

ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ

ISSN 1815-7041

№ 4 (53)

2017

Журнал входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», утвержденный ВАК Министерства образования и науки РФ.

Журнал входит в европейский индекс периодических изданий по гуманитарным и социальным наукам ERIN Plus.

Мнения авторов и редколлегии не обязательно совпадают. Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность.

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-64806 от 02.02.2016

Подписной индекс 20015
в каталоге «Газеты. Журналы»
Агентства «Роспечать».

Учредитель

ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», г. Москва

Редакционная коллегия:

А. Е. Марон, д-р пед. наук, проф.,
главный редактор;
Е. Г. Королева, канд. пед. наук,
ответственный секретарь
М. С. Якушкина, д-р пед. наук,
координатор по странам СНГ;
М. М. Заборщикова, канд. пед. наук,
литературный редактор;
Т. В. Мухлаева, канд. пед. наук,
редактор иностранного текста.

Техническая редакция:

Н. М. Симонова

Научный журнал
Издается с 2005 года
Выходит один раз в три месяца



Редакционный совет:

Г.А. Бордовский, д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАО, Санкт-Петербург;
С.Г. Иванов, д-р полит. наук, г. Бишкек;
О. В. Ковальчук, д-р пед. наук, Санкт-Петербург;
О. Н. Крылова, д-р пед. наук, Санкт-Петербург;
А.К. Кусаинов, д-р пед. наук, акад. АПН Казахстана, иностр. член РАО, г. Алматы;
Т.П. Млечко, д-р педагогики, проф. г. Кишинев;
Л.Ю. Монахова, д-р пед. наук, Санкт-Петербург;
С. С. Неустроев, д-р экон. наук, проф., Москва;
О.Г. Прикот, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург;
И. В. Роберт, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, г. Москва;
В. В. Сериков, д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, Москва;
В. Я. Синенко, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, г. Новосибирск;
В. С. Собкин, д-р психол. наук, проф., акад. РАО, Москва;
И.И. Соколова, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург;
С. В. Тарасов, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург;
А.П. Тряпицына, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Санкт-Петербург;
С. Н. Чистякова, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Москва;
Р. М. Шерайзина, д-р пед. наук, проф., г. Великий Новгород;
О. Н. Шилова, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербург;
А. Х. Шкляр, д-р пед. наук, акад. Белорусской академии образования, иностр. член РАО, г. Минск.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Горшкова В.В., Писанко В.А.</i> Непрерывное образование в условиях новой социальной реальности	4
<i>Каплунович Т.Н., Циммерман Н.В.</i> Самоопределение педагогов в условиях реализации образовательного и профессионального стандартов	11
<i>Галушко В.Г., Кудряшов С. В., Вашурин А.Н.</i> Формально-логические законы и формирование культуры мышления будущего специалиста гуманитарной сферы ...	19
<i>Кожевникова М. Н.</i> Обучающееся сообщество учителей: образование перед вызовами	25
<i>Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю., Шилова О.Н.</i> Систематика терминологического аппарата современной образовательной парадигмы как научная проблема	31

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

<i>Горбачева Т.М., Горбачев А.Л.</i> Проблемные аспекты межкультурных отношений в воспитании социального доверия у молодежи в поликультурном образовании	36
<i>Полынская И.Н.</i> Формирование художественного воображения у школьников на уроках изобразительного искусства	41
<i>Козлов О.А., Ундозерова А.Н.</i> Информационная культура личности в контексте развития современного информационного общества.....	46
<i>Конанчук С.В.</i> Эстетическое образование в условиях современного российского социума	53

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

<i>Жилина А.И.</i> Системно-деятельностный подход к управлению знаниями на уроке в соответствии с требованиями ФГОС.....	59
<i>Ваграменко Я. А., Савостина Е. В., Яламов Г. Ю.</i> Информационное обеспечение подготовки учителей начальной школы к реализации творческих проектов школьников	64
<i>Гвильдис Т.Ю. Окерешко А.В.</i> Актуализация мотивационной и познавательной составляющей обучения в аспирантуре	70
<i>Дитяткина Л.А.</i> Современные оценочные средства практико-ориентированного обучения педагогических работников.....	74
<i>Лукина Л. Е., Каменский А.М.</i> Социально-педагогические технологии подготовки педагога начальной школы в системе «колледж – вуз»	81

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

<i>Марон А.Е., Степанова М.В.</i> Образование пенсионеров: тенденции и опыт развития	86
<i>Якушкина М.С., Шапошникова Т.Д.</i> Особенности профессиональной подготовки работников социальных центров	93
<i>Лебедева С.С., Безух С.М., Тонконогая Е.П.</i> Совершенствование системы непрерывного образования инвалидов как социальной группы	99

Муравьев Г.В. Содержательно-инструментальные основы формирования профессиональной направленности курсантов-моряков	106
Малашенко Л.И. Опыт антикризисной деятельности как важный компонент профессиональной подготовки офицеров	111
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ЭКСПЕРИМЕНТЫ	
Адамчук Д.В. Профессиональные и образовательные планы современных школьников	116
Бахтин М.Б., Довбыш С.Е., Аринушкина А.А., Молчанова В.С. Практика методического консультирования специалистов школ приемных родителей и служб сопровождения семей	127
Стаховский Т.В. Гетерогенные группы обучающихся в современной школе	133
Малышева М.М. Освоение педагогами начальной школы системно-деятельностного подхода в реализации ФГОС на уроке	138
Лапшина Д.И. Подготовка будущих юристов к решению педагогических задач	143
Седлецкая Т.В. Управление подготовкой профессиональных кадров в филиале университета на кластерной основе	149
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	
Ван Баоши. Новые перемены и представления современного семейного воспитания в Китае: сравнительный анализ	154
Куликов С.Б. Социокультурные основания прогресса университетского образования в странах юго-восточной Азии	159
Каменский А.М. Современные проблемы школьного самоуправления: международный контекст	165
Загривная Т.А. Особенности развития просветительства в Молдове: историко-культурный экскурс	170
НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ, ПРОЕКТЫ, ОБЗОРЫ (в авторской редакции)	
Собкин В.С., Фомиченко А.С. Самоэффективность учителя и учебная деятельность учащихся (по материалам зарубежных публикаций)	176
Смышляева Л.Г., Сартакова Е.Е. Основы проектирования образовательных программ бакалаврской подготовки педагогов в вузе	184
ВИДНЫЕ ДЕЯТЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	
Поздеева С.И. Педагогическое наследие Г.Н. Прокументовой: развитие теории и содержания педагогического знания	189
АВТОРЫ ВЫПУСКА. ABOUT AUTHORS	193
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	204
ЦИТИРОВАНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ ЖУРНАЛА	205

*В.В. Горшкова,
В.А. Писанко
(Санкт-Петербург)*

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

PERMANENT EDUCATION IN THE CONDITIONS OF NEW SOCIAL REALITY

В статье освещается проблема современной отечественной педагогики и андрагогики – феномен непрерывности образования и развития человека в контексте его образа жизни и бытия. Особое внимание уделяется рассмотрению непрерывного образования в условиях новой социальной реальности в контексте отечественных и зарубежных подходов.

Ключевые слова: новая социальная реальность, отечественный и зарубежные подходы к непрерывному образованию, феномен непрерывного образования

In the paper the problem of modern pedagogies and androgogics, the one of the phenomena of permanent education and development of a person in the context of his way of life and being, is enlightened. Special attention is devoted to the review of permanent education in the condition of new social reality in the contexts of domestic and foreign approaches.

Key Words: new social reality, domestic and foreign approaches to the permanent education, phenomena of permanent education

Основными тенденциями непрерывного образования в современном обществе являются расширение и преодоление традиционных временных, пространственных и возрастных ограничений образования. Феномен непрерывного образования базируется на пересечении интересов общества, государства, личности и системы образования. Изменения, происходящие в различных сферах мирового и образовательного пространства, оказывают существенное влияние на содержание феномена непрерывного образования взрослых. Глубокие экономические, социальные и политические преобразования, характерные для последних десятилетий, отразились на понимании сущности непрерывного образования как на теоретическом уровне, так и в аспекте образовательной практики.

Исторический анализ содержания понятия «непрерывное образование» неразрывно связан с социокультурными условиями, традициями, политическими событиями,

мировоззренческими позициями представителей различных стран. Конфликт между запросами общества и уровнем образования трудящихся способствовал появлению различных учреждений, направленных на получение дополнительного образования взрослых. С начала XIX века развитие капитализма и индустриального общества обозначило основную задачу образования взрослых – адаптацию человека к условиям современного общества, а также поддержание соответствующего требованиям производства уровня квалификации работников [1, с.35]

Так, в Англии с середины XIX века появляются рабочие клубы, школы, библиотеки, дома просвещения для народа. В Дании, а впоследствии и в других скандинавских странах, возникают народные высшие школы, предназначенные для людей с невысоким уровнем образования. Изначально занимавшиеся прагматическими целями высшие народные школы (особенно в период

их расцвета с 1864 по 1872 гг.) постепенно превратились в центры формирования национальной идентичности и развития личности. В Австрии по инициативе Венского Союза просвещения рабочих с середины XIX века стали возникать дома просвещения и высшие народные школы, где взрослые могли приобщиться к знаниям в области медицины, политики и науки. Не только в Европе, но и в Америке стала возрастать роль непрерывного образования взрослых в обществе. В США идея непрерывного образования для взрослых на практике стала реализовываться с конца XIX века, когда стали появляться различные волонтерские женские и рабочие организации, осуществлявшие образовательные программы, основываясь на интересах различных групп, а также проводившие дискуссии на тему экономических и политических проблем в клубах и библиотеках.

В России основы дополнительного образования взрослых заложил основоположник научной педагогики он уделявший особое внимание деятельности воскресных школ, возникших в первой половине XIX века. В своих работах К.Д. Ушинский подчеркивал роль воскресных школ в сближении образованных людей и представителей рабочего класса, а также связывал обучение взрослых с производственной деятельностью трудящихся. Воскресные школы в России – это продукт общественного движения, целью которого было удовлетворение познавательных потребностей населения страны в форме, отличающейся от государственных школ. Пересечения интересов общества, государства, личности и системы образования и их реализация в образовании взрослых были впервые обозначены и систематизированы в отечественной педагогике В.И. Чарноруским, который выделил формы образования взрослых и разработал программу взаимоотношений различных социальных институтов и частными инициативами в сфере образования взрослых. Он обозначил следующие формы дополнительного образования взрослых: школы для взрослых, учреждения для удовлетворения потребности в чтении (например, би-

блиотеки и издательства), учреждения для распространения научных знаний (лекции, курсы, чтения), общественные развлечения (например, театры и спорт), музеи и галереи, народные дома.

После 1917 года образование взрослых в России стало реализовываться в двух основных направлениях: в качестве различного типа обучения в вечерних школах и курсах, занимавшихся ликвидацией неграмотности населения; в качестве культурно-просветительской работы в рабочих клубах, домах культуры и библиотеках. Образование взрослых осуществлялось также различными общественными организациями (профсоюзными и комсомольскими) и имело ярко выраженную пропагандистскую направленность [2, с.18].

Можно отметить, что первые этапы развития непрерывного образования взрослых в разных странах отличает прагматическая и производственная направленность, а также решение вопроса о равном положении в обществе, тесно связанного с экономической и политической ситуацией, повлиявшей на развитие новых образовательных форм, способствующих выходу за пределы привычных норм. В периоде становления непрерывного образования взрослых прослеживается и тенденция к такой образовательной функции, как развитие самосознания и рефлексии взрослых учащихся, и, кроме того, удовлетворение их социальных, познавательных и духовных потребностей.

Вызовы современного общества основаны на глобальных социальных и экономических трансформациях, начавшихся с 80-90-х гг. XX века. Анализ философских и социологических подходов к пониманию социальных и этических проблем постиндустриального общества позволяет выделить целый ряд характерных признаков новой социальной реальности. В работах З. Баумана, О. Тоффлера, Дж. Несбита, Г. Андерса современная ситуация характеризуется утратой человеком контроля над социальными процессами, неспособностью к планированию и достижению жизненных задач и целей, незащищенностью в ситуациях неопределенности.

Непрерывное образование взрослых с учетом особенностей современного общества призвано помочь человеку не только адаптироваться в условиях новой социальной реальности, но и осмыслить ее, развить способность анализировать и постигать окружающую действительность, а также научиться брать на себя ответственность за реализацию своего жизненного пути.

О возрастающей роли информационных, коммуникационных и аудиовизуальных технологий в системе непрерывного образования пишут многие современные отечественные андрагоги. Данная тенденция современного общества ставит задачу подготовки человека к условиям жизни и профессиональной деятельности в условиях информационного общества.

Одним из базовых умений становится умение работать с информацией, свободно ориентироваться в мире массовых коммуникаций. В связи с глобализацией современности также возрастает потребность в умении жить в культурном и этническом многообразии. Важными профессиональными и внепрофессиональными компетенциями и качествами становятся знание иностранных языков, коммуникативная компетентность, толерантность.

Ситуации неопределенности и различные инновации в условиях новой социальной реальности делают особенно актуальными и значимыми стрессоустойчивость, владение конструктивными стратегиями совладания со стрессом.

Для анализа трансформаций тенденций непрерывного образования взрослых рассмотрим три основных измерения непрерывного образования взрослых, выделенных С.Г. Вершловским: временное измерение, пространственное измерение и личностное измерение.

Временное измерение непрерывного образования связано с появлением такого понятия, как «образование в течение жизни» («life-long education»). Так называемое «пожизненное образование» раздвигает границы непрерывного образования, ранее понимаемого в контексте дополнительного образования взрослых, и включает в себя весь период от рождения до смерти. Такое

расширенное понимание непрерывного образования позволяет разрабатывать образовательные программы, способствующие развитию готовности у школьников и студентов к непрерывному образованию. К таким формам можно отнести: приобщение к знаниям, подготавливающим к адаптации в условиях трансформации общества, осознание образования как одной из форм жизнедеятельности человека, формирование познавательных потребностей и интересов, развитие умения учиться самостоятельно, профессиональная ориентация, предполагающая осознание молодежью своих способностей и интересов, а также развитие навыков целеполагания и планирования.

В условиях современного динамичного социума одной из основных тенденций современного непрерывного образования является усиление полноты образования человека, что является жизненно необходимым для образовательной целостности личности в обществе, характеризующемся постоянными изменениями в различных сферах. Для полной самореализации и в целях полноценного функционирования личности в современных условиях представляется необходимым непрерывное образование взрослых.

Следует отметить, что глубина и степень осознания образовательных потребностей тесно связаны с активным отношением взрослого человека к самому себе, к другому человеку, к группе и к обществу. Познавательные потребности могут быть неустойчивыми, особенно, когда они направлены на решение частных задач и ситуационно обусловленных целей. Психологами отмечается, что степень устойчивости потребности в знаниях возрастает при наличии жизненных планов и перспектив на будущее [3]. Таким образом, развитие концепции собственной жизни приводит к рефлексии и осознанию потребности в новых знаниях.

Изменение привычных представлений и границ непрерывного образования позволило включить во временное пространство данного феномена людей старшего возраста. Такой подход обусловлен, с одной стороны, демографическими и экономическими изменениями (увеличением продолжитель-

ности жизни в современном мире, переходом к экономике в сфере услуг), а с другой – иным пониманием содержания феномена социализации. Социализация взрослых, в отличие от социализации детей, предполагает определенную специфику, выражающуюся в изменении, как правило, внешнего поведения, не в усвоении социальных норм, а в их оценивании, в овладении навыками и в меньшей степени мотивацией.

Как отмечает Г.М. Андреева, социализация – это «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), процесс активного воспроизводства системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [4, с.267]. Именно вторая сторона социализации – процесс активного воспроизводства – проявляется особенно ярко при рассмотрении непрерывного образования взрослых в целом и образования людей старшего поколения в частности.

Переосмысление жизненного пути, умение делиться своим профессиональным и жизненным опытом реализуется в практике образовательных программ для лиц старшего возраста.

Непрерывное образование выполняет важную функцию активизации психического потенциала пожилых людей, способствуя увеличению количества положительных впечатлений и развитию познавательных интересов, обеспечивающих психологическую помощь и поддержку лицам старшего возраста. Особенно актуальным и значимым непрерывное образование становится для людей с конвергентным (в терминологии Б.Г. Ананьева) типом старения, отличающимся снижением жизнеспособности и ограничением психической деятельности в отличие от «дивергентного типа старения, характеризующегося активизацией творческой и жизненной активности. Основные задачи, которые стоят в этом возрастном периоде: передача накопленного социального опыта, освоение новых социальных ролей, осмысление жизненного пути, планирова-

ние, сохранение своего внутреннего мира и расширение диапазона сферы интересов.

Образовательные программы, существующие как в России, так и за рубежом, для лиц старшего возраста направлены на реализацию обозначенных выше задач. Кроме того, лицам старшего поколения, сталкивающимся с эйджизмом (возрастными стереотипами и дискриминацией), необходимо преодолевать и социальные установки общества. Концепция непрерывного образования, прочно вошедшая не только в науку, но и в повседневную жизнь, способствует преодолению негативных установок по отношению к лицам старшего возраста и ограничениям, связанным с социальными представлениями в том или ином обществе. Дополнительное образование пожилых людей, реализуя основные задачи по развитию самостоятельности и активности старшего поколения, принимает различные виды и формы, обусловленные социокультурными факторами.

Так, в Европе успешно функционируют различные общественные организации, предлагающие программы и курсы дополнительного образования для пожилых людей. Например, в Германии созданы программы «Между работой и пенсией», «Пожилые помогают молодым», «Община доброй воли», позволяющие самостоятельно организовывать обучение и направленные на интеграцию старшего поколения в общество. В США во многих университетах разработаны программы для лиц старшего поколения. Так, в университете Джорджии в рамках программы по улучшению качества жизни в целях активизации духовного и телесного потенциала пожилых используются двигательные упражнения, танцы, игры, упражнения на воображение. В Университете Третьего возраста в г. Луисвилл организованы клубы и группы по интересам, дающие возможность старшему поколению поделиться своими знаниями в различных сферах жизнедеятельности.

