifying the emotional functioning of children and adolescents with ASDs, parents may have difficulty differentiating emotional and autism symptoms.” They noted that future research should also include self-reports. These findings support our desire to hear directly from the affected individuals themselves rather than from parents or third party documentation, and fill a gap in the professional literature.

In looking at our results in relation to the studies where secondary information was obtained through checklists and rating scales, we found some interesting comparisons. In White and Roberson-Nay (2009), parents completed rating scales while professionals administered diagnostic measures questionnaires to the children. There were significant differences between how the parents rated their children with ASD and anxiety and with the

self-report of the adolescents themselves. Parents indicated that anxiety was a result of the children being less likely to initiate interactions with peers. The adolescents experienced social loneliness but not emotional loneliness, suggesting they have their needs met through interactions with others rather than peers, perhaps their parents. It brought up the question of who should be believed - parents or the youths themselves? White and Roberson-Nay (2009) also suggested that the youth “may have difficulty recognizing their feelings and behaviors as symptomatic of anxiety” (p. 1012). As noted in our results, we, too, found that our participants’ knowledge of their conditions was superficial and unappreciable in mediating responses to varied situations.

In McPheeters et al. (2010), parents reported significantly higher rates of concerns regarding bullying, self-esteem, and success in school with their children who had both ASD and depression or anxiety, than parents of children with ASD only or with neither condition. They also noted the increased risk of children with ASD developing depression or anxiety in adolescence. Our results were similar to this in that the participants did perceive issues with bullying and social concerns while in school, and that their psychiatric conditions initially appeared, or worsened, as they aged.

Mayes et al. (2011) found that in children with ASD, “anxiety and depression increased significantly with increasing age and IQ” (p. 332). They noted that students on the higher end of the autism spectrum would be more likely to be educated in the mainstreamed setting and experience greater stress with those social demands, resulting in developing anxiety or depression. We found this in our study as well. Several of the participants noted their struggles with interacting with others, and experiencing bullying and isolation, as described in detail in the Findings.

As noted in the Findings section, the participants’ verbal skills and large vocabularies, typical of those on the higher end of the autism spectrum, were useful in their knowledge of their diagnoses, conditions, medications, and other related issues. However, those verbal skills tended to be misleading. There was a lack of depth of understanding of the situations they encountered growing up and in which they find themselves now. Getting older and maturing has resulted in a greater ability to look back and begin to analyze what went wrong, but these individuals are not equipped to fully and effectively advocate for themselves. They continue to have a need to develop more self-awareness, and then subsequently how to self-regulate and self-

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

monitor. This is a need for most individuals with ASD (Lee, Simpson, & Shogren, 2007).

However, throughout the interviews, the participants were able to describe events and circumstances that they believed contributed to their mental illnesses. They discussed their feelings of inadequacy and loneliness, although they did not appear to understand why. Being able to report on these feelings is consistent with findings in the literature, especially with those on the higher end of the autism spectrum. In Gotham et al. (2015) the findings “support the value of self-report on depressive symptoms in the verbally fluent ASD population” as their participants rated themselves frequently on symptoms such as negative attributions about self and situation (p. 500). Gotham et al. (2015) noted that these results were very different from previous studies where it was indicated that these symptoms “might be particularly difficult to express in ASD and therefore less useful markers of this comorbidity” (p. 500).

As noted earlier, we found that depression and anxiety were common among our participants. This is highly supported in the literature. Identifying an understanding how of how mental illness presents in those with ASD is a focus of current research as outlined below.

Half of the people in the study by Lugnégard et al. (2011) received their ASD diagnosis after the age of 19. We found this as well with Joseph, D.E., and Quintana. Hermione discussed how it wasn't until age 19 that her team decided to take more of a closer look at an early diagnosis of Asperger's to determine its role in her daily challenges. Lugnégard et al. (2011) also noted that “academic or professional failure in combination with psychiatric symptoms” was a starting point in making a diagnosis of ASD (p. 1915). In general, we saw the opposite in that a crisis of some kind was the trigger for the diagnosis of mental illness in several of our participants.

Lugnégard et al. (2011) also noted there to be a strong possibility of a high rate of major depression in young adults with ASD throughout their life. In that study, some had had one major episode, quite often during negative life circumstances. However, half of their participants had suffered recurrent depressive episodes. As discussed in the results section, our participants were able to identify what they perceived to be the onset of mental illness. For some, it was one major episode, while for others, it was a cumulative effect of years of bullying and social failures in school. Bejerot et al. (2014) noted that repeated rejection was an explanation for social avoidance or anx-

iety. Carrie, Quintana, Joseph, Robin expressed this as well. Lugnoard et al. (2011) commented on the struggle these individuals have with interpreting social cues and understanding the subsequent impact on how others perceive them. And, as mentioned earlier, McPheeters et al. (2011) found that feelings of loneliness and isolation from peers may come from some level of awareness of social abnormalities and difficulties, and subsequently, depression. Most of our participants struggled with understanding why they were treated the way they were growing up. Even though they came to understand that they were “different,” they did not understand why that contributed to them not being accepted.

While being highly verbal and without intellectual impairment helped our participants to discuss their perceptions of their life experiences and their reactions to those experiences, it did not help them see their role in their circumstances nor how to address the depression and anxiety that came about because of these experiences. This lack of understanding has had a significant impact on their daily routines today. Bejerot et al. (2014) noted that “individuals with ASD are likely to suffer from social anxiety, which to a large extent may contribute to the social avoidance typically seen in this population” (p. 707). In our study, this was seen in all of our participants to varying degrees. These participants live quite isolated lives, and have extremely minimal interactions with others. A question can be raised about whether this lack of understanding is solely a result of ASD traits, and which, if any, ASD traits “could be shown to relate to depression, then treatment planning might focus upon those ASD symptoms as a potential method of reducing or avoiding depression” (Bitsika & Sharpley, 2016, p 318). This is especially so for those on the high end of the autism spectrum. It was suggested in Strang et al. (2012), that every child with ASD without an intellectual disability is at risk for emotional difficulties. This may be where these individuals’ needs are different from those on the higher end of the autism spectrum but who do not have a mental illness. Hermione explained it well when she said that the combination of ASD and MH conditions has a big impact on her everyday life. “Trying to understand the social cues and body language is challenging, and the anxiety of not understanding or knowing these ahead of time or what will be happening impacts my life all of the time.” Joseph felt that the combination of both diagnoses does not create a balance in his life. With the anxiety, he said that he knows “it’s always there, and if I know something will be stressful, I try to avoid it. But if I stay away too much, then I’m stuck at

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

home all of the time,” and he becomes even more socially isolated.

The number of family members with mental illnesses brings up several issues. Sterling et al. (2008) noted the family history of depression as well. If parents and family members are struggling with mental health issues themselves, do they engage in behaviors and responses that are not consistent with healthy practices? Have these young adults found comfort in imitating and engaging in these patterns of behavior that are consistent with their parents, and are they going to default to those patterns when they are struggling themselves over time? Or was their coping compromised because of pre-existing, undiagnosed psychiatric conditions? The participants truly believed that they knew what triggered their mental health conditions, and did not believe it existed prior to certain events happening. We need to be able identify who is at risk and intervene earlier. Bitsika and Sharpley (2015) identified a need to investigate the aspects of ASD that may predict depression. Sterling et al (2008) noted that there was a need to identify “factors that are associated with vulnerability to developing” psychiatric conditions, and to investigate “potential risk...factors related to the development of depressive symptoms” in these individuals, as well as the importance of obtaining a “clear understanding...of the factors that are associated with vulnerability to developing these symptoms” of psychiatric conditions (p. 1012). Some of this may have been addressed in this research project in terms of the young adults’ perceptions of triggers for their mental health diagnoses, and the incidence of mental illness in family members.