В России успешно функционируют различные объединения для пожилых людей как долговременного характера (советы ветеранов, театральные общества), так и кратковременные (встречи и мероприя-

тия). Кроме творческого использования досуга следует отметить и тот факт, что многие работодатели, как в России, так и за рубежом, обратили внимание на пожилых людей, которые вновь могут быть привлечены к трудовой деятельности и способны строить новую карьеру на основе своего опыта в поздний период своей жизни. Отражая тенденции последних десятилетий, зарубежные педагоги вводят новый термин для обозначения науки об образовании людей старшего поколения – «геронтогика». Ученые разных стран обращают все большее внимание на вопросы, связанные со спецификой образования лиц третьего возраста. Английский андрагог Питер Джарвис отмечает: «... если обучение представляет собой жизненное обогащение, а оно на самом деле является таковым для многих людей, то пожилые люди имеют такое же право наслаждаться плодами образования, как и кто-либо другой» [5, с.6].

Трансформации временного измерения непрерывного образования оказали влияние на особенности образовательного пространства. **Образовательное пространство** можно рассматривать как совокупность социальных институтов, взаимодействуя с которыми личность приобщается к общественно-историческому и культурному опыту. Современное образовательное пространство характеризуется появлением новой информационной культуры, имеющей, по мнению специалистов, следующие отличительные характеристики: минимизация затрат и экономия времени, оперативность коммуникаций, новые способы досуга, адаптация в мире цифровых технологий.

Появление новых информационных технологий значительно расширило пространственные границы непрерывного образования. Наряду с традиционными образовательными учреждениями в современном обществе в качестве образовательных институтов стали включать средства массовой информации, коллективы, предприятия, музеи, общественные организации и ассоциации, органы самоуправления. Данная тенденция современного общества ставит задачу подготовки человека к жизни и профессиональной деятельности в услови-

ях информационного общества, способного и готового обучаться в течение всей жизни, взаимодействуя с окружающим миром. По сути, границы образовательного и социального пространства становятся размытыми и все окружающее человека социальное пространство становится образовательным. Образование становится не только непрерывным, но и повсеместным, то есть выходящим за пределы образовательного учреждения.

Личностное измерение непрерывного образования тесно связано с ценностной и мотивационной сферами человека, определяющего на основе своих потребностей и ценностных ориентаций стратегии образовательного процесса, включенного в траекторию жизненного пути. В докладе ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище», обозначающем основные принципы образования XXI века, отмечается, что непрерывное образование призвано служить интересам прежде всего **личности** и быть основанным на ее образовательных потребностях. Такое образование, помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, может превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, ее способности выносить решения и предпринимать различные действия».

Непрерывное образование взрослых, отвечая на современные тенденции развития технологии и экономики, принимает различные формы и виды. Педагогическая ситуация в обществе в целом характеризуется появлением **новых форм непрерывного образования**, связанных с расширением и углублением содержания непрерывного образования взрослых. В качестве основной тенденции современного общества в области образования ведущие отечественные и зарубежные андрагоги выделяют появление следующих форм непрерывного образования: культурно-образовательные и досуговые учреждения, «обучающиеся организации» и «учебные фирмы».

Образование как способ проведения своего времени и использование досуга в образовательных целях – одно из основных направлений современного непрерывного

образования взрослых. Впервые типология дополнительного образования, включающая данный вид образования была предложена английским ученым С. Паркером. Он выделил три вида дополнительного образования взрослых: 1) профессиональное обучение; 2) обучение более продуктивной организации своего времени; 3) образование как вид досуга, проведения свободного времени [6]. Последний вид образовательной деятельности, по мнению зарубежных исследователей, направлен в большей степени на хорошо образованных людей, получающих удовлетворение от познания нового и расширения эрудиции.

В.В. Костецкий [7] выделяет три основные формы содержания непрерывного образования: профессиональное образование, функциональная грамотность глобальной цивилизации и культурный досуг, отмечая, что современная тенденция развития непрерывного образования тесно связана именно с последней формой – культурным досугом. Развитая экономика, высокий уровень жизни, глобализация способствовали развитию образованного досуга, которое предполагает досуговое общение людей не только на основе научного знания, но и культуры (музыка, спорт, история, кулинария, туризм).

В современном информационном обществе в отличие от индустриального общества ключевыми ценностями становятся знание и информация. Как результат подобных трансформаций – появление новых рабочих мест, связанных с обработкой информации. Новая образовательная система включает в себя реализацию компьютерных и телекоммуникационных технологий, что способствует возможности получения дистанционного образования и расширяет пространственные границы. Необходимость постоянного внедрения инноваций в современных организациях предполагает рост квалификации сотрудников, способных разрабатывать и внедрять инновационные проекты.

Для устранения разрыва между университетским образованием и требованиями работодателей к персоналу была введена новая организационная форма образования

– «учебная фирма», целью которой является интеграция теоретической и практической деятельности. «Учебная фирма», имитирующая и моделирующая деятельность предприятия, стала широко применяться для повышения квалификации и профессиональной подготовки специалистов. Учебные фирмы входят в структуру экономических школ и бизнес-колледжей, давая возможность получить дополнительную квалификацию.

Концепция «обучающейся организации» появилась как ответ на исследования в области менеджмента, в ходе которых выяснилось, что средняя продолжительность большинства организаций составляла не более 40 лет, что связано с их неспособностью к развитию и обучению. Специалисты выявили, что те компании, которые успешно функционируют, имея даже двухсотлетнюю историю, уделяют большое внимание обучению персонала, развивая способность сотрудников адаптироваться к изменениям во внешней среде и способствуя высокой сплоченности коллектива.

К. Уаткинс и В. Марсик, определяя обучающуюся организацию, отмечают: «Обучение имеет место на уровне отдельных индивидов, в командах, во всей организации и даже в общинах, с которыми данная организация взаимодействует. Обучение представляет собой непрерывный, стратегически используемый процесс – интегрированный в работу и происходящий параллельно с ней» [8, с. 8].

В обучающейся организации одной из приоритетных задач является обеспечение процессов эффективного обучения, а руководитель выступает в качестве учителя.

Хельмут Гайсельхарт в своей книге «Обучающееся предприятие в XXI веке» обозначил три вида обучения в организациях: супервидение, саморефлексия и контекстное управление. Супервидение предполагает осознание противоречий и проблем и осуществляется в форме беседы, дискуссии и консультации. Саморефлексия в самом общем виде обозначает углубление знаний о себе и реализуется в форме коучинга, семинаров и бесед. Контекстное управление – метод общего решения проблем на основе

согласования позиций – проводится в форме переговоров, неформальных встреч, нацеленных на разработку проектов и путей повышения качества сотрудничества.

В России идеи обучающейся организации получили развитие в практике работы производственных компаний и корпораций как внутрифирменное бизнес-обучение, в рамках разработки корпоративных тренингов (тренингов продаж, переговоров, креативности, командообразования, коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии) и коучинга [11]. Обучающаяся организация выступает в качестве неформального института, сближающего образование с нуждами производства и совершенствующего с помощью обучения систему отношений человека к трудовой деятельности, обязанностям, людям и к самому себе.

Таким образом, анализ тенденций непрерывного образования в условиях меня-

ющейся социокультурной реальности позволяет сформулировать основные выводы. В связи с экономическими и технологическими изменениями возросла потребность в специалистах широкого профиля, способных переключаться с одной деятельности на другую, обладающих высокой коммуникативной компетентностью, способностью жить в цивилизованном мегаполисе. Появление новой концепции «обучение в течение жизни» расширило пространственные, временные и личностные границы непрерывного образования. Во временном измерении – дополнительное образование взрослых стало включать лиц третьего возраста. Непрерывное образование взрослых, расширяет свои личностные и пространственные границы, принимает различные виды и формы, способствуя развитию самосознания, осознанию ценностных ориентаций и познавательных потребностей человека.

Литература

1. *Вершиловский С.Г.* Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: моног. - СПб.: СПбАППО, 2008.- С.35.
2. *Митина А.М.* Дополнительное образование взрослых за рубежом: Концептуальное становление и развитие. – М.: Наука, 2004.- С.18.
3. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. - М.:«Академия»;Раритет,1997.- С.642.
4. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М.: «Аспект Пресс», 2006, с.267.
5. Практическая андрагогика. Книга 5. Открытое образование взрослых /А.Е.Марон, Л.Ю.Монахова и др. /под ред. А.Е.Марона. - СПб.: УРАО ИОВ.-2012. - 350 с.
6. *Jarvis P.* Adult and Continuing Education: Theory and Practice. London: Routledge, 1995, p.6
7. *Parker S.* Sociology of Leisure. London: Allen and Unwin, 1976.- p.7.
8. *Костецкий В.В.* Философия идеи непрерывного образования // Непрерывное образование взрослых: социокультурные аспекты: Сборник научных статей / под ред. д.п.н., проф. В.В. Горшковой. – СПб.: УРАО ИОВ, 2010.- С.24-35.
9. *Watkins K, Marsick V.* Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1993, p.8
10. *Сенге П.* Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. - М.: Олимп-Бизнес, 1999.- С.32.
11. *Dixon N.* The organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively. Maidenhead: McGraw-Hill, 1994, p.13.
12. *Сидоренко Е.В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2007.- С.42.
13. *Горкова В.В.* Непрерывное образование как способ бытия человека: моногр.- СПб.:Астерион, 2016.- 288С.

**Т. А. Каплунович,
Н. В. Циммерман**
(Санкт-Петербург)

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТОВ

TEACHERS' PERSONAL SELF-DETERMINATION IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL STANDARDS

В статье раскрыты особенности самоопределения педагогов в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования и профессионального стандарта педагога. Обоснована взаимосвязь их требований к профессиональному уровню учителя, рассмотрены механизмы ускорения личностного самоопределения

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт, требования к профессиональному уровню педагога, личностное самоопределение, ускорение самоопределения

The article discusses special aspects of teachers' self-determination in frames of implementation of federal state educational standard for general education and teacher's professional standard. The interrelation of their requirements for the teacher's professional level is substantiated. Mechanisms fostering teacher's personal self-determination are described.

Key words: Federal state educational standard, teacher's professional standard, requirements for teacher's professional level, personal self-determination, fostering self-determination

Существенные изменения во всех жизненных сферах обуславливают новые тенденции в системе образования. С учетом этих тенденций федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) общего образования и профессиональный стандарт педагога (ПСП) выдвигают новые требования к профессиональному уровню педагогических работников. Ожидается, что комплексная реализация того и другого стандартов обеспечит повышение качества российского образования, его эффективности и конкурентоспособности. Очевидно, однако, что данного эффекта можно добиться лишь при условии обеспечения «личностного самоопределения» педагогов к требованиям стандартов, наличия у них особого ценностно-смыслового отношения, детерминирующего самостоятельный поиск наиболее конструктивных способов

решения предусмотренных этими стандартами задач.

Самоопределение является «результатом социализации». Человек «перестает быть зависимым только лишь от природных предпосылок, от естественных потребностей и начинает зависеть от вырабатываемых в социальном общении и деятельности норм, средств организации и самоорганизации своего существования в соответствии с вырабатываемыми идеалами и системами ценностей» [1, с. 71]. В зависимости от типичной индивидуальной направленности возможны три типа вхождения в социальную деятельность: сохранение себя даже вопреки социальному требованию («эгоцентрический тип»); подчинение такому требованию («консервативный тип»); проявление себя в рамках социального существования, но с преобразовательным отно-

шением к его конкретности («творческий тип» [1, с. 84]). Соответственно названным типам, можно выделить типы самоопределения педагога к требованиям ФГОС и ПСП: «индивидуальный», «социальный» и «личностный». При соотнесении образов «я-требуемый» и «я-желаемый» самоопределение является: «индивидуальным», если акцент делается на внутренних устремлениях («я-желаемый»); «социальным», если на внешних требованиях; «личностным» при совмещении того и другого акцентов.

Как показал анализ некоторых форумов в Интернете, касающихся введения ПСП, о преобладании «личностного» типа говорить пока нельзя. Многие учителя, например, испытывают тревогу по поводу возможной низкой внешней оценки их профессионального уровня, которая может не совпадать с результатами собственной рефлексии. При возникновении аксиологического диссонанса динамика «Я-концепции» может усилиться в негативную сторону и привести к появлению отрицательных установок по отношению к учащимся (стремлению к ужесточению дисциплины, к формированию чувства вины за «безответственное» отношение к учению, к стимулированию «конкурентной борьбы» и т.д.) [3].

Учитывая подобный риск, при внедрении стандартов целесообразно проведение специального мониторинга уровня психологической готовности и самооценки практической подготовленности педагогов к их введению. Так, например, как показало специальное исследование этого уровня, осуществленное в 2017 году Новгородским региональным институтом профессионального развития, являющимся экспериментальной площадкой ФГБНУ ИУО РАО, несмотря на то, что подавляющим большинством общее отношение к введению стандарта оценивается «положительно», тем не менее:

– уровень ознакомленности с его содержанием оказался невысоким (45% учителей с педагогическим стажем свыше 15 лет «пока ничего не слышали» о нем, только 45% педагогов, аттестованные на высшую квалификационную категорию, знакомы хорошо);

– практически все обозначенные в тесте требования стандарта признаются участвующими в опросе как «обоснованные», однако при этом 42% считают, что стандарт «должен быть существенно скорректирован», «необходимо отложить его внедрение на 5 лет».

Можно предположить, что некоторая противоречивость полученных данных обусловлена высокой тревожностью при самооценке учителями уровня своей подготовленности к выполнению требований, поэтому наряду с проведением мониторинга необходимо создание специальных условий, ускоряющих «личностное» самоопределение к ним.

Учитывая специфику такого самоопределения, для его ускорения необходимо определить и использовать механизмы, которые:

– обеспечат «инструментальное» понимание педагогом сути требований стандартов к его деятельности и ее результатам, то есть построение образа себя «требуемого»;

– стимулируют и позволяют сформировать у него критериальное представление о степени своего соответствия названному образу;

– актуализируют мотивы повышения профессионального уровня с учетом выявленного несоответствия и одновременно обеспечат развитие профессионально-личностного потенциала педагога в рамках образа себя «желаемого».

Построение «инструментального» представления о задаваемом стандартами целостном образе «требуемого» профессионального уровня затруднено сегодня в связи с большим объемом и кажущейся разноплановостью определенных в стандартах требований. В документах, определяющих государственную образовательную политику, для «нормативной» характеристики этого уровня часто используется термин «квалификация», означающий профессиональную зрелость работника, его подготовленность к качественному выполнению конкретных видов работ, определяемую наличием знаний, умений, профессиональных навыков и опыта [13].

Что касается педагогической науки, то в настоящее время сформировался подход, согласно которому этот уровень определяется «профессиональной компетентностью» работника, представляющей собой «интегральную характеристику способности решать возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности проблемы и типичные профессиональные задачи с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [6]. Соотношение между «квалификацией» и «компетентностью» состоит в том, что первая рассматривается как достаточно «жесткая» операционная и технологичная характеристика, связанная с официальным выражением профессиональных и специальных навыков работников, признаваемых на международном, национальном или отраслевых уровнях, в то время как вторая представляет собой гибкую интегральную характеристику, сфокусированную на способностях выполнять работу и на ее результатах, охватывающую знания, навыки и умения, применяемые и совершенствуемые в конкретных условиях [4].

Нижняя граница профессионального уровня задается профессиональным стандартом, характеризующим минимум квалификации, необходимой работнику для выполнения им определенного вида профессиональной деятельности, и требования к его компетентности. В частности, при разработке Профессионального стандарта педагога были использованы утвержденные в 2013 году Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации [9] уровни квалификации, которые содержат описание полномочий, ответственности, характера умений, знаний и основных путей достижения соответствующего уровня. Например, «квалификация педагога шестого уровня», согласно приказу, характеризуется:

– самостоятельной деятельностью, предполагающей определение задач собственной работы и/или подчиненных по достижению цели; обеспечение взаимодействия сотрудников и смежных подразделений; ответственность за результат работ на уровне подразделения и организации;

– наличием умений, включающих разработку, внедрение и контроль, оценку и корректировку направлений профессиональной деятельности, технологических или методических решений;

– набором знаний, предполагающих применение профессиональных знаний технологического или методического характера, в том числе инновационных; самостоятельный поиск, анализ и оценку профессиональной информации.

Следует отметить, что разработанный с учетом названных характеристик и утвержденный далее Профессиональный стандарт педагога [10] имеет ряд особенностей. Одна из особенностей состоит в том, что он рассматривается как «стандарт развития» – система координат, призванная помочь учителю выстроить свою индивидуальную траекторию профессионального и личностного роста [14], ориентирующая на новое ценностно-смысловое понимание сущности своей профессиональной деятельности в соответствии с вызовами времени [8] и наполняющаяся новыми психолого-педагогическими компетенциями, соответствующими образовательной стратегии в изменяющемся мире. К таким компетенциям в рамках стандарта отнесена, например, работа: с одаренными учащимися; с учащимся, для которых русский язык не является родным; с имеющими проблемы в развитии, с девиантными, зависимыми, социально запущенными и уязвимыми учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении; работа в условиях реализации программ инклюзивного образования.

Второй особенностью стандарта является то, что он выдвигает требования к неотделимым от профессиональных компетентностей личностным качествам педагога, требует от него выраженной гуманистической позиции («общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их»; «владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья» [10]).

В целом, требования к педагогу представлены в тексте стандарта описанием выполняемых им: обобщенных трудовых функций; трудовых функций; трудовых действий и необходимых для их выполнения знаний и умений.

Усиление «инструментальности» представлений педагогов о задаваемом стандартами «профессиональном уровне» возможно путем установления взаимосвязи требований ПСП с требованиями ФГОС, объединения их в некий общий контекст (табл. 1).

Бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью, как собственному, так и других людей, умение оказывать первую помощь.

Проектировать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации). Нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей.

Обнаруженную в результате соотнесе-

ния взаимосвязь можно представить в виде специальным образом сформулированного «интегративного» требования. Особенно актуальным это становится, например, при работе с текстом ФГОС среднего общего образования, где наряду с требованиями к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы отражены также и некоторые компетенции самого педагога, связанные с умениями:

– «обеспечивать условия для успешной деятельности, позитивной мотивации, а также самомотивирования обучающихся;

– осуществлять самостоятельный поиск и анализ информации с помощью современных информационно-поисковых технологий;

– разрабатывать программы учебных предметов, курсов, методические и дидактические материалы, выбирать учебники и учебно-методическую литературу, рекомендовать обучающимся дополнительные источники информации, в том числе интернет-ресурсы;

Таблица 1

Взаимосвязь требований ПСП и ФГОС к деятельности педагога и ожидаемым конечным результатам (фрагмент)

Требования ПСП к трудовым действиям педагога	Требования ФГОС СОО к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы
Развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира.	Готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности. Гражданская позиция как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, обладающего чувством собственного достоинства, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности.
Формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни.	Принятие и реализация ценностей здорового и безопасного образа жизни, потребности в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью, неприятие вредных привычек: курения, употребления алкоголя, наркотиков. Бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью, как собственному, так и других людей, умение оказывать первую помощь.
Проектировать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации).	Нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей.

– выявлять и отражать в основной образовательной программе специфику особых образовательных потребностей (включая региональные, национальные и (или) этнокультурные, личностные, в том числе потребности одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов);

– организовывать и сопровождать учебно-исследовательскую и проектную деятельность обучающихся;

– реализовывать педагогическое оценивание деятельности обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС, включая: проведение стартовой и промежуточной диагностики, внутришкольного мониторинга, осуществление комплексной оценки способности обучающихся решать учебно-практические и учебно-познавательные задачи; использование стандартизированных и нестандартизированных работ; проведение интерпретации результатов достижений обучающихся;

– использовать возможности ИКТ, работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием» [11].

Соотнеся названные выше требования, с одной стороны, с требованиями ФГОС к «результатам освоения обучающимися об-

разовательной программы», с другой – с требованиями ПСП к «трудовым действиям» педагога, можно сформулировать их в интегрированном виде (табл. 2).

Наряду с «инструментальной» интеграцией требований двух стандартов действенным «механизмом» ускорения самоопределения педагогов к ним является особым образом организованная аттестация педагогических работников. В настоящее время предусмотренные Порядком ее проведения [12] задачи учитывают контекст образовательных и профессиональных стандартов. В перечень этих задач входят, например: учет требований ФГОС к кадровым условиям реализации образовательных программ при формировании кадрового состава организаций; повышение эффективности и качества педагогической деятельности; стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации педагогических работников, их профессионального и личностного роста; обеспечение дифференциации размеров оплаты их труда с учетом установленной квалификационной категории; определение необходимости повышения квалификации педагогов, выявление перспектив использования их потенциальных возможностей.

Успешное прохождение педагогом аттестации возможно только при условии пони-

Таблица 2

Интегративность требований ФГОС СОО и профессионального стандарта к профессиональному уровню педагога (фрагмент)

Требования ПСП к трудовым действиям педагога	Требования ФГОС СОО к компетенциям педагога	Требования ФГОС СОО к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы
Формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни.	Обеспечивать условия для успешной деятельности, позитивной мотивации, а также самомотивирования обучающихся	Готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности
<p style="text-align: center;">Интегративное требование</p> <p>Учитель должен формировать мотивацию к обучению с целью достижения готовности и способности к образованию, в том числе самообразованию на протяжении всей жизни; сознательного отношения к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности.</p>		

мания им требований стандартов и умений с их учетом осуществлять критериальный анализ собственной деятельности и ее результативности. Для этого целесообразно:

- ориентировать готовящихся к ней на определение своей профессиональной самоконцепции и на соответствующий ей тщательный самоанализ;

- включить в перечень «аттестационных заданий» решение тех задач, которые предусмотрены профессиональным стандартом;

- обеспечить свободный доступ к аттестационным заданиям и критериям оценки их выполнения, предоставить свободу в выборе таких заданий и контекстов их выполнения [2].

Учитывая названные ориентиры, в существующую практику аттестационной экспертизы имеет смысл внести ряд изменений.

1. Системообразующим критериальным основанием оценки результативности деятельности педагога в условиях внедрения ФГОС и ПСП целесообразно рассматривать личностный рост обучающихся, отражающийся в специальном образом формируемой интегративной системе показателей динамики результатов обучения, воспитания и развития.

Так, например:

- показателями результативности работы педагога с учащимся, имеющим особенности и ограниченные возможности здоровья, могут выступать интегративные характеристики, отражающие динамику его развития или, в особо сложных случаях (например, ребенок с синдромом Дауна), сохранение его психоэмоционального статуса;

- особым показателем результативности работы с учащимися, для которых русский язык не является родным, в первую очередь может служить динамика уровня развития у них навыков культуры общения и поведения;

- для детей, которые в силу критических условий жизни (неблагополучная семья, сиротство, бродяжничество и т.п.) учатся меньшую часть учебного года, самостоятельным предметом аттестационной экспертизы должно стать создание учителем

комфортной среды для освоения программ и для личностного развития [15].

Что касается показателей, отражающих учебные достижения обучающихся (результаты ГИА, одержанные на олимпиадах победы и т.п.), то их уровень важен в первую очередь при оценке результативности деятельности педагога с теми, кто проявляет повышенные академические способности.

2. При аттестационно-экспертной оценке профессионально-личностной составляющей компетентности педагога (его личного вклада в повышение качества образования, в совершенствование методов обучения и воспитания; транслирования в педагогических коллективах опыта практических результатов своей профессиональной деятельности, в том числе (для высшей категории) экспериментальной и инновационной; активности участия в работе методических объединений педагогических работников организаций, в разработке программно-методического сопровождения образовательного процесса, в профессиональных конкурсах (для высшей категории)) объектом анализа может стать раздел портфолио, в котором отражены рефлексия им процесса и результатов своей деятельности, мотивы и ценностные ориентации. Аттестующемуся может быть порекомендовано представить наиболее значимые с его точки зрения достижения и то, каким образом он организует обеспечивающий их образовательный процесс, строит взаимодействие с обучающимися, определяет пути дальнейшего совершенствования своей профессиональной деятельности [2]. Эксперты, тем самым, получают представление об особых акцентах в его приоритетах при планировании и обеспечении достижения тех или иных результатов с учетом взаимосвязанных требований ФГОС и ПСП.

3. Экспертно оценивая в процессе аттестации содержательную сторону компетентности педагога (уровень профессиональных знаний), целесообразно использовать компьютерное тестирование, где, с учетом ПСП, тест должен содержать, наряду с инвариантной, вариативную часть заданий, соответствующую типу образователь-

ного учреждения и требуемым знаниям по занимаемой должности.

4. Экспертно-аттестационную оценку уровня сформированности системы профессиональных умений, составляющих деятельностьную сторону компетентности, имеет смысл осуществлять с использованием «профессиональных задач», которые отражают изменения в этой деятельности, происходящие под влиянием социокультурных факторов и проявляющиеся в новых функциях, контекстах и в новых профессиональных ролях. Это задачи: реализовывать образовательную программу в соответствии с особенностями контингента обучающихся; проектировать образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образовательной программы; устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса в ходе реализации образовательных программ; создавать среду реализации образовательной программы и использовать ее возможности в образовательном процессе и др. [2].

Сочетание портфолио, тестирования и решения педагогических задач может рассматриваться как один из инструментальных вариантов проведения аттестации педагогов, комплексно учитывающей взаимосвязанные требования ФГОС и ПСП. Стимулируемая при этом и проявляемая при аттестации субъектная позиция учителя, оказание ему научно-методической помощи в рефлексии профессионального опыта с учетом новых целей образования и взаимосвязанных требований ФГОС и ПСП обеспечит переход от «индивидуального» или «социального» к «личностному» типу самоопределения.

Наконец, наряду с изменением подхода к организации аттестации, еще одним механизмом ускорения личностного самоопределения может быть придание карьероформирующей направленности дополнительным профессиональным программам, в процессе освоения которых будет не только повышаться в соответствии с требованиями стандартов профессиональная компетентность, но и формироваться «карьерная компетентность» как метаумение опери-

ровать знаниями и умениями, дающими возможность эффективно выстраивать и реализовывать собственную стратегию карьерного успеха в решении определенных этими стандартами новых задач.

В контексте карьерной парадигмы базовым основанием проектирования индивидуального маршрута повышения квалификации становится «карьерный самоменеджмент», включающий в себя самостоятельную постановку и решение карьерных задач [7]. «Личностное самоопределение» к требованиям стандартов ускорится и проявится: в выраженном стремлении получить наилучший результат в решении определенных этими стандартами задач; в способности, несмотря на возникающие трудности, достигать поставленной цели; в потребности максимально реализовать собственные способности.

Опыт теоретико-экспериментальной разработки и реализации моделей карьероформирующих дополнительных профессиональных программ подтверждает эффективность их использования в ускорении личностного самоопределения [5].

Статья подготовлена в рамках реализации Государственного задания Минобрнауки России СПб филиалу ФГБНУ «Институт управления образованием РАО» на 2017 год по проекту №27.9434.2017/Б4 «Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта».

Литература

1. Анисимов О. С., Артыков Д. Р., Рахимов С. Р. Основы социальной психологии / под ред. А. С. Ефимова. – М., 1987. – 183 с.
2. Бахмутский А. Е., Гладкая И. В., Глубокова Е. Н., Кондракова И. Э., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Аттестация педагогических работников: концепция экспертизы профессиональной деятельности учителя. – СПб.: Своё издательство, 2014. – 57 с.
3. Гормин А. С. Проблема личностного самоопределения педагога к профессиональному стандарту // Ученые записки ИУО РАО. – 2017. – №2 (62). – С. 17-23.
4. Иваненко И. А. Подготовка руководителей школьных организаций в современной ситуации модернизации профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2015. – 42 с.
5. Каплунович Т. А., Александрова М. В., Траценкова С. А. Карьерная парадигма в проектировании индивидуального маршрута повышения квалификации педагога // Человек и образование. – 2012. – № 4. – С. 7-11.
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
7. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг: моногр. – СПб.: Речь, 2007. – 324 с.
8. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Профессиональная педагогическая деятельность: новая трудовая реальность URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2432.htm> (дата обращения: 20.10.2017)
9. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12 апреля 2013 г. № 148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» URL: <http://base.garant.ru/70366852/> (дата обращения: 12.11.2017)
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» URL: <http://base.garant.ru/70535556/#ixzz4ytr19NOd> (дата обращения: 12.11.2017)
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями) URL: <http://base.garant.ru/70188902/#ixzz4yuec2WHy> (дата обращения: 12.11.2017)
12. Приказ Минобрнауки России от 07 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=163666&fld=134&dst=100010,0&rnd=0.8354272409656218#0> (дата обращения: 12.11.2017)
13. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/7358 (дата обращения: 12.11.2017)
14. Ямбург Е. Ш. Внедрение профессионального стандарта: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – №2. – С. 35-43.
15. Ямбург Е. А. Что принесёт учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.

**В. Г. Галушко,
С. В. Кудряшов,
А. Н. Вашурин**
(Санкт-Петербург)

ФОРМАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНЫ И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЫ

FORMALLY-LOGICAL LAWS AND DEVELOPING THE CULTURE OF THINKING FOR FUTURE HUMANITARIAN SPECIALIST

В статье рассматриваются возможности применения формально-логических законов для формирования культуры мышления будущего специалиста гуманитарной сферы. Выявлено, что изучение логики способствует становлению самосознания, интеллектуальному развитию личности, формированию научного мировоззрения. Указывается, что овладение логическими знаниями и умелое их использование на практике помогают разбираться в закономерностях и взаимосвязях явлений общественной жизни, вести аргументированную полемику, доказательно отстаивать истинные суждения.

Ключевые слова: мышление, формально-логические законы, культура мышления, проблемная ситуация

In the paper the possibilities of implementing formal and logical laws for developing the culture of thinking of the future humanitarian specialist are reviewed. It is revealed that study of logics contributes to the formation of self-awareness, intellectual development of personality and scientific worldview. In the paper it is stated that mastering logics and implementing the corresponding knowledge in the practical sphere help to understand laws and interactions of the societal phenomena and to lead augmented dispute, and also to prove grounded and true arguments

Key words: thinking, formal-logical laws, culture of thinking, problem situation

Широкое понятие культуры мышления предполагает не только соблюдение выработанных современной наукой логических правил и законов диалектики как основы познания и практической деятельности, но и сознательное использование понятийного аппарата как инструмента познания социальной действительности. Культура мышления будущего специалиста гуманитарной сферы предполагает также умение обобщать имеющийся фактический материал и критически относиться к социальной реальности, разрабатывать и применять творческие подходы к изучению современных социальных процессов.

Изучение философии и логики не только формирует мировоззренческую и методологическую культуру будущего специалиста гуманитарной сферы, но и придает устойчивость всем сторонам и элементам духовной культуры личности. Индивидуальность будущего специалиста гуманитарной сферы в первую очередь определяется уровнем культуры его мышления, которая в свою очередь, зависит от уровня образования и самостоятельности мышления.

Роль культуры мышления всегда высоко оценивалась мыслителями. Так, например, Гегель в развитии способности мышления видел главное содержание культуры:

«В этом развитии всеобщности мышления состоит абсолютная ценность культуры» [1, с. 83]. Гегель отмечал, что для философии «условия ее существования кроются в образовании», т.е. в обучении человека размышлению или формированию умения мыслить. По мнению Гегеля, тот, кто предается частностям, не образован, у такого человека изначально отсутствует способность к абстрагированию. Образование же как подъем ко всеобщему является главной задачей человека [2, с. 67].

Французский писатель Сент-Экзюпери писал: «Тот, кто думает, что культура – это набор вызубренных формул, – невысокого мнения о ней. Посредственный ученик специального класса лица знает больше о природе и ее законах, чем Декарт и Паскаль. Однако разве такой ученик способен мыслить как они?» [3, с. 193].

При изучении культуры мышления личности можно акцентировать внимание на логической стороне – здесь культура мышления выступает как умение пользоваться формально логическими правилами или как логичность, доказательность, глубина мышления. Правомочен также и гносеологический подход, при этом культура мышления свидетельствует о высокой степени объективности выведенного знания, обобщений, о способности личности преодолевать умозрительные клише. Нельзя абстрагироваться от потребностей личности, мотивирующих ее мышление, от направленности мышления на конкретные цели. Культура мышления при таком подходе (психологическом) выступает как его реалистичность, современность и доказывает умение человека понимать значимые для общества ценности.

Эти особенности позволяют культуру мышления личности рассматривать как в узком, так и в широком смысле. В узком смысле – это прежде всего умение оперировать понятиями, в закономерном следовании одних суждений за другими с соблюдением логических принципов, важнейшими из которых принято считать четыре основных формально-логических закона мышления. Зачастую считают, что логично мыслит

тот, кто строго следует правилам формальной логики. Тогда различия в способности логично мыслить объясняются тем, что в процессе жизненного опыта на интуитивной, иногда неосознанной основе у одних выработалось больше логических правил, а у других – меньше, у одних эти правила закрепились более прочно, а у других – менее, и если правила логики твердо выучить, то проблема логичности мышления будет решена.

Многовековая практика показала, что эта идея оказалась мало осуществимой. Логические правила выявлялись и изучались, но существенных результатов в итоге достичь не удалось, что неоднократно вызывало отрицательные реакции на обучение логике в истории педагогики. Дело в том, что необходимость изучения логики в целях повышения культуры мышления далеко не всегда очевидна. Можно изучить различные операции по отношению к формам мышления, но при этом не иметь представления, как эти операции использовать для практического повышения культуры мышления. Следовательно, нужны такие правила, которые непосредственно указывали бы, как решать мыслительные задачи, например, задачу составления плана студенческой работы или плана ответа на экзаменационный вопрос. Совокупность таких правил можно было бы назвать практической логикой, содержащей правила формальной логики как ее теоретической основы. Обучение, согласно М. К. Мамардашвили, можно определить, как философскую коммуникацию, цель которой состоит в том, чтобы индуцировать мысль слушателей, а знание не есть совокупность отвлеченных понятий, лишенных всякого жизненного смысла [4].

Основной целью курса логики, изучаемого студентами современного вуза, является развитие навыков логического мышления, а основными задачами являются следующие:

а) содействовать формированию и повышению логической культуры мышления будущих специалистов гуманитарного профиля;

б) познакомить студентов со стратегиями академической аргументации;

в) научить критически оценивать аргументы и позицию собеседника, развивать и защищать свои собственные аргументы, формулировать логически непротиворечивую позицию;

г) дать базовые логические знания, сформировать четкое и ясное представление о формах мышления, видах и критериях правильных рассуждений, основных логических законах, ключевых логических понятиях и операциях;

д) развить умение видеть логическую структуру речи (письменной, устной); научить применять базовые логические знания в повседневной жизни и в учебе, например, при составлении и защите академической презентации или исследовательского проекта.

Традиционный курс логики предлагает эффективные способы усвоения логических законов посредством выполнения специальных упражнений и решения задач. В то же время существует различие между умением решать конкретный тип логических задач и навыками применять логические законы в повседневных ситуациях. Курс построен так, что вначале через анализ специально подобранных примеров, имитирующих повседневные ситуации, выявляются логические закономерности, а затем дается знание о логических законах, которое также как и в традиционном курсе логики закрепляется выполнением упражнений.