Finally, the lack of ability to effectively self-advocate and self-mediate that we identified creates a false reality for teachers, therapists, and caregivers. It limits the level of care and type of care these individuals will be able to receive because their symptoms and overall functioning may be misinterpreted as they appear to be more knowledgeable than they are. Practitioners need to be aware of this when creating treatment plans and methodologies.

Appendix A

Sample Interview Queries/Questions

1. How old were you when you were identified as having autism?
2. What mental health disorder are you diagnosed with, and when did you receive this diagnosis?
3. How do you feel about having autism? Do you believe this diagnosis?
4. How do you think your family feels about your diagnoses – parents,

siblings, extended family?

5. Do you currently take, or have you taken, medications? Which ones? Do you feel they are/were helpful to you?
6. Do any of your siblings have any language or social or cognitive delays or have a diagnosis of ASD?
7. Childhood years -- Please describe your life, starting with what you remember as a child. Where did you live, what was your family life like, what activities did you participate in, what interests did you have?
8. Middle to High school years -- Please describe your life, starting with what you remember as a young teenager. Where did you live, what was your family life like, what activities did you participate in, what interests did you have?
9. Now – where do you live? What is your daily life like?
10. If you have not gone to college, do you plan to? What obstacles do you see there for you? What strengths do you have to do well in college?
11. Do you have a job? If so, what is it? How long have you worked there? How many jobs have you had? What are some strengths for you on the job and what do you struggle with?
12. Have you participated in any special kinds of programming or services – as a student growing up in school and now? If so, what were they and what were your experiences in those situations?
13. How do you respond/cope when you are stressed or frustrated, or during times you may not be emotionally stable?
14. Do you have a support system? If so, what type of support?
15. What is your relationship like with your family?
16. In what ways, if any, are you like your parents? What are the differences? How do you feel about those similarities and differences? Do you strive to be like your parents?
17. Did you have friends growing up? Do you have friends now? Either way, please describe the relationships and interactions you remember from elementary years to now.
18. Who was your favorite teacher growing up? Least favorite? Why?
19. What your hopes and dreams for the future? What are your fears?

Codes identified through data analysis

Primary researcher's codes	Peer reviewer's codes
Asperger Disorder impairments	No intellectual or language
Anxiety Disorder and Depression psychoses	Depression, anxiety, no
Knowledgeable about traits	Can list ASD and MH traits
Hospitalization	Psychiatric hospitalizations
Suicidal	Suicidal thoughts and actions
Theory of Mind	Theory of Mind/language
Sleep issues	(did not identify)
Major life event to trigger mental illness issues	Origin of mental health
Keeps to self	Seclusion
Family issues	Family relationships
Problems with teachers	Teachers not trained
A teacher who motivated him/her	Some teachers encouraging
Did not/do not fit in	Not fitting in
Isolated/excluded	Isolated
Bullied	Bullying
Moved a lot	Family moving/disruptions
Family history of Mental illness	Family dysfunction
No real SPED support, occasional school counselor	Only mainstream settings?
Lives with mother	Paternal absence
Advice for teachers	(did not identify)
Future goals	Prepared for future?

7. Conclusion

Our findings offer a small, but important picture of how individuals with ASD and comorbid mental health conditions view their own situations and the conditions that contribute to their life experiences relative to their dual diagnosis. As with all research, this work suggested areas for future research. We recognized that the incidence of mental health diagnoses in the family members of the young adults interviewed for this project was high. More research needs to be completed to examine the reasons for this as outlined in the Discussion section above. We would benefit from knowing, for example, if these individuals are responding the way they do because of what they

have learned in their families or if a pre-existing, undiagnosed mental health condition already exists which impacts their ability to cope.

Due to a disproportionate number of female to male participants, we recognize that our findings may reflect a skewed perspective. This potential skewing of perspective is particularly concerning as it may serve to generate inaccurate assumptions of perspectives across genders when, in fact, male perspectives may be substantially different from that of females with similar characteristics, experiences, and/or conditions. As statistics put the ratio of demonstration of ASD as 4:1 male to female, we recognize the potential limitations to generalizations of the findings of this study. Many additional contacts had been made to the agencies identified earlier to identify potential male participants. Four potential male participants declined to participate without stating reasons why. Additional work focused on the male perspective is warranted as it could reveal the need for differential responsive therapies based upon the gender of the client. However, as we found, the males in this study were quite articulate and provided significant details and depth in their responses overall. We found them to be highly valuable in this study. Despite the limitations for generalization created by the overrepresentation of females in this study, we believe the first-person perspective generated has high value to the therapeutic community as it offers insight and a perspective not previously published in the literature.

Contemporary, extant models for providing support for the entire family and for the individual should be examined. Specifically, we need to ask: What systems are now in place? Do those systems address the challenges revealed in this study? What changes need to be made to offer greater support and to reduce existing barriers to effective supports? We need to examine how we facilitated accurate interpretation of social interactions and the intentions of others as well as the development of positive social skills throughout the entire lifespan of individuals with ASD. This development will be enhanced by the examination of firsthand perspectives like those offered in this study. Finally, we believe further expansion of this work that compares the firsthand accounts of adults with positive outcomes with adults who have experienced more negative outcomes would offer valuable insight into variables that contribute to the respective trajectories.

Because treatments in schools help to reduce common barriers to accessing community services (Husky, Sheridan, McGuire, & Olfson, 2011) schools are most likely a first point of contact for these students. Teachers,

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

school counselors, social workers, and school psychologists would be the professionals working with students on these issues. We need to provide a framework model for these school professionals, but first it should be determined what their knowledge, experience, and comfort levels are for working with students with ASD and MH diagnoses. It appears to be important to diagnose early, and screen all students high on the autism spectrum for mental health disorders. Pre-service and in-service training may need to be provided to these practitioners to increase their understanding of these conditions and their ability to effectively work with these students in the school system.

Although this study provides insights into the experiences of eight young adults with ASD and comorbid diagnoses of mental health disorders, the results must be interpreted with some caution. This study was confined to eight young adults with this dual diagnosis, and who responded to a request for volunteers through recruitment efforts of the primary researcher. The information received from the participants was based only on their perceptions of their individual experiences with their diagnoses. Other than receiving confirmation of official diagnoses of Asperger Syndrome and a mental health disorder, verification of facts shared by the participants was not obtained through conversation with anyone else. As mentioned earlier, males were underrepresented in this study. While every effort was made to create a gender-equitable participant pool, males did not volunteer as we had hoped. In this study we took a global perspective, focusing on eliciting an understanding of the general human response to ASD and comorbid mental health conditions. As such, we did not account for, or differentiate among, such experiences on the basis of gender, age, ethnicity, socioeconomic status, nationality, or religion. None of the participants knew or met each other, nor did they recommend any other participants for the researcher to contact. Therefore, the results of this study may not be representative of all young adults with ASD and comorbid MH disorders but they do provide preliminary findings that may be of interest to others who are exploring this comorbidity.

The revelations and insights provided by these participants offered insights and first person perspectives not readily available in current literature. While expected variations of experiences and interpretation were evident, the interview content revealed important consistencies. Of greatest importance, analysis across this data set revealed that these young adults were able

to apply clinical-terminology with contextual accuracy or otherwise appear to have the skills and knowledge to support meaningful in therapeutic activities. They can name and give an almost clinical description or analysis of their disorders, characteristics or deficits as well as those of others with whom they interact. In other words, they all have conceptual knowledge of their diagnoses and assumptions as to the factors that contribute to the negative experiences of associated characteristics, but they do not have functional understanding of how to effectively mediate situations or their personal responses to those factors. This difficulty affects their ability to self-advocate for assistance or adjust their responses such that they can consistently engage productively or effectively in adult life. We believe this theme suggests a comprehensive failure on the part of providers to recognize this limitation and offer deeper, personalized support and intervention for its mediation.