Логическая культура мышления будущего специалиста гуманитарной сферы не относится к врожденным качествам личности. Она формируется в процессе познания, самостоятельного творческого мышления, при усвоении методов и приемов доказательного рассуждения. Как показывает опыт, изучение логики способствует становлению самосознания, интеллектуальному развитию личности, формированию научного мировоззрения. Овладение логическими знаниями и умелое их использование на практике помогают разбираться в закономерностях и взаимосвязях отдельных явлений общественной жизни, вести аргументированную полемику с оппонентами, доказательно отстаивать истинные суждения.

Необходимость преподавания курса логики в гуманитарном вузе вызвана тем, что этот курс должен способствовать осуществлению следующих задач:

1. Сформировать у студентов четкие научные знания по основным актуальным проблемам современной формальной логики:

а) формам мышления (понятиям, суждениям, умозаключениям);

б) законам (принципам) правильного мышления (закону тождества, закону непротиворечия, закону исключенного третьего, закону достаточного основания, законам логики классов, законам, фигурирующим в исчислении высказываний и исчислении предикатов);

в) подробно (с практическим применением знаний) показать многогранную роль аргументации, доказательства и опровержения, правила и логические ошибки, встречающиеся в процессе аргументации и опровержения, различные «уловки», применяемые в ходе полемики, дискуссий, диспутов и других форм диалога;

г) отразить применение логики научного познания (факт, гипотеза, теория и др. ее аспекты).

2. Одной из актуальных задач является связь изучения логики с эристикой (искусством спора) и риторикой (ораторским искусством). Для будущего специалиста гуманитарной сферы необходимо умение эффективно и корректно вести диалог, критически воспринимать аргументацию оппонентов, уметь находить свои собственные веские аргументы, корректно и логически грамотно опровергать ложные или бездоказательные тезисы, встречающиеся в полемике, дискуссиях, диспутах и других формах диалога.

3. Выработать умения и навыки решения логических задач; научить студентов иллюстрировать различные виды понятий, суждений, умозаключений новыми примерами, найденными в художественной, научной, учебной литературе, или опираться на факты реальной действительности.

4. Предложить оптимальное сочетание традиционной формальной логики и символической логики, а также научить исполь-

зовать аппарат символической (математической) логики в целях:

а) анализа структуры сложных суждений и записи этой структуры с помощью формул исчисления высказываний двузначной логики;

б) составления (выявления) структуры ряда дедуктивных умозаключений (условных и условно-категорических, разделительных и разделительно-категорических, дилемм, трилемм, полисиллогизмов и соритов).

Знание символической логики должно носить прикладной характер: первичным выступает содержание, т. е. содержательный анализ форм или законов мышления, а вторичным – их структура (форма), отраженная в виде формул математической логики.

Все темы курса логики, читаемого в гуманитарном вузе, должны предусматривать использование эмпирического материала. Так, например, в первой теме «Предмет и значение логики» излагается научное понимание процесса познания, подчеркивается, что логика является рациональной основой процесса обучения, вводятся элементы символической логики. В рамках темы «Понятие» показываются возможности применения логических операций определения, деления и классификации в процессе обучения. В теме «Умозаключение» излагаются в первую очередь содержательные, а затем и формализованные аспекты различных видов дедуктивных умозаключений: категорический силлогизм; условные, условно-категорические и разделительно-категорические умозаключения; дилеммы; сокращенные и сложные силлогизмы.

В рамках темы «Суждение» студенты строят таблицы истинности и с их помощью доказывают, является ли формула тождественно-истинной (законом логики) или не является. Анализируя деление суждений по модальности, студентам предлагается определить вид модальности в суждениях, а также найти и выписать модальные суждения, содержащие различные модальные операторы.

В художественной литературе можно обнаружить самые интересные иллюстрации по курсу логики. Это одна из наиболее интересных перспектив в методике изучения логики, свидетельствующая о тесном взаимодействии языка и мышления.

После изложения различных видов индуктивных умозаключений следует материал о простейших методах установления причинных связей, причем здесь уместно провести параллельно логический анализ современных научных открытий в области химии, физики, математики, биологии, истории и др.

В теме «Доказательство и опровержение» излагаются формы прямого и косвенного доказательства и опровержения, применение их в учебном процессе. Наиболее важно раскрыть роль аргументации, доказательства в процессе формирования научных убеждений. Значительный интерес представляет раздел логики, посвященный полемике, спору, дискуссиям, разоблачению различных недопустимых «уловок», используемых в полемике.

Для организации обучения логике в контексте специализации оптимальными являются два дополняющих друг друга подхода: (1) по типам знания – модельному (теоретическому и методическому); (2) по видам каналов коммуникации – когнитивному, эмоциональному и поведенческому. Первый подход позволяет раскрыть не только гносеологическую, но и коммуникативную сущность процедур формализации мышления (рассуждения), второй – облегчает процесс убеждения студентов в необходимости изучения логики.

Обучение логике в соответствии с типами знаний предполагает демонстрацию их взаимосвязей, например, между моделью и миром. Модельным знанием, отображающим феноменологическую область, является не отвлеченная логика, а конкретная логическая теория, феноменологией – не просто мышление, а личностный мир современного студента в его взаимосвязи с окружающей реальностью.

Опыт преподавания логики в Санкт-Петербургском государственном институте

психологии и социальной работы показывает, что полезным оказывается совмещение логических задач (моделей) и экспертных игр, предполагающих реконструкцию личностных когнитивных и эмоциональных структур, осознание их роли в организации поведения. Например, поведенческие реакции объясняются с помощью распознавания стимулов (обзор гипотез) или гипотезы подтверждаются с помощью возможных поведенческих реакций (поиск следствий). Студентам предлагаются логические схемы, содержащие в качестве константы (известной области) вывод или посылки, при этом должны быть реконструированы переменные (область неизвестного).

Следует отметить, что размышление над основными принципами и операциями мышления способствует развитию и совершенствованию не только собственно логических, но также и других мыслительных навыков, например, навыков абстрактного мышления.

Будущий специалист социальной сферы постоянно находится в ситуации общения, где могут встречаться самые разнообразные формы выдвижения проблем. Подразделять проблемы, встречающиеся в социальной сфере, можно по разным основаниям, например, можно разделить их на «существующие», «возникающие» и «потенциальные» в зависимости от их актуальности. С логико-методологической стороны особый интерес представляет деление проблемных ситуаций по следующим признакам: сформулирована ли проблема с самого начала; имеется ли метод ее решения; насколько отчетливы представления о том, что именно считать решением проблемы.

По этим трем основаниям все проблемные ситуации подразделяются на два типа. Первый – это явные проблемные ситуации, когда формулировка проблемы задана изначально. Различия между проблемами сводятся к тому, известно ли, каким методом должны решаться эти проблемы, и определено ли, что следует считать решением. Второй тип – неявные проблемные ситуации, когда проблему еще предстоит обнаружить и сформулировать.

Самые простые из явных проблем можно назвать показательными, они представляют наиболее выраженный случай. Указан вопрос, ответ на который нужно получить, известен метод решения и известно, что следует считать решением. Другой тип явных проблем более интересен: задан вопрос, ясен метод решения, не известен только результат решения – это не исследовательские проблемы, так как слишком многое определено изначально и поиск ограничен, тем не менее, подобные задачи полезны, поскольку они тренируют ум, развивают сообразительность, умение рассуждать последовательно и т.д.

Постановка задачи сводится, в сущности, к поэтапному моделированию того или иного процесса. Описание задачи содержит ее точную формулировку и определение цели решения; установление ограничивающих условий; характеристику исходной информации и формы ее представления; характеристику выходной информации, а также порядка и формы ее выдачи; определение необходимой точности вычислений. Иными словами, описание задачи заключается в определении того, что имеется и что требуется получить при определенных условиях, т.е. сводится к построению абстрактной модели некоторого реального процесса или операции. Процесс моделирования может разбиваться на ряд этапов: определение целей и показателей эффективности для каждого уровня решаемой задачи; формализация связей и отношений между элементами рассматриваемой системы и процесса ее функционирования.

Умение составления логически выстроенного плана и применения с этой целью правила сведения весьма важно при подготовке научных работ, таких как курсовые и дипломные работы, диссертации, научные статьи, брошюры, монографии и т.п. Типичный недостаток составления планов состоит в несогласованности заглавий разделов работы (как основных, так и вспомогательных). План научной работы — это результат сведения ее основного заглавия (основного, исходного, недоступного для ответа вопроса) к доступным для ответа вспомогатель-

ным вопросам. Если сведение производится правильно, то и план автоматически будет правильно построенным, а основанная на таком плане научная работа будет логически связной.

Последовательность основных этапов исследовательского поиска и конкретных его шагов называется логикой научного исследования. Логика выполняет роль методологии, когда она определяет направление и способы практической и познавательной деятельности человека, так как правила логики универсальны, имеют всеобщий характер. Логика может совпадать с методологией, и тогда вместо понятия «логика» используется понятие «методология». Поэтому ис-

следователи включают овладение логикой в содержание методологической культуры [5], считая, что формирование и совершенствование методологической культуры невозможно без овладения законами, формами и средствами правильного мышления.

Подводя итоги, следует отметить, что одной из главных целей современного образования является формирование у субъектов образовательного процесса основ философской культуры мышления, которая проявляется не столько в знании предмета, сколько в умении проявить свой творческий потенциал посредством логически обоснованного философского рассуждения.

Литература

1. Гегель Г. В. Ф. Философия права. М.- Мысль, 1990.- 524 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет: В 2 т., Т.2 М.: Мысль, 1971.-630 с.
3. Сент-Экзюпери А. Земля людей. - М.: Государственное издательство Художественной литературы, 1957. 200 с.
4. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию.- М.- 1992. 408 с.
5. Кабанов П.Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога. Томск: Изд-во ТГУ, 1999. -140 с.



*М. Н. Кожевникова
(Санкт-Петербург)*

ОБУЧАЮЩЕЕСЯ СООБЩЕСТВО УЧИТЕЛЕЙ: ОБРАЗОВАНИЕ ПЕРЕД ВЫЗОВАМИ

TEACHERS' LEARNING COMMUNITY: EDUCATION FACING THE CHALLENGES

Статья посвящена проблеме профессионального обучающегося педагогического сообщества. Целью исследования было выработать идеи и подходы для введения принципа обучающегося педагогического сообщества в педагогическое образование, обосновать определенную модель такого сообщества и предложить методы его модерирования.

Ключевые слова: обучающееся педагогическое сообщество; гуманитарная позиция; краудкреслинг; диалог; критическое педагогическое мышление; герменевтические процедуры; самосознание педагога; модерирование образования

The article is devoted to the problem of the professional learning pedagogical community. The relevance of the study is explained both by the challenges that dictate the need for the learning pedagogical community, and the need to clarify the existing shortcoming in understanding, emergence and development of the pedagogical community, in general, and the learning pedagogical community, in particular. Also it is explained by the need to distinguish the phenomena of the pedagogical environment; pedagogical collective; network community; pedagogical community and the learning pedagogical community. The aim of the study was to develop ideas and approaches for the introduction of the principle of the learning pedagogical community into teacher education, to justify a certain model of such learning community and to propose the methods for its moderating.

Key words: Learning pedagogical community; humanitarian position; crowd crossing; dialog; critical pedagogical thinking; hermeneutic procedures; teachers' self-awareness; moderation methods

В российских масштабах образование принимает вызовы, связанные с потребностью страны в «догоняющем» развитии, но вместе с тем и вызовы цивилизационного выбора: необходимость изменений в системе ценностей и поворота от пути техногенной культуры к гуманитарной. Те и другие вызовы в их педагогических следствиях отражены российскими ФГОС общего образования и профессиональным стандартом педагога.

Как было понято и провозглашено, переход от индустриальной к пост-индустриальной цивилизации должен стать переходом от индустриальной модели образования (школа – «фабрика знаний» и т.п.) к модели образовательных учреждений как обуча-

ющихся учреждений [3] и, соответственно, как обучающихся сообществ.

Если же очертить всеобъемлющие горизонты актуальных вызовов, перед которыми оказывается современное образование, то это глобально складывающаяся ситуация в позднеиндустриальном обществе, для которой сегодня характерен комплекс проблем, связанных с мировой тенденцией неолиберализма (этой конвергенции рыночных и управленчески-формализующих ориентаций), и ситуация в образовании, выражающаяся в доминировании менеджеристской парадигмы, с ее ориентацией на усиление эффективности (понимаемой как evidence-based – «основанное на показателях») и, как следствие, - усиление подотчет-

ности. В формулировке философа образования Б. Стенглер (США), эта ситуация ведет педагогов к мысли: «Каждый день я работаю все больше и больше, чтобы достичь целей, которые кажутся мне все менее и менее удовлетворительными. При этом я правильно внедряю научно обоснованные практики в условиях, которые, мне кажется, требуют чего-то отличного от того, что предписано. Я делаю это для того, чтобы завоевать желанный рейтинг «эффективного учителя». Это пиррова победа, которая позволяет мне сохранить работу учителя, но оставляет в недоумении, что же я за учитель». [17]

Так, вызов для учительства можно выразить вопросом: «Как сохранить себя-педагога и смыслы своей работы как собственно педагогической?» Ответом на этот вопрос может быть: «Опираясь на обучающееся педагогическое сообщество». Нужда в сообществе, реализующем потенциал к обучению в межличностных взаимодействиях, – это цивилизационная нужда.

В российских масштабах в свете «стандартов» вызовы включают сложные задачи ФГОС в рамках личностных результатов формировать мотивацию учащихся, их ценностно-смысловые установки, развивать их способность к саморазвитию, индивидуально-личностные позиции, социальные компетентности, наконец, их гражданскую идентичность. Об этом же здесь говорится как о стратегии социального проектирования и конструирования, задачах построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения.

Однако можно обратить вопрос к педагогам и к тем, кто обучает педагогов, и к тем, кто вырабатывает идеологию и политику образования: «Насколько вы сами умеете формировать свою мотивацию, обнаруживать, тем более менять, развивать свои ценностно-смысловые установки? Какова ваша способность к саморазвитию? В какой мере она вообще вами замечена, осмыслена, тем более, освоены подступы к работе с ней?» И те же вопросы следует приложить к «индивидуально-личностным позициям», «социальным компетентностям» (начиная с умения общаться); толерантности, способ-

ности к диалогу и, наконец, к гражданской идентичности, необходимой для построения демократического гражданского общества, то есть своей гражданской позиции и ответственности. Но ведь если педагоги не решают эти задачи относительно себя, каковы перспективы решения этих задач как педагогических?!

Также вызовы существуют со стороны Профессионального стандарта педагога. По свидетельствам самих педагогов, наиболее трудны для них требования, относящиеся к интерактивным методам, созданию детско-взрослых общностей и знанию закономерностей развития сообществ, созданию и поддержанию атмосферы в образовательной организации, таким индивидуализированным действиям, как адресная помощь обучающимся, программам индивидуального развития ребенка. Можно заметить, что трудности, в общем, восходят к тем фундаментальным проблемам, о которых И. Фруммин написал: «сверхспособности и сильная гуманитарная позиция», необходимые педагогам [8] (то есть желание и умение работать с человеком как таковым), и также к тем проблемам, которые Е. Ямбург увидел в связи с выступающей на первый план нуждой в «командной работе» [9, С.71-73].

Опора на сообщество стоит на первом месте в ответе на вызовы, поскольку для трансформации и развития человека социальное взаимодействие, как известно педагогике, крайне значимо, а для развития самоопределяющейся личности, с творческими (не просто исполнительскими) гуманитарными качествами для взрослых людей, педагогов оно даже еще более значимо, чем для детей. Таким образом, нужда в обучающемся сообществе – это сама нужда решать фундаментальные проблемы педагогов в условиях образовательных реформ.

Профессиональное обучающееся сообщество (professional learning community) и краудсорсинг (crowdsourcing)

Идея профессионального, в особенности педагогического, обучающегося сообщества складывалась длительно, но обрела формулировку в конце 1990-х сначала в статьях С. Хорда, затем М. Кочран-Смит, Р. Дюфура и др. По их определениям, речь идет о вовлечении

всего школьного сообщества (учителей, администрации школы, даже родителей и, может быть, учеников) в совместное развитие программы, методов, условий обучения [15], а также о необходимости педагогическому сообществу сосредоточиться скорее на изучении, а не на обучении, и на коллективной работе и ответственности [13], причем создаются и новые условия и формы повышения квалификации, обучения учителей [12]. К настоящему времени эти идеи развиты и проработаны до стадии «инструкций, как создать в школе сообщество» [14].

Тема сообщества педагогов вошла в педагогические исследования в России (в работах Б.С. Гершунского и др.) благодаря влиянию зарубежных инноваций: «обучающегося сообщества» и «педагога-исследователя» (последняя в свое время и привела к идее такого сообщества), а, кроме того, благодаря российским поискам демократических преобразований и самоуправления в образовании, в развитии школы (А.А. Кочетова, 2004; Ю.В. Козырев, 2002). Ярким примером таких поисков стали работы М.М. Поташника (1997, 2001, 2005, 2006, 2011). В итоге определение, данное М.М. Поташником профессиональному объединению педагогов [7], близко определению, данному Хордом педагогическому обучающемуся сообществу, и включает замеченные им преимущества и профессионального общения, и участия учителей в управлении школой [18].

В рамках профессиональных объединений педагогов (в частности, методобъединений) с совместной исследовательской деятельностью происходит и формирование, совершенствование навыков самоанализа и самообобщения педагогического опыта, что в итоге «освобождает человека от ложных ценностей, делает педагога более гибким и мобильным, приспособленным к внешним изменениям», приносит учителю достижение желаемого профессионального статуса и признания в коллективе, большей уверенности в себе [5].