It appeared that for the most part, the participants did not have the depth and understanding necessary to effectively self-advocate. Their ability to self-advocate and self-mediate appeared to be higher than it truly is. For example, some of this was noted when participants discussed the use of medications. Our study participants did not demonstrate an understanding of their mental illness as an organic condition that could be remediated by the use of medications. Interestingly, five of the eight were not using prescribed medications. It may be that those who are opting to not use prescribed medications may be doing themselves harm based upon a failure of authentic understanding of the value and possible effects of taking that medication.

The fact that all of our participants expressed narratives that reflect negative school experiences. It was clear that their school experience did not leave them with the skills necessary for adult development of quality, meaningful relationships. They all expressed a strong, if not desperate, desire for companionship, but none had an effective strategy or mechanism to establish or maintain interpersonal relationship. This failure in the development of the skills and strategies necessary for such relationship development suggests a need for investigation to find and establish school-based curriculum for development in this area for this population.

Finally, participant narratives demonstrated for the most part, that the participants had not made any connections between their own mental health situations and their family members' situations, even though they had similar diagnoses and struggles. In fact, some of them are extremely close to their parents, sometimes romanticizing a relationship with their fathers who were

First Person Perspectives of Having a Dual Diagnosis ...

not overly involved. It may be that challenging or unhealthy family relationships compromise these young adults' ability to reframe their own responses and behaviors to match norms outside of their home lives. It may also be that the comorbid features associated with deficits in Theory of Mind may limit the individual's ability to truly recognize familial mental health characteristics associated with the interpersonal dynamics within their family.

Overall, the findings of this study serve to reveal the true power and problems with the social awareness and interpretation common to people with ASD. Analysis revealed that social interpretation and perspective taking is underdeveloped in each of these participants, and that skill development in interpreting and responding to negative reactions in others is lacking. The lack of understanding or accurate approaches to perception of others fosters isolation and, very importantly, these people are creating their own interpretations that are contributing to fantasized relationships that then are not fulfilled or are self-demeaning.

References

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed. Arlington, VA: Author.
- Bejerot, S., Eriksson, J., & Mortberg, E. (2014). Social anxiety in adult autism spectrum disorder. *Psychiatry Research*, 220, 705-707.
- Bitsika, V., & Sharpley, C. (2015). Differences in the prevalence, severity, and symptom profiles of depression in boys and adolescents with an autism spectrum disorder versus normally developing controls. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62, 158-167. doi:10.15555698.
- Bitsika, V., & Sharpley, C. (2016). The association between social responsivity and depression in high-functioning boys with an autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28, 317-331.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Cederlund M., Hagberg B., & Gillberg, C. (2010). Asperger syndrome in adolescent and young adult males. Interview, self - and parent assessment of social, emotional, and cognitive problems. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 287-298.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2018). Retrieved from <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Gotham, K., Unruh, K., & Lord, C. (2015). Depression and its measurement in verbal adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 19, 491-504. doi:10.1177/136236131453662
- Husky, M. M., Sheridan, M., McGuire, L., & Olfson, M. (2011). Mental health screening and follow-up care in public high schools *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50(9), 881-891.
- Husserl, E (1970). Tran. D Carr. *Logical investigations*. New York: Humanities Press.
- Kids Count Data Center (2015). Retrieved from <http://datacenter.kidscount.org/data/tables/106-children-in-single-parent-families#detailed/1/any/false/573,869,36,868,867/any/429,430>.
- Lee, S., Simpson, R., & Shogren, K. (2007) Effects and implications of self-management for students with autism: a meta-analysis *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 22, 2-13.

- *Lugnegård, T., Hallerbäck, M.U., & Gillberg C.* (2011). Psychiatric comorbidity in young adults with a clinical diagnosis of asperger syndrome. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 1910–1917.
- *Matson, J., & Williams, L.* (2014). Depression and mood disorders among persons with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities, 35*, 2003–2007.
- *Mattila, M.L., Hurtig, T., Haapsamo, H., Jussila, K., Kuusikko-Gauffin, S., Kielinen, M.,...Moilanen, I.* (2010). Comorbid psychiatric disorders associated with asperger syndrome/high-functioning autism: A community-and clinic-based study. *Journal of Autism and Developmental Disorders 40*, 1080–1093. doi:10.1007/s10803-010-0958-2
- *Mayes, S., Calhoun, S., Murray, M., & Zahid, J.* (2011). Variables associated with anxiety and depression in children with anxiety and depression in children with autism. *Journal of Developmental & Physical Disabilities, 23*, 325–337. doi:10.1007/s10882-011-9231-7
- *McPheeters, M., Davis, A., Navarre, J., & Scott, T.* (2011). Family reports of asd concomitant with depression or anxiety among U.S. children. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 41*, 646–653. doi:10.1007/s10803-010-1085-9
- *Merleau-Ponty, M.* (1962, 2006). *Phenomenology of perception*. New York, NY: Routledge.
- *Russell, A., Jassi, A., Fullana, M., Mack, H., Johnston, K., Heyman, I.,...Mataix-Cols, D.* (2013). Cognitive behavior therapy for comorbid obsessive-compulsive disorder in high-functioning ASD: A randomized controlled trial. *Depression & Anxiety, 30*, 697–708. doi:10.1002/da.22053
- *Sterling, L., Dawson, G., Estes, A., & Greenson, J.* (2008). Characteristics associated with presence of depressive symptoms in adults with ASD. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 38*, 1011–1018. doi:10.1007/s10803-007-0477-y
- *Strang, J., Kenworthy, L., Daniolos, P., Case, L., Wills, M., Martin, A., & Wallace, G.* (2012). Depression and anxiety symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorders without intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*, 406–412.
- U.S. Census (2015). *Population estimates*. Retrieved from <http://www.census.gov/>.
- *Van Manen, M.* (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- *White, S., & Roberson-Nay, R.* (2009). Anxiety, social deficits, and loneliness in youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 1006–1013.

УДК 137.01



С. Г. Новиков

Доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет

E-mail: novsergen@yandex.ru

Sergey G. Novikov

Dr.Sc. (Education), PhD (History), Associate Professor, Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Russia

ПРОЕКТИРОВАНИЕ «НОВОГО ЧЕЛОВЕКА» В СОВЕТСКОЙ РОССИИ 1920-Х ГОДОВ

В статье рассматривается проектирование «нового человека» в Советской России как подсистема мегапроекта превращения страны в лидера мирового развития. Цель статьи: представить неангажированный взгляд на цель, содержание, факторы и условия воспитательного проекта.

Методология исследования: культурно-генетический метод, социокультурный подход к анализу историко-педагогических феноменов, теория модернизации. Их применение обнаруживает социокультурные корни воспитательного проекта, позволяет оценить его с точки зрения культурно-исторической преемственности и определить место на оси социокультурной эволюции.

Результаты исследования: раскрыта сущность большевистского воспитательного проекта 1920-х годов. Утверждается, что его целевой и содержательный элементы формулировались не столько исходя из положений марксистской доктрины, сколько с ориентацией на традиционный идеал воспитания, столетиями транслировавшийся обыденным педагогическим сознанием. Важным фактором проектирования «нового человека» стали интересы форсированной модернизации общества, побудившие авторов проекта придать идеалу и системе ценностей «нового человека» дуалистический характер (синтез социоцентризма и антропоцентризма). Данный проект являет собой очередную попытку предложить обществу культурный образец, примиряющий носителей традиционализма и модерна.

Как цитировать статью: Новиков С. Г. Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 1 (57). С. 161–174.

Ключевые слова: *глобальный проект, культурный генотип, социокультурный раскол, социоцентризм, антропоцентризм, дуализм, субъект модернизации, идеал воспитания, ценности, миф.*

Введение

Из истории человечества нам известны неоднократные попытки разработать и реализовать проект воспитания «нового человека». Эти действия предпринимались, как правило, в рамках глобальных проектов, возникавших в моменты бифуркаций, создававших возможность для поиска нового канала социальной эволюции. Всякий раз названные проекты носили (или по-прежнему носят) надэтнический, нередко планетарный характер. К их числу относятся Христианский, Исламский и Буддистский (в разных своих версиях) проекты — не говоря уже о светских ценностно-идеологических системах (либерализм, коммунизм). Все они предлагают миру некую модельную личность, рассматриваемую в качестве субъекта построения такого будущего, которое противоречит некой традиции, исторически сложившимся формам социальной организации. В 20-е гг. XX в. со своим вариантом указанной личности — «нового человека» — выступили большевики, намеревавшиеся представить человечеству субъекта материализации марксистского социального идеала.

Цель статьи

Поскольку вокруг проблемы разработки и осуществления проекта воспитания «нового человека» в России 1920-х гг. уже давно ведутся научные (и не только) дискуссии, постольку необходим *неангажированный* взгляд на цель, содержание, факторы и условия данного проекта.

Методология исследования

Для его обретения прибегнем к помощи методологии, включающей в себя культурно-генетический метод (К. М. Кантор, М. А. Лукацкий, Э. С. Маркарян, В. С. Степин, О. М. Фрейденберг, И. Г. Яковенко), социокультурный подход к анализу историко-педагогических феноменов (В. Г. Безрогов, М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, С. В. Куликова, С. Г. Новиков), теорию модернизации (А. С. Ахиезер, Д. Белл, А. Г. Вишневский, С. Н. Гавров, В. Л. Иноземцев, В. А. Красильщиков, А. Турен, В. Г. Хорос, Ш. М. Эйзенштадт и др.). Благодаря применению

Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов

перечисленных исследовательских инструментов мы обнаруживаем, что педагогическое сознание является одновременно и продуктом, и транслятором *культурного генотипа* — базовых ценностей, складывающихся под влиянием природно-климатических и геополитических условий генезиса социоисторического организма и разделяемых индивидами независимо от их социального происхождения. Эти ценности, «кристаллизуясь» в *обыденном* педагогическом сознании под воздействием эмоций, возникающих в процессе *успешных* взаимодействий членов социальной группы, определяют для них «границу между тем, что человек вообще может помыслить и допустить, и тем, что он ощущает как „немыслимое“, „невозможное“» [6, с. 80]. Тем самым они формируют *предрасположенность, внутреннюю готовность* «действовать определенным образом» [6, с. 24]. А значит, базовые ценности, проявляющиеся в *невербализованных* установках сознания (ментальности), принудительно влияют на воспитателей («естественных» — родителей — и «профессиональных» — педагогов) и благодаря рефлексии «отливаются» *теоретическим* педагогическим сознанием в виде идеалов, программ и стратегий воспитания. Вследствие этого идеи, идеалы и ценности инокультурного происхождения просто приспособляются воспитателями к *сложившимся* смыслам, побуждая их сохранять «только *внешние признаки* заимствованных образцов и их наименования» (курсив наш. — С. Н.) [7, с. 75]. Данный тезис исключительно важен для определения социокультурных корней большевистского проекта воспитания, его оценки с точки зрения *культурно-исторической преемственности*.

Избранная нами методология позволяет зафиксировать также и то, что ценности, «инсталлируемые» воспитанием в сознание подрастающих поколений, могут ориентировать их темпорально либо на *прошлое*, либо на *будущее*. Иначе говоря, или на то, что лучшие образцы, идеалы *уже* открыты и многократно проверены нашими предками, или же — нацеливать на поиск *нового* (смыслов, идей, технологий и пр.). Рассуждая в рамках дихотомии «традиционное — современное», мы можем определить большевистский проект воспитания как продукт традиционной культуры, а можем — и как культуры модернизировать (впрочем, есть вероятность обнаружения у него и другого места на оси социокультурной эволюции).

Результаты исследования

Глядя на большевистский проект воспитания сквозь призму охарак-

теризованной выше методологии, становится ясно, что он не стал бы фактом истории в случае успеха другого проекта — начинания имперской элиты, задуманного на рубеже XVII–XVIII вв. Именно тогда Петр I, побуждаемый осознанием военно-технологического и экономического отставания России от ведущих держав Запада, отправил империю в «гонку за лидером». Однако догоняющая модернизация, создавая современную военную машину, транслируя западноевропейские знания и технологии, породила социокультурный раскол, разделив «верхи» и «низы» по признаку культуры. На территории России возникло два культурных и воспитательных пространства, граница которых разделила носителей *автохтонной* традиционной и *заимствованной* модернистской педагогической культуры. Первая культура воспроизводила различные версии *социоцентристского* идеала воспитания, выносившего на вершину пирамиды ценностей интересы социальной целостности (общины, государства). Вторая — репродуцировала взгляд на мир, в котором в качестве высших воспринимались интересы личности, и предлагала воспитателям, соответственно, *антропоцентристский* идеал.

Социоцентризм господствовал в среде крестьян и рабочих людей, чей тысячелетний опыт жизни в суровых природно-климатических условиях и обстановке перманентной внешней угрозы показывал, что обеспечить выживание людей можно только «всем миром», подавляя личные, индивидуальные интересы. Антропоцентризм же получил поддержку в среде элиты, что было во многом следствием *поверхностной, усеченной* модернизации, сопровождавшейся к тому же стремительной социальной поляризацией, пауперизацией широких слоев населения.

Этот социокультурный раскол, определив «стойкое отчуждение друг от друга» двух слоев общества, «один из которых связан с народной почвой, другой — с оторванным от почвы стремлением к новому» [2, с. 173], породил стремление российской духовной элиты примирить «низы» и «верхи». С этой целью ее представители разрабатывали приемлемый для обеих групп образец «человека воспитанного». Они (в лице К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина, Н. А. Бердяева и др.) предлагали идеал воспитания, который мы могли бы назвать *дуалистическим*, поскольку он синтезировал антропо- и социоцентризм, являя собой их «нерасторжимое разъединение» [7, с. 95]. Однако данный идеал так и не приобрел массового характера и потому не стал значимым ориентиром для российского образовательного процесса в дореволюционный период [13].

Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов

Большевики, возглавив в 1917 г. стихийный протест масс, направленный, в том числе, против плодов имперской модернизации, не отказались, однако, от самой идеи «догнать и перегнать» Запад. Более того, это намерение у них подкреплялось идеологическим мотивом. Они, в соответствии с марксистским видением истории, полагали, что социалистическое общество, как более прогрессивное, не может не обладать более мощным экономическим потенциалом, более эффективными производительными силами, нежели капиталистическое. И поскольку «мировая революция», толчком для которой должен был стать Октябрь 1917 г., «задерживалась», большевики, рассматривая Россию в качестве «бастиона» всемирного революционного процесса, решили превратить страну во *флагмана* мирового развития. Именно для достижения указанной цели и нужен был «новый человек».