Также у российских ученых стало складываться понимание педагогических сообществ как версии неформального повышения квалификации педагогов (Т.В. Соловьева, 2014), в особенности как социально

значимого педагогического образования, дающего профессиональный рост в собственно педагогической карьере [2], как развития профессиональной компетентности [1]. Трудности и возможности профессионального объединения педагогов, его субъектную позицию, его влияние на развитие образовательного учреждения, на самих педагогов и на образование учащихся были исследованы А.А. Мотышевой в конкретности отдельно взятого опыта на примере школ Кондинского района Ханты-Мансийского автономного округа, а также в плане профессиональных объединений педагогов в образовательном процессе школы. [6]

Тот же принцип сообщества лег в основание направления краудсорсинга, введенного Хауэ, вызвавшего большой интерес и в бизнесе, и в других областях, также включая образование. Определение, данное Хауэ: «Действие принятия задачи, традиционно выполняемой назначенным агентом (например, работником или подрядчиком), и передача ее в аутсорсинг путем открытого приглашения неопределенной, но большой группы людей к участию» [16, р. 1], Так, индивидуализированное обучение в высшем образовании в случае Университета Техаса (San Antonio), основываясь на теории социального обучения, использует коллективный опыт, сложившийся в предыдущих успешных учебных планах, соединяя ищущих знания с «поставщиками знаний» в интерфейсе социальной коммуникации [11]. Или же, например, так в совместной работе преподавателей и сотрудников Университета Австралии путем краудсорсинга разрабатывался стратегический план университета [10].

Можно сказать, в России в настоящее время довольно распространены не только понятия, но и живые примеры как «профессиональных обучающихся сообществ», так и краудсорсинга. Сообщества представлены и такими известными примерами, как проект Летописи.ру, возникший по инициативе нескольких людей, существующий более 11 лет и разросшийся до тысяч входящих в него групп и индивидов - участников; и сообществами, созданными в рамках отдельных городских и районных площадок – ИПКРО

(например, Пскова, Тольятти, Владивостока и др.) и ИМЦ (например, Сообщество - Исследовательская лаборатория внедрения ФГОС в ИМЦ Центрального района Санкт-Петербурга).

Сетевые сообщества были исследованы прежде всего в диссертации Е.Д. Патаракина (2017). Но зачастую и исследования, посвященные педагогическим сообществам, в целом, рассматривают их в итоге тоже как сетевые сообщества (Т.Ф. Сергеева, А.И. Рытов, 2012; др.). При таком подходе исследователи как важнейшие возможности сообщества определяют сетевое взаимодействие, сетевое партнерство (Е.А. Пивчук, Е.Г. Бойцова, Е.М. Чичев, Е.В. Головинская, 2014); и, говоря о взаимодействии педагогов как «полисубъектном подходе», видят его реализацию в создании сетевого профессионального сообщества педагогов (Т.Ф. Сергеева, О.Н. Зубакина, 2016).

Однако сетевые сообщества в своих взаимодействиях, по сути, просто производят ту же, что и участники краудсорсинга, коллаборацию в области педагогических материалов. В этом смысле к ним вполне применимы те же характеристики, что даются краудсорсингу, который называют «сетевой организацией работы сообщества над какой-либо задачей ради достижения общих благ» и при этом же - «одной из эффективных инновационных моделей построения неформального образования» [4].

Так, можно заметить, что понятие педагогического сообщества применяют и к случаю педагогического коллектива школы, сплоченного командной работой, и к сетевому сотрудничеству, состоящему во взаимобмене педагогическими материалами. Но, в действительности, следует разобраться в самом понимании сообщества и затем – чтобы не смешивать разные феномены, требуется уточнить, всякое ли педагогическое сообщество оказывается обучающимся, и вообще, какие смыслы мы вкладываем в понятие «обучающееся».

Феномен сообщества. Понятие и модель обучающегося педагогического сообщества

Если подойти к вопросу в свете современной философии образования, то в связи с этим следует заметить, что в ней сопри-

сутствуют концепты: диалог и сообщество, причем очевидно значение и влияние первого на второе. После выдвижения Другого в центр проблематики современной философии (М. Бубер, Э. Левинас) идея бытия с Другим, породившая понятие диалогического опыта, принесла в образование смену парадигмы: и педагогической теории, и образовательной практики.

Рассмотрим, к чему ведет диалог? Для отдельного человека диалог означает выход от состояния изолированного «Я» к Другому, а если распространить это на масштабы социума, группы – выход от безличностного коллективизма (множественного «Оно») к коллективу с личностными отношениями. Однако, сравнительно с общностью «Я – Ты», возникающей и существующей в диалоге, сообщество надо будет описать как открытое «Я – Ты: Мы», в котором участники не замкнуты друг на друга. «Не замкнуты друг на друга» означает: это должно быть объемлющее по своей природе «Мы», которое ориентировано на расширение общности, то есть на поле, более широкое, чем поля «Я» и «Ты» в совокупности. Ведь сущность сообщества – общее, и если это общее – не единичное сведение двух единичных, но имеет саму природу общего, оно должно представлять обще и для Других, то есть иметь непременно открытый характер.

Вторая особенность сообщества – деятельное «Мы»: только при этом условии коллектив становится коллективным субъектом, что понятийно подразумевается под сообществом. Но как такое сообщество становится возможным? Опять-таки, если взаимодействующие «Я» участников направлены не только друг на друга, в очерченных границах каждого «Я», но на основе достигнутого слышания друг друга как такового начинают принимать во внимание и субъектную направленность каждого, преодолевая эти границы, – то есть круги заинтересованности, расходящиеся от Другого в мир.

Теперь, что же определяет свойство «обучающегося» для сообщества? Нет сомнений, что все мы учимся в собственном опыте (спонтанное, неформальное образование), а в коллективном опыте мы также учим-

ся, и еще в большей степени. Но здесь было бы достаточно остановиться на понятии «сотрудничества». Однако, чтобы педагогическое сообщество обрело определенное, формализуемое свойство «обучающегося», требуется что-то сверх того. По-видимому, это, во-первых, должно быть признание самой цели «учения в сообществе». Во-вторых, ради этой цели требуется «замедление» деятельных процессов: ведь любая учеба – это пробы, многократные поправки и отработки. В-третьих, для того, чтобы это стало возможным, необходимо особое, именно образовательное пространство.

Теперь приведу пример того, как это может происходить на практике. Исходящая из такого понимания модель была выработана на основе опыта автора в проекте регулярных семинаров «Рефлексия и философия учителя» 2013-2016 гг. (ИПООВ РАО, СПб ИУО РАО). Основное содержание модели – это проведение научно-практических форумов по разнообразным темам для педагогов в обучающемся сообществе: учительских семинаров, конференций, практикумов, круглых столов и т.д. В особенности, модель дает возможность использовать идею и условия «обучающегося сообщества» как осевой принцип педобразования.

В педвузах этот принцип может быть реализован сначала в масштабах обучающегося сообщества студентов, в котором они будут осваивать сами способы работы в обучающемся сообществе, применительно к учебному материалу. Принцип начинает реализовываться в более полной мере в случае педагогических практик, когда студенты получают шанс делиться опытом и поднимать практические проблемы для совместного решения, тем более при условии участия педагогов-практиков (кураторов) в этих процессах.

Учительские семинары и т.п. могут стать важнейшим форматом в непрерывном педагогическом образовании. Дополнительную пользу имеет работа педагогов с коллегами из других школ в группах, не имеющих сложившейся структуры и иерархии. Условием свободного субъектного участия педагогов должна быть и возможность формировать тему (поднимая или конкретизируя пробле-

му), и включать ее в собственные проекты, и использовать семинары для выработки по поднятой проблеме совместных формулировок, рекомендаций, заключений, чтобы доносить их до инстанций образовательной политики, теории, практики. Освоив принцип обучающегося профессионального сообщества, учителя смогут постепенно вносить его и в собственные педагогические коллективы.

Важнейшие особенности модели состоят в том, что такие форумы в обучающемся сообществе 1) активизируют профессиональное самосознание и рефлексию педагогов; 2) выявляют профессиональные трудности в деятельности педагогов; 3) стимулируют процессы диалога и профессиональные взаимодействия, создавая условия для взаимного обучения и поиска профессиональных решений с опорой на потенциал коллективного разума; 4) оказываются «тренировочной площадкой» для самих педагогов в критическом педагогическом мышлении, герменевтических процедурах и рефлексии; 5) предоставляют пространство для звучания «голоса учителя» (пространство выявления интересов, идей педагогов, прояснения и развития их профессиональной мотивации); 6) способствуют выработке педагогических идей в новых современных моделях взаимодействия педагогов-практиков и ученых, исследующих образование, что в результате содействует развитию образования.

Методы модерирования форумов обучающегося педагогического сообщества

Модерирование форумов должны осуществлять сами педагоги, получившие опыт участия в подобных событиях и приобретшие квалификацию модераторов. Основная функция модератора – организовывать условия и сам процесс семинарской работы в группе так, чтобы реализовать возможности педагогического обучающегося сообщества. Модераторы структурируют весь процесс семинара – выделяя фазы в проведении семинара (начальную; основную; завершающую) и регулируя их время; вводят/ вырабатывают с участниками порядок, регламент обсуждения; организуют работу участников по принципу «круга»: и в физическом пространстве, и в логике взаимодействий.

Модерирование форумов направлено на удержание четырех компонентов процесса: мотивационных компонентов (мотивации участников к работе в форуме; мотивации к профессиональному развитию; прояснения и развития мотивации к педагогической деятельности); критических компонентов (критического педагогического мышления: а) деятельностного; б) гносеологического характера; в) социального характера); коммуникативных компонентов («перемешивание» группы, принцип «круга»; признание Другого; тренировка взаимопонимания - герменевтические процедуры и др.); рефлексивных компонентов.

Таким образом, модераторы организуют уточнение мотивации и т.п. Они ведут обсуждение и инициируют процесс критического педагогического мышления: формулируют при необходимости вопросы, выявляют сами или с помощью участников самое интересное, важное и акцентируют на этом внимание, собирают все наработанное в обсуждении в «общий котел» и подводят итоги. В коммуникативном аспекте модераторы предоставляют слово участникам в группе, стимулируют процессы диалога и взаимодействия, осуществляют герменевтические процедуры и удостоверяются, что все возникшие мысли были высказаны и услышаны.

В случае включения в семинар элементов тренинга модератор организует тренинг по принципу обучающегося сообщества. Наконец, модераторы способствуют введению в рефлексию (прежде всего, я здесь подразумеваю гуманитарную модель рефлексии), показывают ее пример и организуют на ее проведение участников.

Нужда в возникновении обучающегося педагогического сообщества и потому – в использовании этого принципа как осевого в педагогическом образовании обоснована и в глобальных цивилизационных масштабах, и в масштабах российских образовательных реформ. Хотя идея такого сообщества возникла и бытует наряду с идеями краудсорсинга и сетевого сообщества, требуется прояснить смыслы обучающегося педагогического сообщества как специфического феномена. Смысл сообщества выявляется в со-

поставлении с концептом диалога «Я – Ты» как открытое (не замкнутое друг на друга) и деятельное «Мы». Смысл «обучающегося» для сообщества раскрывается 1) в принятии цели «учения в сообществе»; 2) в «замедлении» деятельных процессов; 3) в особом образовательном пространстве.

Исходящая из такого понимания модель, выработанная на основе опыта автора, может быть применима и в масштабах обучающегося сообщества студентов, и в формате учительских семинаров в непрерывном педагогическом образовании, в результате которых освоенный принцип обучающегося профессионального сообщества учителя смогут вносить в собственные педагогические коллективы. Чтобы шесть важнейших особенностей модели могли быть воплощены в жизнь, требуются особые методы модерирования форумов, которое должны осуществлять сами педагоги, получившие опыт участия в подобных событиях и приобретшие квалификацию модераторов. Эти методы направлены на удержание четырех компонентов процесса: мотивационных, критических, коммуникативных, рефлексивных.

Статья выполнена в рамках финансирования госзадания по теме «Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта» - № 27.9434.2017/БЧ

Литература

1. Андрощук Н. А. Развитие профессиональной компетентности учителей в профессиональном сообществе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - СПб., 2016.
2. Введенский В. Н. Развитие профессионально-педагогического образования через педагогические сообщества // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2013. 3 (11). - С.21-27.
3. Делакот, Гэри // Ключи от XXI века: Сб. статей.- М.: ООН по вопросам образования, науки и культуры, Бюро ЮНЕСКО. - С. 165-169.
4. Концевой М.П. Краудсорсинг в неформальном образовании -<http://www.openclass.ru/node/309646>
5. Медник Е. А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2015. 2 (18). - С.80-84.
6. Мотышева А.А. Профессиональное объединение педагогов как субъект развития образовательного учреждения: дисс. ... канд. пед. наук. 2007, Омск -<http://www.dissercat.com/content/professionalnoe-obedinenie-pedagogov-kak-subekt-razvitiya-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya>
7. Поташник М.М. Профессиональные объединения педагогов. - М.: Педагогическое общество РФ, 2001. - 189 с.
8. Фрумин И. Учитель, которого не будет // Учительская газета. — 2013. — 3 дек.
9. Ямбург Е. А. Что принесёт учителю новый профессиональный стандарт педагога? — М.: Просвещение, 2014. — 175 с.
10. Amrollahi, A., Ghapanchi, A.H., Talaei-Khoei, A. (2014) Using Crowdsourcing Tools for Implementing Open Strategy: A Case Study in Education - Twentieth Americas Conference on Information Systems, Savannah, 2014. Pp. 1-7.
11. Anderson M Crowdsourcing Higher Education: A Design Proposal for Distributed Learning - MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 2011 - jolt.merlot.org
12. Cochran-Smith, M., and Lytle, S. L. (1999) Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. Review of research in education 24.1 (1999): 249-305
13. DuFour, R. (2004). «Schools as learning communities,» Educational Leadership, 61(8) p 6-11.
14. DuFour, Richard; DuFour, Rebecca; Eaker, Robert and Many, Thomas (2013) Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work (Second Edition) - http://pages.solution-tree.com/rs/solutiontree/images/lbd_studyguide.pdf
15. Hord, S.M. (1997). Professional Learning Communities: What are they and why are they important? Issues about Change. 6(1).
16. Howe, J. 2006. «The Rise of Crowdsourcing,» Wired magazine (14:6), pp 1-4.
17. Stengel, B. S. 'We Can Make Mistakes and We Can Fix Them': Countering Cruel Optimism to Promote Public Education. Keynote presentation at the international conference «John Dewey «Democracy and education» 100 years on: Past, present and future. Relevance», Cambridge, 2016. - <https://www.educ.cam.ac.uk/events/conferences/dewey2016/eresources/>
18. Vescio, V, Ross, D., Adams A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning, Teaching and Teacher Education 24 (2008) 80–91 - <https://pdfs.semanticscholar.org/7005/0f51d928cbfdb2056a77a8f2c9b225c6821.pdf>



**О.Б. Даутова,
Е.Ю. Игнатъева,
О.Н. Шилова**
(Санкт-Петербург)

СИСТЕМАТИКА ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

SYSTEMATICS TERMINOLOGICAL APPARATUS OF THE MODERN EDUCATIONAL PARADIGM AS A SCIENTIFIC PROBLEM

В статье рассматривается проблема терминологического аппарата современной педагогики. Обусловленность проблемы обозначена сменой образовательной парадигмы, определена специфика педагогической терминологии. Представлены основные положения методики систематики терминологического аппарата в условиях современной образовательной парадигмы. Дана характеристика методов исследования современной терминосистемы педагогики.

Ключевые слова: терминологический аппарат педагогики, современная образовательная парадигма, метод исследования, терминосистема, концептосфера

The article deals with the problem of the modern pedagogy terminological apparatus. The conditionality of the problem is indicated by the change in the educational paradigm, the pedagogical terminology specificity is defined. The technique's main provisions of the systematics pedagogy terminological apparatus in the modern educational paradigm conditions are presented. The research methods characteristics of modern pedagogy terminology system is given.

Keywords: pedagogy terminological apparatus, modern educational paradigm, research methods, terminology system, conceptosphere

Современный этап развития общества характеризуется возрастающей сложностью происходящих в нем процессов и скоростью изменений. Очевидным фактом является появление многочисленных инноваций, в том числе прорывных, которые фантастически изменяют пространство и среду жизнедеятельности, способы восприятия и познания мира и, как следствие, самого человека. В научной сфере быстрое накопление новых знаний, реализованные и реализующиеся инновации являются аттракторами сдвига и даже смены научных парадигм.

Парадигма в науке представляет собой комплекс понимания, в котором определено то, что «... необходимо соблюдать и тща-

тельно изучать: виды вопросов, которые следует задавать; каким образом структурировать эти вопросы и отвечать на них; как именно интерпретировать результаты исследований» [6, с. 18].

Эти процессы не могут не отразиться на системе образования. В педагогической науке также идет поиск парадигмы. Современный этап развития всей педагогической науки характеризуется множеством различных подходов в изучении проблем образования. Этот процесс касается как изучения проблем содержания научных дисциплин, так и их методов. Иными словами, многоплановое использование методов наук, описывающих различные области человеческого знания, становится важным методоло-

гическим требованием современного этапа развития науки. В педагогических исследованиях отмечается, что в силу таких особенностей образования, как массовость, многофакторность, универсальная общественная значимость, необходимость комплексного охвата явлений действительности особенно явственно выступает именно в этой сфере. В настоящее время идет процесс активного переосмысления многих традиционных положений, поиск новых смыслов.

Здесь важно отметить, что в свете представленных выше процессов и общественных потребностей происходит и переосмысление понятийного аппарата педагогической науки. В ситуации смены научных парадигм особенно актуально встает проблема осмысления именно ее категориально-теоретического аппарата. В исследовании будем использовать термин «современная парадигма образования», однако отметим, что при использовании прилагательного «современная» авторам ближе гуманистический смысл.

В настоящее время радикальные изменения в образовательной сфере носят общемировой характер. Они как меняют ее внешний строй, так и носят внутренний концептуальный характер. Диалоговость, открытость, полемичность и дискуссионность современной педагогической науки делают обращения к проблеме ее терминологии и понятийного аппарата педагогики особо острыми и актуальными.

Важным видится также учет особенностей педагогической терминологии, к которым относят:

1. Размытость границы с общеязыковой, общеупотребительной лексикой. Эта особенность обусловлена социальной значимостью предмета и результатов исследований в области человековедческих наук.

2. Учет педагогической наукой многообразных аспектов человеческой жизни, которые являются предметами исследований других наук, за счет чего происходит непрерывное обогащение и обновление педагогической терминологии. Границы педагогической терминосистемы оказываются размытыми, нечеткими и проницаемыми для терминологий других наук и областей знания, что отражается на изменении содержания

или объема педагогических понятий и всей структуры категориально-понятийной системы.

3. Терминологическую вариантность, когда для обозначения одного и того же понятия наряду с основным термином используются и другие лексические единицы (синонимы). Педагогическая мысль существует в форме педагогической литературы, а стилистические требования, предъявляемые к гуманитарному тексту, делают вариантность не просто допустимой, а даже необходимой.

4. Зависимость педагогической терминологии от переоценки ценностей педагогических категорий. Выбор того или иного ряда базовых категорий, обновление характера их взаимосвязи влияет на построение и развитие всей терминосистемы.

5. Активное пополнение иноязычными терминами (в последнее время особенно англоязычными) [2-4].

Проблема систематизации научной терминологии педагогики уже неоднократно ставилась. Сегодня накоплен определенный опыт ее решения, сложились подходы, традиции и направления, в русле которых осуществляется творческий поиск.

Анализ современного состояния исследований позволяет выделить следующие основные направления:

- методологические вопросы понятийного аппарата педагогической науки;
- историко-социальный генезис понятийно-терминологической системы педагогики и принцип конкретно-научной систематизации педагогической терминологии;
- развитие педагогической терминологии в России в отдельные исторические периоды;
- современные исследования о методах упорядочения и стандартизации педагогической терминосистемы, основ автоматизации поиска педагогической информации;
- исследование и систематизация терминологии образовательной области;
- общая теория термина и общенаучного терминоведения;
- систематизация понятийно-терминологического аппарата педагогики в контексте современной образовательной парадигмы [5];

– когнитивное терминоведение – новые характеристики: концепт, антиконцепт, концептуальные структуры, форматы знаний;

– онтология знаний – структурирование баз знаний, включая терминологию, выход на концептуальное моделирование.

В 1995 г. создан инновационный тезаурус на основе меняющихся ценностей в образовании под ред. Н. Б. Крыловой. В 2013 году опубликованы словари, имеющие значение для педагогической науки и ее методологии: «Педагогика: словарь системы основных понятий» А. М. Новикова и «Методология: словарь системы основных понятий» А. М. Новикова в соавторстве с Д. А. Новиковым.

Исследователи определяют следующие тенденции развития понятийно-терминологической системы педагогики:

– общими отличительными признаками развития понятийно-терминологической системы педагогики являются расширение функций педагогической терминологии, межсистемное и внутрисистемное заимствование терминов, увеличение производства терминов на основе метонимического переноса и терминов-дублетов, рост семантического терминообразования (термины-метафоры), обусловленного гуманистической направленностью современной педагогики; активная персонификация терминов-производства [4];

– формирование в отечественной педагогической теории новой культуры образования аналогично международной теории и практике, но отсутствие единой координирующей внедрение изменений структуры, что затрудняет построение целостной понятийно-терминологической системы [3];

– развитие идей терминоведения, сформировавшихся под влиянием когнитивных теорий: изменение взгляда на характер соотношения термина и понятия, углубление понимания данного соотношения за счет введения в терминоведческий оборот понятий «концепт», «концептуальные структуры», «форматы знания»; углубление научных представлений об эволюции содержания термина: от концепта как стихийного обобщения специального знания к понятию как его теоретическому обобщению; признание того, что между понятием и концептом как его когнитивной основой существу-

ют челночные отношения: специальное понятие конструируется на основе (или с привлечением) концепта как элемента общего, «разделенного» знания, в процессе развития науки и ее взаимодействия с общекультурным знанием содержание понятия частично включается в содержание концепта, что, в свою очередь, влияет на дальнейшее развитие понятия и др. [2, с. 13].

Очевидно, что для решения проблемы систематики терминологического аппарата современной образовательной парадигмы необходим поиск новых методологических подходов и методов исследования.

Систематика может быть осуществлена на основе анализа совокупности терминов, которая в процессе развития научного знания постепенно оформляется в терминосистему. Под совокупностью терминов понимается стихийно сложившаяся группа терминов, которая не претендует на полноту представления научной области, отражая лишь субъективно-объективное состояние и зависит от используемых методов выделения терминов. Признак однозначности термина предполагает соблюдение правила «одно понятие – один термин» [5, с. 129].

«Терминологическое поле – это искусственно очерченная и специально охраняемая от посторонних проникновений область существования термина, внутри которой он обладает всеми характеризующими его признаками, отличающими термин-слово от обычных слов» [5, с. 110].

Терминосистема отличается от терминополья строгой структурированностью, является результатом логической и смысловой переработки терминополья путем кластеризации, в результате которой появляется иерархическая, древовидная структура (определяет терминологическую иерархию, родовые связи терминов) или семантическая сеть (устанавливаются связи-отношения между терминами).

Между терминами, образующими терминосистему, существуют определенные отношения, на основании которых они могут быть объединены в группу по различным основаниям. Такими основаниями могут выступать:

– общность терминов: базовые философские, базовые предметные, частные;

– принадлежность к предметной области: общенаучные, базовые фундаментальные для кластера, привлеченные из других областей знания, собственные;

– уровень осмысленности (научной, социальной): а) уровень предъявления (использование в речи, но не всегда осмысленно); б) уровень понимания и объяснения смысла, который включен в понятие (широкое использование, но возможно разное толкование); в) уровень осмысленного использования в определенном контексте (применение в документах, стандартах, учебниках).

Терминосфера – разновидность терминосистемы, предполагающая визуализацию динамики термина путем введения еще одного измерения – пространственное положение термина относительно ядра терминосистемы, оцениваемого на основании изменения концепта термина. В пределах терминосферы термин может передвигаться от периферии в приядерную зону и далее в ядерную – или в обратном порядке.

Для проведения исследования терминосистемы актуальными выступают следующие методы:

– источниковедческий метод имеет целью установить информационные возможности источника (или ряда однородных источников) для получения фактических сведений о предмете исследования и аргументированно оценить значение источника (или ряда однородных источников) с такой точки зрения;

– *метод репертуарной решетки* (разработан Дж.Келли на основе теории личностных конструктов) – *метод реконструкции смысловых параметров восприятия предмета исследования*, в нашем случае, исследования термина – предполагает создание пространства описания термина путем построения матрицы (решетки), в которой дается возможная трактовка термина (в совокупности весь репертуар трактовок): определение термина (с указанием первого упоминания, автора, жанра источника / где это возможно) и выявляется динамика его развития (частота употребления, варианты возможного толкования, новое понимание и др.);

– метод компонентного анализа – метод исследования содержательной стороны ис-

следуемого термина, имеющий целью разложение значения на минимальные семантические составляющие (смысловые элементы – семы) и создание семантического поля как ряда слов, объединённых общим (интегральным) семантическим признаком и различающихся минимально по одному дифференциальному признаку;

– *контекстный (контекстуальный) анализ* используется для изучения функциональной специфики слов и их значений, он представляет собой анализ текста (фрагмента текста, предложения), в котором использовано данное слово, а также анализ зависимости значения слова от этого контекста;

– *методы анализа связей и группировки* используются для исследования корреляционных связей между терминами, выявления кластеров взаимосвязанных терминов; метод анализа связей предполагает построение графа, визуализирующего возможные отношения между терминами. Значимость термина оценивается по количеству прямых и опосредованных связей с другими терминами совокупности. Может быть оценен размер сети (размер кластера), потенциально и плотность связей (с привлечением математического аппарата);

– *метод аналитических группировок* используется для выявления корреляционных связей между терминами и предполагает расчленение множества единиц изучаемой совокупности терминов на группы (кластеры) по определенным существенным для них признакам (в нашем исследовании – разделение на смысловые группы с учетом их частоты использования);

– *концептуальный анализ* – общий метод выявления экспликации концептов путем исследования смысла концепта и записи результата в формализованном семантическом языке; может быть реализован в рамках различных подходов (логического, лингвистического, психолингвистического и др.) на основе процедур сочетаемости, анализа контекста, интроспекции исследователя и др.). Концепт – мыслительный образ, стоящий за языковым знаком, означаемым языковым знаком; ментальная единица, элемент сознания;

– *концептуальный синтез* – метод свертки различных концептов (концепций,

дисциплинарных смыслов и т.д.) с целью порождения нового проекта модели-конструкта, который несет в себе новый концепт (смысл);

– *метод смыслового обобщения* – логическое обобщение возможных смыслов термина, разделение на уровни: уровень фактологического описания, уровень выявления иерархии смыслов по признаку обобщенное – частное, уровень детализации смыслов и т.д.

Таким образом, вышеизложенные позиции стали методологическим основанием для разработки методики исследования по систематике терминологического аппарата педагогики в современной образовательной парадигме. Основными положениями методики являются:

– создание концептосферы кластера по отдельному направлению педагогики с использованием методов концептуального анализа и синтеза, смыслового обобщения, лингвопедагогического анализа;

– выделение на основе концептосферы совокупности терминосфер, актуальных для понимания современных педагогических явлений и процессов (соответствующих образовательной парадигме);

– выделение в концептосфере трёх слов: ядра (когнитивно-пропозициональная структура концепта, то, что закреплено в учебниках и получило широкое распространение в науке и практике образования);

приядерной зоны (иные лексические репрезентации концепта, его синонимы и т.д., то, что закреплено в учебниках, пособиях, словарях, в периодической печати, то есть уже получило распространение и используется сообществом); периферии (ассоциативно-образные репрезентации, авторские модели, в них может прорасти новое знание);

– определение традиционного ядра терминов и инновационной части для фиксации «постоянства» или «движения» термина, что позволяет сделать вывод об устойчивости терминосферы, либо об её изменении или движении в сторону формирования новой терминосистемы.

Выводы, полученные в результате исследования терминосистемы в условиях современной образовательной парадигмы, важны не только для педагогики как науки, они важны в целом для образования, поскольку сформированная на основе концептосферы современная терминосистема может служить основанием при отборе содержания педагогического образования.

Статья написана при поддержке гранта 17-26-01003 «Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования» фонда РФФИ.

Литература

1. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / ред.: А. И. Жук, А. В. Торхова и др. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015.
2. Голованова Е. И. Когнитивное терминоведение: проблематика, инструментарий, направления и перспективы развития // Вестник Челябинского университета. – 2013. – № 24 (315). – С. 13-17.
3. Есенина Е. Ю. Развитие и формирование современной понятийно-терминологической системы профессионального образования России. – М., 2013.
4. Кичева И. В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века: автореф. д-ра пед. наук. – Пятигорск, 2004.
5. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология и вопросы теории. – М., 1989.
6. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. – Открытая школа, ED CRUNCH, 2017.

*Т. М. Горбачева,
А. Л. Горбачев
(Москва)*

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ДОВЕРИЯ У МОЛОДЕЖИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

PROBLEMATIC ASPECTS OF INTERCULTURAL RELATIONS IN SOCIAL TRUST UPBRINGING OF YOUTH IN POLYCULTURAL EDUCATION

Актуализация поликультурного образования в РФ вызывает необходимость обоснования его философских, общественно-политических и педагогических основ. Поликультурное образование фундируется ценностями единства и равенства культур, выраженных в общественных и политических усилиях по интеграции культур и поддерживаемых педагогическим сообществом, развивающим навыки межкультурной коммуникации. Настоящая статья представляет обзор данной проблематики

Ключевые слова: поликультурное образование, философия образования, многообразие культур, полиэтничное образование, социальное доверие

Actualization of polycultural education in Russia requires the necessity of philosophical, sociopolitical and pedagogical foundations. Polycultural education is founded on values of unity and culture equality. These values are expressed in sociopolitical efforts on integration of cultures and are supported by pedagogical community through development of intercultural communication skills

Key words: polycultural education, philosophy of education, culture diversity, multiethnic education, social trust

Развитие глобального образовательного пространства, изменение демографической ситуации в наиболее развитых странах и массовая иммиграция ставят вопрос о построении образовательных программ, отвечающих запросам учеников – представителей различных культур. В контексте развития образования в Российской Федерации этот вопрос поставлен в Законе «Об образовании РФ», где принцип защиты системой образования национальных культур и традиций выделен как один из важнейших [6]. В «Концепции развития поликультурного образования в РФ» [3] и в

публикациях по многочисленным проблемам поликультурного образования приоритетными целями развития поликультурного образования являются обеспечение гражданского мира, стабильности, сохранение территориальной целостности и в конечном счете – формирование российской гражданской идентичности [7, с. 3].

Необходимыми предпосылками поликультурного образования являются «становление демократии и гражданского общества; интеграция в мировое культурное и образовательное пространство; усиление борьбы с проявлениями шови-

низма, расизма, этнического эгоизма» [3]. Актуальность разрешения практических вопросов реализации поликультурного образования побуждает использовать положительный отечественный и международный опыт.

Опыт советской школы в отношении интернационального образования был уникальным и успешным. В образовательных программах системно распространялись идеи равенства и братства народов страны, стремление к совместному труду на благо общества. Большинство граждан СССР воспринимали себя как один народ, все свободно владели русским языком и редко обращали внимание на национальность. При этом целенаправленно осуществлялась работа по поддержанию культур малых народов, создавались музеи, специальные учебные заведения для детей, выделялись квоты для обучения талантливых детей в вузах [2].

Международный опыт поликультурного образования требует изучения и контекстуализации. Сам термин «Поликультурное образование» возник как перевод английского «multicultural education». В Оксфордской «Международной энциклопедии образования» поликультурное образование рассматривается как «педагогический процесс, в котором репрезентированы две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку» [12]. Международный педагогический словарь, изданный в Лондоне в 1977 г., определяет «multicultural education» как отражение идеалов культурного плюрализма в сфере просвещения [13]. Современные определения смещают акцент с культуры на этносы, в соответствии с актуальными демографическими вызовами. Эйнгорн критикует полиэтнический подход, предлагая понимать культуру не только как этническую, но и видовую, например, экономическую, политическую, правовую, научную и др. В этом случае определение поликультурного образования выходит за поликультурноэтнические рамки [9, с. 53].

Культурный плюрализм в образовании – это сложное явление, не сводящееся исключительно к включению в учебный план сведений об истории и культуре каждого из присутствующих учеников. Это умение объединять опыт, ценности, традиции и культурное наследие учащихся для образовательных целей. Один из наиболее важных вопросов интеграции – что именно рассматривается как общая ценность, вокруг которой возможно формирование интеграционных процессов.

Важнейшим аспектом проблематики поликультурного образования является его философская основа. Именно она определяет подходы к ответам на вопрос единства и многообразия мира – одной из сложнейших проблем онтологии. Решение этой проблемы лежит либо в признании первопричины бытия (монизм), либо в нахождении единства в определенных качествах, характеристиках вещей (плюрализм) [8].

В философии позиция монизма наиболее распространена. Постулируя единство мира, его связанность универсальными законами, единство полагают в одном из двух начал – в духе или в материи. Идеалистический монизм утверждает Абсолют как первоначало, соединяющее мир и являющееся его причиной. Христианское мировоззрение решает вопрос единства и множественности в богословском описании Троицы. Сам термин описывает соединение трех в одном. Отцы церкви, соединяя библейское описание Бога в одну концепцию, сформулировали троичность Бога: три ипостаси, неслиянные и нераздельные. В этой концепции есть нерациональный элемент, потому что в природе мы не находим примеров такого единства.

Учение о Троице не было сформулировано как ответ на философскую проблему единства и множественности, оно было отражением христианского представления об Абсолюте. Однако среди религиозных течений христианство представляет уникальное решение этой проблемы, отличное от монотеистических религий иудаизма и ислама, политеистических представлений язычества и неоязычества [5].

Распространение христианской культуры на европейской территории шло в русле «культурного монизма» как позиции абсолютизации культурного единства, исходящего из принципа единокультурия. Средневековый университет – воплощение культурного монизма. Объединяющим фактором университетского образования служила христианская теология, пронизывающая все другие области знания. Она была стержнем университетской жизни и ставила христианское мировоззрение, которое передавалось студентам, бакалаврам, магистрантам, деканам и ректорам [10].

Другим не менее важным аспектом поликультурного образования является его общественно-политическая основа. Секуляризация меняет позицию европейцев с идеалистического монизма на материалистический, выдвигая на первое место волю монархов, правителей и интересы государства. В образовании продолжают действовать монокультурные стратегии, однако во главу угла ставится европейская культура, по сравнению с которой другие культуры воспринимаются как отставшие, неразвитые, варварские. В XIX веке такая модель образования становится универсальной и широко распространяется. Страны, которые используют ее, считаются прогрессивными и приобщающимися к европейским традициям.

Кризис монизма как мировоззренческой и образовательной позиции стал наблюдаться в конце XX в. с расширением международного сотрудничества, с ростом самосознания народов и государств, с усилением миграционных процессов по всему миру. Плюрализм как альтернативное решение проблемы единства и множественности стал набирать популярность. Монокультурному подходу стали противопоставлять поликультурный как более актуальный и эффективный. Философия постмодерна выражает это наиболее ярко. Именно постмодернистский лингвистический дискурс вводит термин «мультикультурализм».