О намерении сформировать субъекта радикальной трансформации социокультурной системы лидеры большевизма заявили уже в 1919 г. в новой программе партии. Н. И. Бухарин и Е. А. Преображенский, популярно излагая ее содержание, писали о создании «новой идеологии, новых навыков мыслей, нового миропонимания у работников социалистического общества» [4, с. 192]. Но пока шла гражданская война, большевики не могли приступить ни к специальной проектной деятельности в области воспитания, ни к соответствующим практикам. И лишь подавив вооруженное сопротивление оппонентов, они получили возможность заняться позитивной частью своей программы, в том числе разработкой как модели «нового человека», так и средств его формирования.

Впрочем, лидеры большевизма, занимаясь проектированием в области воспитания, кроме стратегических интересов руководствовались также тактическими соображениями. А именно — желанием справиться с проблемами, возникшими в области нравственности и нравов молодежи на изломе XIX–XX вв. Дело в том, что имперская модернизация, разрывая традиционные социальные связи и ломая многовековые жизненные устои, породила ситуацию *аномии*. У людей, выброшенных из привычной среды, особенно у не завершивших социализацию подростков и молодежи, размывались нормы и ценности исходной субкультуры без замещения их новыми культурными ценностями. Неслучайно в начале XX в. фиксировался резкий рост детской преступности. Так, с 1906-го по 1910 г. этот показатель втрое превышал подъем общего уровня преступности: 120% против 41% [21, с. 45]. Первая мировая война усугубила эту тенденцию.

Даже в сравнении со столицами других воевавших государств цифры, характеризующие детскую и подростковую криминальность, выглядят угрожающе. Так, если в Лондоне с 1913-го по 1916 г. детская преступность выросла на 59%, то в Петрограде — на 96%, а в Москве — на 143%. Ну а кровавая гражданская война придала проблеме уже совершенно катастрофический характер (доля несовершеннолетних среди заключенных российских тюрем выросла с 1918-го по 1924 г. в три раза) [3, с. 152–153].

Окончание двух войн и переход к «мирному строительству» не изменили радикально ситуацию в области поведения молодежи. И причиной тому было не только тяжелое материальное положение многих семей, но и отсутствие у подрастающих поколений ясных представлений о нравственности «нового мира». А. М. Коллонтай признавала: «Мы на переломе. Старое — негодно, новое еще выявляется. Неудивительно, что молодежь шатается из стороны в сторону...» [8, с. 137, 138].

К тому же у юных неофитов большевизма формировалось ощущение собственной духовной исключительности, неподвластности исторически сложившимся нормам. С поражающей непосредственностью они объясняли: «мы комсомольцы, нам все можно» и, подтверждая сказанное, демонстрировали образцы весьма эпатажного поведения. Современник так описывал быт «революционного молодняка»: «Комсомольцы пьянствуют. Надувшись самогону, бегают за беспартийной молодежью. Если беспартийный носит брюки галифе, его ловят и заставляют обрезать брюки» [12, с. 41, 49]. В этой леворадикальной среде негативный оттенок приобретали традиционные ценности и нравственные чувства. Характеризуя подобные нравы, старая большевичка С. Н. Смидович с едкой иронией писала: «Половое воздержание квалифицируется как мещанство. Каждая комсомолка, рабфаковка, просто учащаяся, на которую при этом пал выбор того или другого мальчика-самца (откуда у нас на севере появились такие африканские страсти, судить не берусь), должна пойти ему навстречу, иначе она мещанка, недостойная носить имя комсомолки, быть рабфаковкой, пролетарской студенткой» [18]. Имея перед собой подобные представления о нравственном, лидеры большевизма считали важным определить, выражаясь словами А. М. Коллонтай, «что можно и что должно» [8, с. 143]. С ней был согласен и нарком просвещения А. В. Луначарский: «... давайте установим наши идеалы, наши нормы; давайте установим, что смешно и презренно; давайте установим, что ненавистно и подло и что высоко и прекрасно, что лежит между ними,

Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов

какие ошибки нас предостерегают, какими способами мы скользим, и падаем, и поднимаемся, и какое лицо нового человека» [11, с. 527]. Иными словами, лидеры большевизма стремились остудить «горячие головы», исправить «леворадикальный крен» в сознании своих молодых, часто малообразованных приверженцев.

Исходя из названных стратегических и тактических целей, большевистские теоретики прежде всего намеревались определить целевой элемент своего воспитательного проекта. Казалось бы, его формулирование не должно было вызывать затруднения у вождей партии-государства, которые, будучи марксистами, не могли не следовать в этом вопросе за основоположником учения. Однако сложность заключалась в том, что у К. Маркса нет работы, в которой он бы целостно и развернуто излагал свои взгляды на воспитание субъекта общества социальной справедливости. Кроме того, его важнейшее, с нашей точки зрения, произведение, напрямую *выходящее* на эту проблему, — «Экономическо-философские рукописи 1844 года» — было впервые опубликовано в России только в 1932 г., причем на *языке оригинала*. И потому оно просто не было известно большинству членов большевистской партии. Свободу для теоретических поисков большевиков создавало и то обстоятельство, о котором Р. Арон заметил следующим образом: философия Маркса «неоднозначна и неисчерпаема» и вследствие этого «допускает множество интерпретаций, в разной степени правдоподобных» [1, с. 21].

А значит, лидеры большевизма, разрабатывая целевой и содержательный элементы модельного конструкта, именуемого «новый человек», опирались на собственное, каждый раз субъективное, понимание Марксовых идей. И большинство интерпретаторов не уловили, на наш взгляд, главное в определении К. Марксом цели воспитания, а именно то, что ею полагалась *свободная личность*, способная развернуть и проявить свои задатки. Большевистские же теоретики, напротив, сводили марксистское мировидение к его коллективистскому сегменту. Племянник «отца русского марксизма» Г. В. Плеханова и видный большевик Н. А. Семашко объяснял: «Не тем отличается человек будущего от человека прошлого, как думают некоторые, что одни будут надевать галстуки, а другие не будут, одни чистят ногти, а другие — нет. <...> Главное, ... он будет чувствовать себя членом коллектива и будет с радостью работать для этого коллектива» [17, с. 52].

Коллективизм полагался в качестве базовой ценности «нового

человека» представителями разных фракций большевистской партии. Так, М. Н. Лядов, ректор Коммунистического университета им. Я. М. Свердлова, вышедший невредимым из всех «чисток», призывал взяться за совместную работу по воспитанию у ребенка понимания необходимости подчинения «своего „я“ общей воле» [14, с. 314]. С ним были согласны Н. И. Бухарин и Е. А. Преображенский. Будущие лидеры «правых» и «левых» в большевизме единодушно постулировали в «Азбуке коммунизма»: «Отдельный человек *принадлежит не самому себе, а обществу*—человеческому роду <...> Обществу же и принадлежит первейшее и основное право воспитания детей» (курсив наш.— С. Н.) [4, с. 182–183]. А И. В. Сталин еще в дореволюционные времена оценивал лозунг «Все для личности» как анархистский и противопоставлял ему якобы марксистский лозунг «Все для массы» [20, с. 296].

Истины ради скажем, что включение «коллективизма» в качестве ведущей ценности «нового человека» подкреплялось его проектировщиками не только ссылками на авторитет марксизма, но и на объективные тенденции общественного развития. Некоторые из них считали, что индустриальная модернизация не просто знаменует собой закат индивидуализма, но и приведет к исчезновению в будущем даже индивидуального творчества. Так, А. К. Гастев, опираясь на законы функционирования крупного машинного производства, предсказывал превращение человечества в «невиданный социальный автомат», «не знающий ничего интимного и лирического» [5].

Как знать, возможно, подобное видение будущего и не сыграло бы своей роли в проектировании модели «нового человека», если бы оно не подкреплялось прагматическими интересами — форсированной модернизацией, к которой приступили большевики в конце 1920-х гг. Ведь последняя нуждалась в «человеческом материале», склонном подчиняться деспотической индустриальной технологии, готовом стать «винтиком» конвейерного производства.