С одной стороны, плюралистический подход привносит много нового в образо-

вательное пространство: горизонты образовательной деятельности расширяются; у ученика формируется полифоническое видение мира; образовательные методы подчиняются цели воспитания «многомерного» человека; плюрализм и толерантность устанавливаются в качестве нравственного идеала, а принципами поликультурного образования становятся эпистемологический плюрализм, недопустимость авторитарности в научных суждениях, демократизация образовательного процесса. С другой стороны, акцент на многообразии голосов и культур приводит к эклектичности, поверхностности образования. Оно теряет единство, связанность в онтологии, смысле и мировоззрении.

Проблематика поликультурного образования базируется на философских вопросах, до настоящего времени так и не нашедших своего разрешения. Эйнгорн утверждает, что осмысление призвания поликультурного образования указывает на проблему его этико-антропологической центрированности [9, с. 53]. Однако современный дискурс о поликультурном образовании ведется с позиций решения практических вопросов образования, демографических и этнических изменений в обществе, решения политических задач консолидации населения и развития социального доверия среди граждан. Эта перспектива обусловлена историческим развитием проблематики поликультурного образования в западных странах, которая началась с дискурса об инклюзивности образовательного подхода в США, в контексте мультикультурного состава учеников общеобразовательных школ.

Одной из предпосылок возникновения мультикультурного образования была необходимость политической интеграции, которая обеспечивала бы солидарность американской нации [11, с. 13]. Идея равенства, прошедшая испытания борьбы афроамериканцев за свои гражданские права, сильно повлияла на американское мультикультурное образование. Важнейшими акцентами мультикультурного образования являются инклюзивность учеников разных

рас, профилактика социальной несправедливости, преодоление негативных стереотипов по отношению к этническим меньшинствам. Позже к дискурсу об инклюзивности присоединились голоса феминистов, сексуальных меньшинств, активных деятелей этнических сообществ [15].

В современности поликультурное образование столкнулось с проблемой расширения запросов со стороны разных этносов и других сообществ по профилактике дискриминации и включению материалов в учебные планы. Позиция равенства всех граждан, культур и сообществ приводит к большему вниманию к проблемам меньшинств, отстаивающих свои права в правовом и образовательном поле за счет уменьшения внимания к большинству. Введение этических рамок позволяет открывать возможности учета интересов определенной культуры в зависимости от ответственности и участия данной культуры в общественной жизни, избегая паразитического использования возможностей системы образования.

Третий проблемный аспект поликультурного образования лежит в области педагогики, а именно работа с педагогическим сообществом для развития межкультурных компетенций. В этом отношении международный опыт оказывается очень востребованным. Вопросы культуросообразности, толерантности и прав человека привели к формированию новой системы ценностей и целей образования. В 1995 г. Международная Комиссия ЮНЕСКО представила доклад о глобальных стратегиях образования в XXI в., в котором была обозначена роль культуры в образовании: научить жить вместе, развивая знания о других, об их истории, традициях и образе мышления; учитывая быстрые изменения, связанные с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности, обеспечить сочетание широких общих культурных знаний с возможностью их глубокого постижения в рамках ограниченного числа дисциплин; осознавать свои корни и тем самым определять свое место в мире и проявлять уважитель-

ное отношение к другим культурам [1].

Образование на современном этапе характеризуется межкультурным и межэтническим взаимодействием, необходимостью развивать диалогическое общение, создавать атмосферу сотрудничества, основанную на ценностях уважения к другим людям, интереса к различным культурам, толерантности как принципа взаимодействия. Воспитание этих качеств у молодежи становится одной из важнейших задач системы образования [2].

Педагогическая основа поликультурного образования фокусируется на подготовке педагогов к воспитательной работе, на расширении навыков преподавания в межкультурной среде. Мультикультурная компетентность педагога в педагогическом взаимодействии – это: ясное понимание своей собственной этнической и культурной идентичности; искренняя направленность учителя на достижения, вера в успешность всех учащихся; стремление к справедливому подходу в отношении всех учащихся; умение соотносить различные формы, методы и подходы обучения со способностями и возможностями учащихся; умение достигать взаимопонимания; искренняя забота о благосостоянии учащихся; системная мультикультуральная база, включающая обширные и глубокие знания в области этнического, гендерного обучения, а также обучения детей со специальными нуждами [16, с. 33].

Поликультурное образование через работу и отношение педагога строится на философском и этическом основании, отражает общественно-политические процессы интеграции, происходящие в стране, и формирует и моделирует диалог и уважительное отношение среди молодежи различных культур [4].

Анализ обозначенных проблемных аспектов показывает, что сегодня российская система образования далека от идеалов поликультурного образования, являющегося фактором развития гражданского общества, но это не значит, что эти реалии нельзя изменить. Есть ли перспектива поликультурного образования? Безусловно.

В этом гарантия способствования взаимопониманию, взаимоуважению и взаимодоверию между многочисленными народами в поликультурном мире.

В книге «Танцующий разум» Тони Моррисон, лауреат Нобелевской премии по американской литературе 1993 г., рассуждает об актуальных вопросах сегодняшнего времени и задает вопрос: «Почему мы стремимся узнать чужого, когда легче отстраниться от него? Почему мы подходим ближе, когда мы можем закрыть дверь?» [14]. Это вопрос рожден не в наше время, поиск ответа на него продолжался на протяжении всей

истории. Сейчас этот вопрос звучит в связи с обострением вопросов иммиграции, выработкой разными странами политики в условиях, когда толпы приезжих стремятся покинуть свою страну, уехать туда, где безопасно, где есть еда и работа. От того, как мы научимся преодолевать культурные различия и вести конструктивный диалог, зависит развитие системы образования, и это в конечном итоге определит то будущее, в котором будет жить наше молодое поколение. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 16-06-00282а).

Литература

1. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]: утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 нояб. 1995 г. http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml (дата обращения: 30.10.2017).
2. Кодакова Н. В. Интернациональное и поликультурное воспитание в формировании системы ценностей школьников и студентов [Электронный ресурс]. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24562> (дата обращения: 31.10.2017)
3. Концепции развития поликультурного образования в РФ [Электронный ресурс]. URL: http://pnu.edu.ru/media/filer_public/1b/a5/1ba5a122-7f0f-4008-a73d-9f5c2a8c922b/concept.pdf (дата обращения: 30.10.2017).
4. Мурзина И. Я. Культурологическое образование сегодня: необходимо или достаточно [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/120-16602> (дата обращения: 30.10.2017).
5. Труфанова Е. О. Единство и множественность Я как проблема эпистемологии: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.00. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.topos.ru/article/2130> (дата обращения: 09.10.2017).
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: http://www.consult-ant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.10.2017).
7. Шапошникова Т. Д., Якушкина М. С. Поликультурное образование как фактор развития гражданского общества // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – №6.
8. Шпилькин Ю. Онтология – наука о бытии [Электронный ресурс]. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000773/st000.shtml> (дата обращения: 31.10.2017).
9. Эйнгорн Н. К. Культурологический подход в образовании // Человек в мире культуры. – 2015. – №3. – С. 53-56.
10. Яркова Е. Н. Философия поликультурного образования и ее альтернативы. // Литературно-философский журнал «ТОПОС». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.topos.ru/article/2130> (дата обращения: 30.10.2017).
11. Anosike, Philemon O. Praxialism: a philosophical foundation of multicultural education in a democratic society. - [Internet Source] <http://utdr.utoledo.edu/theses-dissertations/13>.
12. International Encyclopedia of Education. Vol. 7. – Oxford, 1994. - P.3963.
13. International Dictionary of Education. - London, 1977. – P.273.
14. Morrison T. The dancing mind: Speech upon acceptance of the National Book Foundation Medal for Distinguished Contribution to American Letters on the sixth of November, Nineteen hundred and ninety-six. New York: Alfred A. Knopf, 1996. [Internet Source] <https://www.bookshout.com/ebooks/the-dancing-mind>.
15. Multicultural Education - History, The Dimensions of Multicultural Education, Evidence of the Effectiveness of Multicultural Education. [Internet Source] <http://education.stateuniversity.com/pages/2252/Multicultural-Education.html#ixzz4wvVDUzlv>.
16. Tiedt P. L. Multicultural teaching: a handbook of activities, information, and resources [Text] / P.L. Tiedt, I.M. Tiedt. – Boston: Pearson/A&B, 2005. – 406 pp. – ISBN 0205451179, с. 33.

И. Н. Полынская
(Нижневартовск)

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

DEVELOPING ARTISTIC IMAGINATION OF SCHOOLCHILDREN AT FINE ART LESSONS

В статье рассматривается актуальная проблема формирования художественного воображения у школьников на уроках изобразительного искусства, которая диктуется необходимостью их подготовки к дальнейшей продуктивной творческой деятельности, в основе которой лежит воображение. Представлены экспериментальный тематический план и сравнительный анализ уровня сформированности художественного воображения у школьников.

Ключевые слова: художественно-творческая деятельность, воображение, изобразительное искусство, рисование с натуры, тематическое рисование, декоративное рисование, прикладная деятельность

The article considers the actual problem of developing schoolchildren 's artistic imagination at the lessons of fine art, which is dictated by the need to prepare them for productive creative activity, which is based on imagination. The paper presents the experimental thematic plan and comparative analysis of the level of formation of schoolchildren 's artistic imagination

Key words: Artistic and creative activity, imagination, visual art, life-drawing, theme painting, decorative painting, crafts activities

Преподавание изобразительного искусства в средней школе преследует прежде всего общеобразовательные цели. Основная задача – расширить кругозор учащихся, воспитать всесторонне развитого образованного человека.

Большой потенциал для активизации развития детского воображения содержится в дисциплине «Изобразительное искусство». В теории и практике образования много подходов к этой проблеме, и прежде всего потому, что процесс творчества – довольно сложный механизм психического развития.

К настоящему времени разработан и накоплен достаточно обширный материал, который позволяет строить различные концепции для реализации художественно-творческой деятельности, при этом

развивая воображение посредством изобразительного искусства. Исследования по развитию художественно-творческой деятельности и художественно-творческого воображения научно обосновали А. Д. Алехин, Г. В. Беда, А. Н. Ветлугина, Е. И. Игнатъев, С. Е. Игнатъев, А. В. Карлосон, В. В. Колокольникова, Т. С. Комарова, В. С. Кузин, Г. В. Лабунская, Б. М. Неменский, Н. Н. Ростовцев, Н. П. Сакулина, Н. М. Сокольников, Е. В. Шорохов, Б. Ю. Юсов и др.

Умение изобразить на бумаге свои представления, впечатления является важным для многих учащихся общеобразовательной школы, а графическая и живописная культура подачи всегда вызывает восторг и восхищение. В процессе изобразительной деятельности развиваются художественно-творческое воображение, образное

мышление, фантазия, которые являются основополагающими функциями, способствующими раскрытию творческих способностей школьников через умение создавать выразительный художественный образ в рисунках.

Уроки изобразительного искусства в общеобразовательной школе предусматривают четыре вида учебных занятий: рисование с натуры, тематическое рисование, декоративное рисование и прикладную деятельность и беседы об изобразительном искусстве.

Занятиям по рисованию с натуры отведено учебной программой наибольшее количество часов. Рисование с натуры является методом наглядного обучения и дает прекрасные результаты для общего развития учащихся, приучает мыслить и целенаправленно вести наблюдения, пробуждает интерес; располагает большими возможностями для развития умения анализировать, синтезировать, что крайне необходимо для усвоения других учебных дисциплин, таких как математика, физика, естествознание и т.д.

Рисуя с натуры, учащиеся внимательно ее рассматривают, учатся осознанно понимать ее характерные особенности, структуру, форму и т.д. Большое значение рисование с натуры, и особенно перспективное рисование, имеет для развития пространственного мышления и воображения. Сложность передачи трехмерности объемного предмета в рисунке заставляет ученика развивать воображение, тем самым автоматически развиваются пространственное мышление, память.

«Воображение – это психический процесс создания нового в форме образа, представления или идеи» [1, с. 225]. Развивая образное мышление, ребенок развивает воображение. Задача педагога – вдохновлять порывы детей, но при этом умело подводить к правильному представлению о мире. Научить правильно пользоваться цветом, тоном и игрой света на предметах. Рисование с натуры прекрасно развивает воображение, так как ученик, рисуя пейзаж, дерево, цветок, изучая формы этих предме-

тов, проявляет интерес не только к форме предметов, но и богатству красок. При этом развиваются наблюдательность, внимание, а также «редкие впечатления», которые удерживаются в памяти.

Важным психологическим фактором художественного творчества является память. «Изобразительное искусство немыслимо без оперирования образами памяти и представлений, которые в совокупности со зрительными образами, полученными непосредственно в процессе рисования с натуры, создают полноценный образ ...» [1, с. 178].

Декоративное рисование имеет также большое значение в развитии творческих способностей, развивая воображения у учащихся. Задания декоративного рисования могут быть различными, например, оформление помещений школы к праздникам и мероприятиям, создание праздничных открыток и эскизов буклетов, оформление фотоальбомов, ежедневников, изготовление праздничных сувениров посредством составления узоров и орнаментов и т.д. На уроке декоративного рисования дети учатся составлять узоры, изучать орнаментальное творчество русского и других народов, знакомятся с основами художественного конструирования, моделирования, дизайна. Изучают функции, роль и значение декоративного искусства, использование его в быту и на производстве.

Декоративное рисование должно быть тесно связано с рисованием с натуры. При составлении узоров учащимся предлагается стилизовать и декорировать природные формы цветов, листьев, веток и т.д., составлять композиции для дальнейшей работы. Занимаясь декорированием, они рожают в себе творческую инициативу, развивают воображение, мыслят образно, придумывают различные формы, создают красивые узоры, используя природный материал.

В содержание занятий тематическим рисованием входят изображение различных сюжетов из окружающей среды, иллюстрирование литературных произведений, творческое сочинение картин на разнообразные темы. Рисование на темы может

осуществляться как графическими, так и живописными средствами. Оно развивают творческие способности, мысли и чувства учащихся, погружает их в мир сказок, фантазий, воображений и представлений. Школьники учатся передавать свои мысли, чувства, эмоции, впечатления. Обязанность учителя – активизировать детское воображение, направлять их работу в правильный творческий процесс.

В школьной программе также предусмотрены учебные часы уроков-бесед об изобразительном искусстве. На этих занятиях педагог знакомит учащихся с творчеством выдающихся художников, скульпторов, архитекторов. Беседы об искусстве благоприятно воздействуют на школьников,

формируется эстетический вкус, повышается культурный уровень, развивается интерес к изобразительному и декоративно-прикладному искусству. Уроки-беседы об искусстве являются важным средством воспитания – при рассматривании и анализе картин или репродукций знаменитых художников учащиеся знакомятся с особенностями природы нашей страны, архитектурными стилями различных стран, историей и традициями народов, формируются патриотические и интернациональные чувства, любовь к Родине и т.д.

Таким образом, на уроках изобразительного искусства решается проблема эстетического воспитания, формируется эмоционально-нравственное отношение к

Таблица 1

Тематический план уроков

классы	Темы уроков			
	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
Рисование с натуры	«Полна набирушка морошки» (натюрморт с берестяной набирушкой для ягод)	«Туесок для брусники» (натюрморт с туеском)	«Берестяная куженька для костяники» (натюрморт с берестяной куженькой)	«Грибное лукошко» (натюрморт с лукошком, грибами, крынкой и драпировкой)
	«Беличьи запасы» (натюрморт с кедровыми шишками)	«Яблочный спас» (натюрморт с яблоками, предметами быта и драпировкой)	«Горит костер рябины красной» (натюрморт с ветками гроздей рябины, фруктами и драпировкой)	«Цитрусовый аромат» (натюрморт с апельсинами, лимонами, мандаринами, бытовыми предметами и драпировкой)
Тематическое рисование	«У берез и сосен тихо бродит осень» (изображение по воображению осеннего пейзажа)	«Перезвон зимы хрустальной» (изображение по воображению зимнего пейзажа)	«Неодетая весна» (изображение по воображению весеннего пейзажа)	«Шелест света деревьев» (изображение по воображению летнего пейзажа)
	«Царство Берендея»	«Незримое пение птицы»	«И тишина кочующих вершин»	«Величие былинки»
Декоративное рисование	«Синий рокот воды» (составление орнамента)	«Радуга смеющихся дождей» (орнаментальная композиция)	«Орнамент ночи» (композиция орнамента)	«Летний сон дороги» (орнаментальная композиция)
	«Земляничная поляна Хохломы» (хохломская роспись)	«Городецкая ярмарка» (городецкая роспись)	«Голубое чудо» (роспись под гжелью)	«Ромашковый венок». (Урало-Сибирская роспись)

окружавшему миру, природе, человеку, открываются большие возможности развития художественно-творческого воображения.

Исходя из решения поставленной проблемы и замысла исследования, нами разработана и экспериментально проверена методика преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе, определены оптимальные формы занятий, направленные на эффективное и продуктивное формирование художественного воображения у школьников. Для исследовательской работы были определены экспериментальные и контрольные группы (классы).

В контрольных группах занятия проходили по традиционной программе и методике. Для достижения поставленной цели в экспериментальных классах был разработан тематический план, серия уроков, дающих возможность провести системати-

ческую работу и мониторинг по теме исследования. Задания и темы уроков составлены с учетом возрастных особенностей учащихся, преемственности, систематичности в обучении и могут быть реализованы в процессе всех видов учебных занятий по изобразительному искусству. Все темы и задания уроков направлены на более эффективное формирование художественного воображения у школьников (табл. 1 с. 47).