Впрочем, предложение «безличностного коллективизма» в качестве мировоззренческой основы и базовой ценности «нового человека» объяснялось не только специфическим толкованием идей К. Маркса и потребностями «догоняющей модернизации». Свою роль сыграл и традиционный социоцентристский идеал российских трудящихся — той социальной группы, которая и ментально, и эмоционально была близка вождям большевизма. Важнейшие качества «нового человека»,

Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов

сформулированные большевиками, — *жертвенность и бескорыстие* — совпадали с *традиционными* представлениями о нравственном человеке. От проектируемого субъекта ожидали готовности «*в любую минуту отправиться бесстрашно бороться и умереть под знаменами коммунистической революции*», «сменить оружие — с молотка на винтовку, уютную комнату на сырой окоп» (курсив наш. — С. Н.) [16, с. 39–40]. Точно так же, вполне традиционно звучало требование «*беззаветно, почти стихийно, без фраз и лишних слов, не требуя ничего лично для себя, влить всю свою энергию и энтузиазм в общий поток и пробиться к цели со своим классом, может быть, свалившись мертвым по дороге*» (курсив наш — С. Н.) [15, с. 73].

Отталкиваясь от поведенческих образцов реального мира, проектировщики «нового человека» выделяли желаемые качества субъекта модернизации общества по принципу дуальной оппозиции. Пьянству и хулиганству, половой распущенности, религиозности (рассматривавшейся как характерная черта «старого мира») противопоставлялись трезвость, дисциплинированность, «товарищеское отношение к девушке», неприятие религиозных обрядов и традиций. В целом же отбор качеств личности «нового человека» проходил на основании критерия, выдвинутого в 1920 году В. И. Лениным, то есть с точки зрения их соответствия интересам классовой борьбы пролетариата. Заметим, что, постулируя указанное положение, единомышленники основоположника большевизма исходили из убежденности в совпадении интересов рабочего класса со стратегическими интересами *всего человечества*.

Вообще же, проектировщики «нового человека» определили конститутивным качеством «нового человека» именно его *готовность беззаветно бороться* «за дело рабочего класса», то есть способность к *самоотречению во имя надперсональной цели*. Однако мы погрешили бы против истины, если бы утверждали, что «безличностный коллективизм» победил «автоматически» Марксову идею ассоциации, свободно создаваемой индивидами во имя свободного развития каждого из ее членов. Понимание коллективизма, одержавшее верх, отнюдь не было безальтернативной идейной конструкцией. Так, А. В. Луначарский доказывал, что правильно понятый коллективизм не отрицает творческую, неповторимую индивидуальность и что целью марксистов является ее освобождение [11, с. 482].

Ряд большевистских проектировщиков «нового человека», пусть

и не столь определенно, но высказывались в пользу необходимости учитывать, что «коллективизм» и «индивидуализм» находятся в диалектическом единстве. Рассуждения А. А. Сольца и Н. К. Крупской, на наш взгляд, можно расположить между социоцентристскими прокламациями М. Н. Лядова, Е. А. Преображенского, И. В. Сталина и дуалистическим идеалом А. В. Луначарского. В частности, «совесть партии» А. А. Сольц полагал, что быть субъектом строительства «нового мира» можно, только если «общественное принимаешь как личное, а в личном не упускаешь элементов общественных» [19]. Но при этом он считал, что «в личную жизнь не всегда (?! — С. Н.) можно вмешиваться» [14, с. 287]. Причем, как выяснялось, в сфере, открытой для коллектива, оказывался, в том числе, и выбор супруга. Правда, конечное решение А. А. Сольц оставлял все-таки за индивидом: «человек должен 30 раз подумать», прежде чем принять решение вступить в брак с «членом враждебного нам лагеря» [14, с. 287]. В свою очередь, Н. К. Крупская рассматривала коллективизм как средство достижения того, «чтобы *всем людям* жилось хорошо, чтобы *все люди были счастливы*» (курсив наш. — С.Н.) [14, с. 247]. Но она тут же оговаривалась, что субъект строительства «нового мира» «свои личные интересы всегда отодвигает на задний план, подчиняет их общим интересам» [14, с. 251]. А далее, возможно, сочтя последнее утверждение слишком категоричным, поясняла: «Это, конечно, не значит, что мы должны отказаться от личной жизни. <...> Надо уметь сливать свою жизнь с общественной жизнью. Это не аскетизм. Напротив, благодаря такому слиянию... личная жизнь обогащается» [14, с. 255]. Впрочем, в пользу отказа от структурирования системы ценностей «нового человека» исключительно коллективизмом и от превращения его из средства формирования свободной, всесторонне развитой личности в самоцель высказывались «водители», не занимавшие ключевых постов во властной вертикали.

Однако, несмотря на апологию коллективизма, ценностный набор «нового человека», проектируемый лидерами большевизма, не приобрел «классического» социоцентристского характера. Парадоксально, но факт: решение о форсировании модернизации («социалистической реконструкции народного хозяйства», по тогдашней терминологии), принятое во второй половине 1920-х гг., привело к включению в набор долгосрочных жизненных ориентиров проектируемой личности ценностей антропоцентристской природы. Среди них такие, как *рационализм*,

Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов

инициатива, новаторство — ценности, без освоения которых не мог состояться субъект рывка в современное индустриальное общество. В результате «новый человек» виделся авторами проекта как рядовой «стальных батальонов пролетариата», проявляющий при этом инициативу и ответственность в деле строительства «нового мира».

Определив стратегические моменты, руководители партии-государства привлекли к работе над проектом воспитания педагогов-профессионалов. В их числе в 1920-е гг. мы находим П. П. Блонского, А. Г. Калашникова, М. В. Крупнину, А. П. Пинкевича, В. Н. Шульгина, С. Т. Шацкого и других деятелей образования. Подчас не совпадая в ряде тактических вопросов, все они были едины в стремлении участвовать в завораживающем сознание Глобальном проекте переустройства мира на началах социальной справедливости. Их привлекло стремление большевиков покончить с технологическо-экономическим отставанием страны от ведущих стран Запада, настойчивость в решении судьбоносных для России задач ликвидации неграмотности, разрушения сословных ограничений, эмансипации женщин. Не исключено, что педагоги увидели (и не без оснований) в большевистском проекте реализацию христианской идеи справедливости, равенства и братства.

Авторы проекта предложили идеал, на который следует ориентироваться в процессе воспитания и самовоспитания. В его формулировании ведущую роль (по законам тогдашней социально-политической системы) играли ведущие идеологи РКП(б)-ВКП(б). В работах и речах Н. И. Бухарина, Г. Е. Зиновьева, З. И. Лилиной, М. Н. Покровского, И. В. Сталина, Л. Д. Троцкого, других партийных теоретиков и пропагандистов педагогам и подрастающим поколениям в качестве идеала был предложен образ В. И. Ленина. Основатель большевизма представлялся как носитель мудрости и высшего блага. Он, вместе со своим детищем — партией, образует в 1920-е годы двуединый тотем (время И. В. Сталина, как ленинской «реинкарнации», наступит после 1929 г.). Личностные качества В. И. Ленина — Мессии «нового мира», — освященные принадлежностью к организационному воплощению Правды — РКП(б)-ВКП(б), превращались в глазах народа в эталонные. Тем самым снимался важнейший для всякой воспитательной системы вопрос: «делать жизнь с кого?». Ответ становился очевидным. Новый Учитель все чаще изображался средствами пропаганды в окружении своих Апостолов («пламенных революционеров»), доносивших голос Правды до жаждущих стать участниками

Великого Дела — строительства общества социальной справедливости.

Персонафицированный идеал «нового мира» очень оперативно внедрялся в сознание детей посредством соответствующей литературы. Детская Лениниана рождается уже в год смерти Ленина. По сути, в этих работах начинает формироваться миф о Ленине, сыгравший огромную роль в воспитательной деятельности в СССР. Подчеркнем, что под мифом мы понимаем не «выдумку», «сказку», но символическую систему, связывающую описываемое со значимым и актуальным для человека, систему, организующую его познание. Ленин как герой мифа являл для его носителей не фикцию, а стопроцентную реальность. Впрочем, одновременно в ленинском, как и в любом, мифе присутствовало и нечто отличное от обыкновенной действительности, отстраненное «от обычного хода явлений» [10, с. 36]. И потому неслучайно, герои книги И. Лина «Ленин и дети» не верят в смерть вождя. Между ними, пишет ее автор, состоялся такой разговор: «Да разве может Ленин умереть? Бабы сплетни...» [9, с. 36]. В цитируемой книге, имевшей статус документального сборника, передается сон мальчика Васьки Полякова: «Вдруг мы услышали речь человека, стоящего на ДOME Союзов. Он говорил: „Товарищи, кто хочет умереть, — и вместо такой жертвы воскреснет Ленин?“ Вдруг толпа зашевелилась, зашумела и много народу пошло к нему» [9, с. 68]. И апофеозом такого движения масс становится появление *живого* улыбающегося Ленина. И, наконец, автором подытоживается: «... умер только Ленин-человек. Но не умер Ленин-учитель, Ленин-вождь!» [9, с. 67].

Как видим, к исходу 1920-х гг. проект формирования «нового человека» приобретает четко сформулированные *цель* (личность, готовая к самоотречению во имя надличностных интересов и способная к активной деятельности во имя их реализации), *систему ценностей* (синтез социоцентризма и антропоцентризма, при приоритете первой из названных ипостасей), *персонафицированный идеал*, связанный с миром должного. Именно на указанном теоретическом базисе и осуществлялась воспитательная практика, сформировавшая *поколение победителей* — людей, превративших страну в мощную индустриальную державу, в «системный антикапитализм» (побуждавший Запад к социальным реформам), в силу, сокрушившую человеконенавистническую структуру германского нацизма и спасающую человечество от ужасной перспективы гибели и деградации. Анализ реализации проекта «нового человека» заслуживает специального анализа в отдельной статье.

Заключение

Подытожим сказанное в нескольких тезисах. Первое. Проектирование «нового человека» являлось *составной частью социального мегапроекта* по превращению России в лидера мирового развития. Второе. Целевой и содержательный элементы воспитательного проекта формулировались в 1920-е гг. не столько исходя из положений марксистской доктрины, сколько с *ориентацией на традиционный идеал воспитания*, столетиями транслировавшийся обыденным педагогическим сознанием. Третье. Важным фактором проектирования «нового человека» стали интересы форсированной модернизации общества, побудившие авторов проекта придать идеалу и системе ценностей «нового человека» *дуалистический характер* (большевистский вариант примирения носителей традиционализма и модерна). Четвертое. Проект воспитания «нового человека» лег в основу воспитательной практики, явившей миру личностные образцы исключительной самоотверженности и устремленности в будущее.

Литература

1. Арон Р. Мнимый марксизм. М.: Прогресс, 1993. 384 с.
2. Ахиезер А. С. От прошлого к будущему // Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России). В 2-х т. Т. 1. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1998. 804 с.
3. Балашов Е. М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: становление «нового человека». СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. 239 с.
4. Бухарин Н. И., Преображенский Е. А. Азбука коммунизма: популярное объяснение программы Российской коммунистической партии большевиков. Пб.: Гос. изд-во, 1920. 321 с.
5. Гастев А. О тенденциях пролетарской культуры // Пролетарская культура. 1919. № 9–10. С. 33–45.
6. История ментальностей. Историческая антропология: зарубежные исследования в обзорах и рефератах. М., 1996. 255 с.
7. Кантор К. М. Двойная спираль истории: историософия проектизма. Т. 1. Общие проблемы. М.: Языки славянской культуры, 2002. 904 с.
8. Коллонтай А. М. Письма к трудящейся молодежи. Письмо первое. Каким должен быть коммунист // Молодая гвардия. 1922. № 1–2. С. 136–144.
9. Лин И. Ленин и дети. М.: Молодая гвардия, 1925. 123 с.
10. Лосев А. Ф. Миф, число, сущность. М.: Мысль, 1994. 920 с.
11. Луначарский А. В. Собрание сочинений. В 8-ми т. Т. 7. М.: Художественная литература, 1967. 734 с.
12. Москатов К. О бытовых болезненных явлениях в комсомоле // Юный коммунист. 1926. № 19. С. 40–49.
13. Новиков С. Г., Куликова С. В., Глебов А. А. Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему: монография. Волгоград: Перемена, 2018. 175 с.
14. Партийная этика: документы и материалы дискуссии 20-х годов / под ред. А. А. Гусейнова и др. М.: Политиздат, 1989. 509 с.
15. Преображенский Е. А. О морали и классовых нормах. М.; Пг.: Госиздат, 1923. 115 с.
16. С. Ш. Культурная революция и задачи комсомола // Юный коммунист. 1928. № 9–10.

17. *Семашко Н. А.* О новом человеке // Юный коммунист. 1930. № 19. С. 48–52.
18. *Смидович С.* О любви // Правда. 1925. 24 марта.
19. *Сольц А. А.* Семья в строительстве новой жизни // Смена. 1929. 18 января.
20. *Сталин И. В.* Сочинения. В 13-ти т. Т. 1. М.: Гос. изд-во полит. литературы, 1954. 427 с.
21. *Тарновский Е.* Движение числа несовершеннолетних (10–17 лет), осужденных в связи с общим ростом преступности в России за 1901–1910 гг. // Журнал Министерства юстиции. 1913. № 10. С. 40–90.

DESIGNING A “NEW PERSON” IN SOVIET RUSSIA OF THE 1920s

The article deals with the design of the "New Man" in Soviet Russia as a subsystem of the megaproject of turning the country into a leader in world development.

The purpose of the article: to present unbiased view of the purpose, content, factors and conditions of the project of upbringing. Research methodology: cultural-genetic method, sociocultural approach to the analysis of historical and pedagogical phenomena, the theory of modernization. Application of these theories discovers the sociocultural roots of the project of upbringing, makes possible to evaluate it from the point of view of cultural and historical continuity, to determine its place on the axis of sociocultural evolution.

Results: the essence of the Bolshevik project of upbringing of the 1920s is revealed. It is argued that its target and content were formulated not so much on the basis of the provisions of the Marxist doctrine, as with an orientation towards the traditional ideal of upbringing, which was transmitted for centuries by everyday pedagogical consciousness. An important factor in the designing of the “new person” became the interests of the forced modernization of society, which prompted the authors of the project to impart a dualistic character to the ideal and value system of the “new man” (synthesis of sociocentrism and anthropocentrism). This project is another attempt to offer the society a cultural pattern reconciling the bearers of traditionalism and modernism.

Keywords: global project, cultural genotype, sociocultural split, sociocentrism, anthropocentrism, dualism, subject of modernization, ideal of upbringing, values, myth.

References

- *Ahiezer A. S.* Ot proshlogo k budushchemu // Rossiya: kritika istoricheskogo opyta (Sociokul'turnaya dinamika Rossii). V 2-h t. T. 1. Novosibirsk: Sibirskij hronograf, 1998. 804 s. [In Rus].
- *Aron R.* Mnimyj marksizm. M.: Progress, 1993. 384 s. [In Rus].
- *Balashov E. M.* Shkola v rossijskom obshchestve 1917–1927 gg.: stanovlenie «novogo cheloveka». SPb.: Dmitrij Bulanin, 2003. 239 s. [In Rus].
- *Buharin N. I., Preobrazhenskij E. A.* Azbuka kommunizma: populyarnoe ob'yasnenie programmy Rossijskoj kommunisticheskoj partii bol'shevikov. Pb.: Gos. izd-vo, 1920. 321 s. [In Rus].
- *Gastev A.* O tendenciyah proletarskoj kul'tury // Proletarskaya kul'tura. 1919. № 9–10. S. 33–45. [In Rus].
- *Istoriya mental'nostej. Istoricheskaya antropologiya: zarubezhnye issledovaniya v obzorah i referatah.* M., 1996. 255 s. [In Rus].
- *Kantor K. M.* Dvojnaya spiral' istorii: istoriosofiya proektizma. T. 1. Obshchie problemy. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002. 904 s. [In Rus].
- *Kollontaj A. M.* Pis'ma k trudyashejsya molodezhi. Pis'mo pervoe. Kakim dolzhen byt' kommunist // Molodaya gvardiya. 1922. № 1–2. S. 136–144. [In Rus].
- *Lin I.* Lenin i deti. M.: Molodaya gvardiya, 1925. 123 s. [In Rus].
- *Losev A. F.* Mif, chislo, sushchnost'. M.: Mysl', 1994. 920 s. [In Rus].
- *Lumacharskij A. V.* Sobranie sochinenij. V 8-mi t. T. 7. M.: Hudozhestvennaya literatura, 1967. 734 s. [In Rus].
- *Moskatov K.* O bytovyh boleznennyh yavleniyah v komsomole // Yunyj kommunist. 1926. № 19. S. 40–

Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов

49. [In Rus].

- *Novikov S. G., Kulikova S. V., Glebov A. A.* *Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему: монография.* Volgograd: Peremena, 2018. 175 s. [In Rus].
- *Partijnaya etika: dokumenty i materialy diskussii 20-h godov / pod red. A. A. Gusejnova i dr. M.: Politizdat, 1989. 509 s. [In Rus].*
- *Preobrazhenskij E. A.* *O morali i klassovyh normah.* M.; Pg.: Gosizdat, 1923. 115 s. [In Rus].
- *S. Sh.* *Kul'turnaya revolyuciya i zadachi komsomola // Yunyj kommunist. 1928. № 9–10. [In Rus].*
- *Semashko N. A.* *O novom cheloveke // Yunyj kommunist. 1930. № 19. S.48–52. [In Rus].*
- *Smidovich S.* *O lyubvi // Pravda. 1925. 24 marta. [In Rus].*
- *Sol'c A. A.* *Sem'ya v stroitel'stve novoj zhizni // Smena. 1929. 18 yanvarya. [In Rus].*
- *Stalin I. V.* *Sochineniya. V 13-ti t. T. 1. M.: Gos. izd-vo polit. literatury, 1954. 427 s. [In Rus].*
- *Tarnovskij E.* *Dvizhenie chisla nesovershennoletnih (10–17 let), osuzhdennyh v svyazi s obshchim rostom prestupnosti v Rossii za 1901–1910 gg. // Zhurnal Ministerstva yusticii. 1913. № 10. S. 40–90. [In Rus].*

6 февраля 2019 г. в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» выступили ученые из Казахского национального университета им. Аль-Фараби в Алматы: профессор, доктор пед. наук Шаркуль Таубаевна Таубаева и ее докторантка — Диана Кабдуллоевна Упсанова.

14 февраля 2019 г. прошло заседание Круглого стола «Становление педагогической науки», посвященное 75-летию создания Института теории и истории педагогики в составе АПН РСФСР и 75-летию вхождения Института методов обучения в состав АПН РСФСР. С приветственным словом к участникам Круглого стола обратилась *Светлана Вениаминовна Иванова* — директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», напомнив о недавнем Торжественном собрании, прошедшем в стенах Российской академии образования 27 сентября 2018 года, а именно о 95-летию Института содержания и методов обучения Российской академии образования. Светлана Вениаминовна подчеркнула важность изданной книги «История Института в лицах», специально подготовленной к этому юбилею коллективом авторов под общей редакцией Н. Ф. Виноградовой и С. В. Ивановой. Собравшихся сотрудников объединенного института поздравили приглашенные гости: Левицкий Михаил Львович — и.о. академика-секретаря отделения философии образования и теоретической педагогики РАО; Роберт Ирэна Веньяминовна — руководитель Центра информатизации образования ФГБНУ «Институт управления образованием РАО»; Каракчиева Инна Викторовна — ведущий советник аналитического центра при Правительстве РФ; Елена Валерьевна Баяхчан — Председатель правления Фонда поддержки и развития образования, творчества, культуры; уполномоченный представитель Канцелярии Главы Российского Императорского Дома. С теплыми словами поздравлений и воспоминаниями выступили сотрудники ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»: Михаил Викторович Богуславский — заведующий центром истории педагогики и образования, Наталья Федоровна Виноградова — заведующий центром начального общего образования, Ирина Михайловна Осмоловская — заведующий лабораторией общих проблем дидактики, Наталия Леонидовна Селиванова — заведующий центром стратегии и теории воспитания личности, Людмила Владимировна Алиева — ведущий научный сотруд-

ник центра стратегии и теории воспитания личности, Анна Юрьевна Лазебникова — заведующий центром социально-гуманитарного образования, Владислав Владиславович Сериков — заместитель директора по научной работе, Михаил Владимирович Кларин — ведущий научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики.

19 февраля 2019 г. в Перми прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Воспитание: устоявшиеся традиции и новые тенденции», организованная Институтом стратегии развития образования РАО, Открытым институтом профессионального образования Перми, Министерством образования и науки Пермского края и Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом. С пленарными докладами на конференции выступили сотрудники нашего института. В конференции приняло участие свыше 300 участников — директоров образовательных организаций, заместителей директоров, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, преподавателей вузов Пермского края.

26.02–01.03.2019 года в Институте стратегии развития образования состоялись курсы повышения квалификации по программе «Система оценки образовательных достижений школьников на основе методологии и инструментария международных исследований (на примере функциональной грамотности)». Программа курсов разработана центром оценки качества образования под руководством Г. С. Ковалевой, к.п.н., заведующей центром.

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застывший список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:

105062, г. Москва, Россия, д. 5/16, ул. Макаренко

Тел.: +7 (495) 625–05–89

E-mail: redactor@instrao.ru

НАБОР В АСПИРАНТУРУ И ДОКТОРАНТУРУ

В Институте действуют два диссертационных совета по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, физика);
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

**Информация по формам (видам) подготовки диссертации на соискание
ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:**

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, физика);
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, по направлениям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, физика);
- Теория и методика профессионального образования.



Формы обучения	Очная бюджетная (13 мест) Очная платная (9 мест)	Заочная платная (30 мест)
Срок обучения	3 года	4 года
Сроки приема документов	с 1 июня по 5 октября 2019 г. в соответствии с графиком	
Проведение экзаменов	Два потока в соответствии с расписанием: - с 22 июня по 05 июля - с 08 октября по 26 октября	

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.

Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года.

Сроки прикрепления — от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

ДОКТОРАНТУРА

На платной основе.

Подготовка диссертации осуществляется в срок до 3-х лет.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка по программам дополнительного профессионального образования.

Сроки стажировки — от 18 часов (1,5 мес.) до 144 часов (1 год)

Более подробная информация
представлена на сайте Института www.instrao.ru
в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8 (495) 621-33-74