Разработана система критериев оценки, в которой каждый компонент наполнен минимумом необходимых и достаточных показателей, позволяющих определить уровень сформированности художественного воображения у школьников в контрольных и экспериментальных группах в процессе художественно-творческой деятельности. Подбор критериев отражает те компоненты, которые соответствуют основным целям и задачам уроков ИЗО:

Таблица 2

Сравнительный анализ уровня сформированности художественного воображения у школьников в процессе художественно-творческой деятельности

Классы	ЭГ								КГ							
	5 класс		6 класс		7 класс		8 класс		5 класс		6 класс		7 класс		8 класс	
Кол-во уч-ся	25	%	24	%	25	%	23	%	27	%	26	%	25	%	24	%
Компоненты																
1.Эмоциональность художественных образов	12	48	12	50	13	52	11	49	8	29	7	27	9	36	7	29
2.Оригинальность в трактовке изображения	14	56	13	54	15	60	13	48	7	26	5	19	7	28	6	25
3.Техническое владение художественным материалом	10	40	12	50	17	68	16	69	8	30	9	35	9	36	10	41
4.Эстетическая подача с помощью различных изобразительных средств	14	56	16	66	18	78	18	78	12	44	12	46	11	44	13	54
5.Образное решение изображения	10	40	11	46	9	36	12	52	6	22	7	27	7	28	8	33
6.Художественно-выразительные качества изображения	14	56	12	50	14	56	13	57	9	33	9	35	10	40	10	42

ЭГ – экспериментальные группы

КГ – контрольные группы

1. Эмоциональность художественных образов.

2. Оригинальность в трактовке изображения.

3. Техническое владение художественным материалом.

4. Эстетическая подача с помощью различных изобразительных средств.

5. Образное решение изображения.

6. Художественно-выразительные качества изображения.

Для установления исходного уровня сформированности художественного воображения у школьников в процессе художественно-творческой деятельности был проведен анализ их оценок по разработанным показателям.

Результаты исследования представлены в таблице 2.

Оценка и сравнительный анализ художественно-творческих работ учащихся на уроках изобразительного искусства в контрольных и экспериментальных группах показали, что работы учащихся экспериментальных классов отличались своеобразием выбора способов и приемов композиционного строя изображения, оригинальностью трактовок художественных образов, эмоционально-художественной выразительностью в работах, что свиде-

тельствует о повышении уровня сформированности воображения. Из таблицы 2 видна значительная разница в показателях экспериментальных и контрольных групп. Занятия, проведенные в рамках педагогического исследования, направлены на эффективное формирование у детей воображения, художественного вкуса, а также на развитие познавательного интереса в художественно-творческой деятельности.

Это убедительно доказывает целесообразность и эффективность методики формирования художественного воображения у школьников в процессе художественно-творческой деятельности. Факторы воздействия на процессы мышления и воображения, которые во многом определяют образным представлением установок на выполнение заданий и тем уроков, стали определяющими в достижении положительных результатов в художественно-творческой деятельности школьников.

Преподавателям общеобразовательных школ необходимо активизировать работу по формированию воображения, представления, фантазии у школьников, находить новые формы и методы работы, активизировать художественно-творческие способности учащихся.

Литература

1. *Боголюбов Н. С.* Формирование творческих способностей учащихся средней школы средствами изобразительного искусства с учетом индивидуального подхода: дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1993. – 387 с.
2. *Ветлугина Н. А.* Художественный образ и детское творчество // Художественное творчество и ребенок. – М., 1972. – С. 22-36.
3. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологические очерки. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 93 с.
4. *Ермолаева-Томина Л. Б.* Психология художественного творчества: учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2003. – 304 с.
5. Изобразительное искусство: Методические разработки уроков к типовой программе по изобразительному искусству. 1-3 классы / под ред. Б. П. Юсова. – М.: АПН СССР, НИИ ХВ, 1983. – 88 с.
6. *Кершенштейнер Г.* Развитие художественного творчества ребенка. – М.: Тип. И. Д. Сытина, 1914. – 214 с.
7. *Кузин В. С.* Психология. Учебник. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АГАР, 1997. – 304 с.
8. *Полынская И. Н.* Педагогический рисунок в профессиональной подготовке учителя изобразительного и декоративно-прикладного искусства // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 11 (часть 1). – С. 157-160.

О. А. Козлов
(Москва)
А.Н. Ундозерова
(Ярославль)

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

OVERVIEW OF SCIENTIFIC-EDUCATIONAL STUDIES IN THE AREA OF INFORMATION CULTURE DEVELOPMENT

В статье рассматривается понятие информационной культуры в контексте развития современного информационного общества, анализируются научно-педагогические исследования в области формирования информационной культуры личности, предлагаются пути формирования информационной культуры будущего военного инженера

Ключевые слова: информационное общество, информационная культура личности, информационная культура специалиста

The article deals with the concept of information culture in the context of modern information society development, analyzes scientific and pedagogical research in the field of personal information culture development, suggests ways of developing information culture of the future military engineer

Key words: information society, personal information culture, specialist's information culture

С середины прошлого столетия человечество включилось в общеисторический процесс построения информационного общества, характеризующегося тем, что производство, хранение, переработка и передача информации становятся основными видами деятельности. В соответствии с социологическими концепциями общество является информационным, если выполняются следующие условия:

– любой индивид, группа лиц, предприятие или организация в любой точке страны могут получить за соответствующую плату или бесплатно на основе автоматизированного доступа и систем связи необходимую информацию и знания, важные для их жизнедеятельности и решения личных и социально значимых задач;

– в обществе производится, функционирует и доступна современная информационная технология;

– имеются развитые инфраструктуры, обеспечивающие создание национальных информационных ресурсов в объеме, необходимом для поддержания постоянно убыстряющегося научно-технического и социально-исторического прогресса;

– в обществе происходит процесс ускоренной автоматизации и роботизации всех сфер и отраслей производства и управления;

– происходят радикальные изменения социальных структур, следствием которых оказывается расширение сферы информационной деятельности и услуг [14, с. 32].

В настоящее время к этим характеристикам можно добавить создание глобального информационного пространства и информационной экономики, появление электронных денег, развитие электронной демократии и электронного государства, предоставление услуг электронного пра-

вительства, функционирование цифровых рынков, социальных сетей и пр. Всесторонняя информатизация влечет за собой интеллектуализацию многих видов трудовой деятельности и соответствующее повышение требований к профессиональной подготовке специалистов, уровню их информационной культуры.

Понятие информационной культуры рассматривается в различных аспектах – психологическом, лингвистическом, социальном, правовом, экономическом, педагогическом и с позиций различных подходов – культурологического, информационного, социотехнического. Это связано со сложностью и многогранностью феномена информационной культуры личности, специалиста, общества.

Первоначально в отечественной литературе понятие информационной культуры появилось в 70-х годах прошлого столетия и использовалось библиографами (К. М. Войханская, Б. А. Смирнова, Э. Л. Шапиро и др.), которые понимали «информационную культуру» как библиотечно-библиографическую грамотность. А. А. Виноградов, Э. П. Семеник, А. Д. Урсул [16 и др.], придерживаясь культурологического подхода, полагали, что информационная культура является важнейшим компонентом духовной культуры общества в целом, а также различных социальных групп и отдельной личности.

В конце 80 х – начале 90 х годов И. Я. Лернер [12 и др.] пришел к заключению о том, что информационная культура личности имеет непосредственное отношение к общеучебной культуре, то есть представляет собой взаимосвязанные общеучебные знания и умения, обеспечивающие успешное усвоение других предметных сведений. А. П. Ершов [7] связал понятие информационной культуры с компьютерной грамотностью, которая включает в себя знания и умения в области математического моделирования, алгоритмизации и программирования, использования системных и прикладных программ для решения практических задач и пр. В исследованиях Н. М. Розенберга [15] подчеркивается многокомпонентность информационной культуры – явления, включающего

общеучебную культуру, культуру диалога и компьютерную культуру.

С середины 80-х годов прошлого столетия началось интенсивное развитие вычислительной техники, информационно-вычислительных сетей, глобальной сети Интернет. Данный период также характеризуется распространением автоматизированных информационных систем и информационно-коммуникационных технологий, формированием глобального информационного пространства. В связи с этим понятие информационной культуры личности стало рассматриваться преимущественно на основе информационного подхода. Так, Г.Г. Воробьев понимал под информационной культурой «умение использовать информационный подход, анализировать информационную обстановку и делать информационные системы более эффективными» [3, с. 288]. Г.А. Бордовский и В.А. Извозчиков определяли информационную культуру как наличие у человека знаний об информационных процессах в окружающем его мире, об источниках информации, как понимание, насколько важно для современной личности ориентироваться в информационной среде [2].

Объектом понятия «информационная культура» выступает информация – по определению, приведенному в Федеральном законе от 27 июля 2006 года № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», сведения, независимо от формы их представления. Необходимость получения информации для выполнения поставленных задач в практической деятельности формирует информационные потребности, которые разделяются на личные, групповые, профессиональные. Следовательно, информационная деятельность, обеспечивающая сбор, обработку, хранение, поиск и распространение информации, а также формирование организационного ресурса и организацию доступа к нему, осуществляется как в личных, так и в профессиональных интересах.

С момента появления электронно-вычислительных машин, массового распростране-

ния персональных компьютеров, глобальной и локальных вычислительных сетей информационная деятельность неразрывно связана с информационно-коммуникационными технологиями, включающими в себя процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов.

Эффективность любой деятельности в значительной мере зависит как от уровня развития и способностей человека, так и от степени владения им технологиями осуществления этой деятельности, соответственно, успешность информационной деятельности специалистов находится в прямой зависимости от уровня информационной культуры, трактуемой на основе информационного подхода как владение знаниями и умениями, необходимыми для создания, поиска, представления и распространения информации с использованием средств вычислительной техники, интернета и других информационно-коммуникационных технологий.

На рубеже XX-XXI веков в Российской Федерации проводились многочисленные педагогические исследования по проблемам формирования профессиональной информационной культуры и информационной культуры личности. В них отмечалось, что в отечественной практике формирования информационной культуры второй половины предыдущего столетия преобладал монодисциплинарный подход, либо предполагающий обучение основам библиотечно-библиографических знаний, либо делающий акцент на ликвидации компьютерной безграмотности, и подчеркивалось, что ни один из этих подходов не способен решить проблему в целом.

В 2006 г. в НИИ информационных технологий социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусств в результате многолетних исследований и в рамках программы ЮНЕСКО «Информация для всех» была разработана Концепция формирования информационной культуры личности (Н.И. Гендина и др.),

предложена типовая модель содержания учебной дисциплины «Основы информационной культуры личности» для различных категорий обучающихся (школьников, будущих учителей основ информационной культуры, аспирантов вузов культуры и искусств).

В соответствии с данной Концепцией информационная культура личности рассматривается как одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий [4, с. 58].

Из определения следует, что компонентами информационной культуры являются информационное мировоззрение, информационная и компьютерная грамотность. Информационное мировоззрение – это система взглядов человека на мир информации и место человека в нем, включающая убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности. Информационное мировоззрение тесно связано с мотивацией деятельности человека, которая обуславливает успешность его информационной подготовки [4, с. 59].

Информационная грамотность определяется на основе международной трактовки понятия как умение человека идентифицировать потребность в достоверной информации, разработать эффективную стратегию поиска информации, сформулировать вопросы, определить источники информации, использовать успешные стратегии поиска информации, критически и компетентно оценить качество полученной информации: точность, релевантность, относительность и т. д.; отделить факты от мнений, организовать информацию для практического применения и интегрировать ее со своими знаниями, применять информацию в критическом мышлении и решении проблем [4, с. 33]. Под компьютерной грамотностью понимается совокупность знаний и умений,

позволяющих человеку использовать ЭВМ в своей профессиональной деятельности и повседневной жизни [4, с. 32].

В качестве основного способа формирования информационной культуры личности исследователями предлагается включение в образовательные программы разных уровней образования учебного курса «Основы информационной культуры личности», содержащего характеристики информационных ресурсов общества (бумажных и электронных), типизацию информационно-поисковых задач, методы аналитико-синтетической переработки источников информации, технологии подготовки и оформления результатов самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы (отзывов, обзоров, рефератов, сочинений, статей, тезисов и т.д.).

Основное внимание в нем уделяется ключевым аспектам информационного поиска как в традиционной (библиотечной), так и электронной среде.

Отдельное внимание уделяется учеными анализу понятия информационной культуры различных профессиональных групп – инженеров, педагогов, экономистов, юристов и т.д. Так, в исследовании Р.А. Абдусаламова информационная культура юриста определяется как интегративное качество, представляющее собой динамическую систему ценностно-смысловых ориентаций, собственных позиций и свойств личности, реализуемое в способах взаимодействий, взаимоотношений, деятельности в информационной среде, ее познании и преобразовании [1, с. 7].

Исследователь отмечает, что информационная культура будущего юриста обладает тремя взаимосвязанными подсистемами (научно-теоретической, эмоционально-психологической, практически-деятельностной), проявляется в знаниях и умениях организовывать поиск юридической информации, формализовывать и интерпретировать имеющиеся правовые знания, включая при этом мировоззренческий, пользовательский, технологический и специальный уровни [1, с. 11].

В работах С.М. Конюшенко [11 и др.] информационная культура педагога определяется как сложное системное образование, представляющее собой динамичное качество личности педагога, структурируемое компонентами (информационно-содержательный, психологический (личностный) и деятельностный). Исследователь полагает, что сущность информационной культуры педагога выражается в наличии специальных методических умений и профессионально важных качеств, позволяющих использовать знание информационных технологий для организации учебно-познавательной деятельности учащихся, для формирования их информационной культуры в педагогическом процессе. Особенности технологии формирования информационной культуры педагога определяются основными этапами: формирование компьютерной грамотности – овладение информационными технологиями – совершенствование проектировочного и конструктивного элементов педагогической деятельности на основе информационных технологий – совершенствование гностического, организаторского и коммуникативного элементов педагогической деятельности – осуществление проектной деятельности в единстве с учебным проектированием и применением информационных технологий – реализация психологических закономерностей развития информационной деятельности учащихся в процессе проектно-рефлексивной деятельности педагога [11, с.13].

В связи с различиями профессиональных областей исследователи выделяют различные компоненты и различные этапы формирования компонентов информационной культуры. Однако следует отметить, что среди составляющих информационной культуры специалистов разных профессий выявляются в том или ином виде когнитивный (знаниевый), коммуникативный, операционально-содержательный и ценностно-рефлексивный компоненты.

Для формирования информационной культуры студентов исследователем разработана методическая система, предполага-

ющая, что содержание курса «Информатика», дисциплин информационного цикла и профессиональных дисциплин представлено в виде сквозных содержательных линий непрерывного формирования информационной культуры студентов вуза экономического профиля [6].

Важность интеграции дисциплин информационного и профессионального циклов отмечается и в исследованиях Н.А. Теплой, которая определяет *информационную культуру учащихся технического вуза* как один из составных элементов их общей культуры, представляющий собой совокупность информационного мировоззрения инженера и степень совершенства в использовании современного информационного и коммуникационного обеспечения в процессе принятия решений в своей профессиональной деятельности. В уточненном авторском определении понятия «информационная культура студента технического вуза» информационное мировоззрение представляет собой определенный комплекс взглядов обучающегося технического вуза, как будущего инженера, на информационную среду и его место в этой среде, аккумулирующей в себе взгляды, ценности, идеалы, основы знаний и деятельности в профессиональной и информационной области, которое неразрывно связано с его мотивацией на информационную подготовку и определяет успешность последней [17, с. 14].

Ядро предложенной исследователем концепции многоуровневой системы формирования информационной культуры студентов технического вуза составляет ведущая идея исследования, заключающаяся в представлении о том, что обучение будущего инженера в техническом вузе должно основываться на тесной интеграции информационной и профессиональной составляющих и развитии его творческих и исследовательских способностей [17, с.15].

Содержание интегрированного процесса обучения студентов технического вуза, включающее помимо дисциплины «Информатика» другие дисциплины с информационной направленностью, относящиеся к

профессиональному блоку, способствующие информационной подготовленности будущих инженеров, представлено в виде содержательных линий, проходящих непрерывно в процессе многоуровневого формирования информационной культуры студентов, начиная с довузовского образования (школьники), вузовского (специалисты, бакалавры, магистры, аспиранты) и продолжая в системе дополнительного образования (слушатели курсов ДПО) при использовании авторских методик формирования и развития компонентов информационной культуры: имитационного (область моделирования), квалификационного (профессиональная область), технологического (информационная и коммуникационная область), аксиологического (социальная область), нормативно-правового (правовая область), изыскательного (творческо-исследовательская область) [17, с. 31].

В приведенных положениях сделаны акценты на когнитивном и операционально-содержательном компонентах информационной культуры, а именно на овладении специалистами знаниями и умениями использовать средства вычислительной техники, автоматизированные информационные системы и прикладное программное обеспечение для решения профессиональных задач. Признавая важность данных компонентов в процессе формирования информационной культуры, отметим недостаточное раскрытие коммуникативных, ценностно-рефлексивных и морально-этических аспектов феномена информационной культуры. Как следствие ограниченности понятия, представленная в работе методическая система формирования информационной культуры будущих инженеров включает в себя интеграцию курса информатики с курсами общетехнических и профессиональных дисциплин, но не содержит рекомендаций междисциплинарной интеграции с блоком гуманитарных и социально-экономических дисциплин, которую, на наш взгляд, также необходимо обеспечивать в процессе формирования информационной культуры будущего инженера.

Особое место занимают исследования в области формирования информационной культуры военнослужащих, что связано со спецификой военно-профессиональной информационной деятельности военных специалистов, обусловленной усилением информационного противоборства, появлением «информационного оружия» и ведением «информационных войн» [10]. В исследовании А.Н. Григорьева профессиональная информационная культура специалиста МВД России рассматривается как интегративная качественная характеристика личности специалиста, представляющая собой «сложную динамическую систему профессионально важных качеств и свойств личности, определяющих успешность исполнения специалистом своих должностных обязанностей в информационной среде профессиональной деятельности, способность к ее творческому познанию и преобразованию, саморазвитию личности в условиях информационного общества» [5, с. 11].

По мнению исследователя «целостность профессиональной информационной культуры специалиста МВД России достигается взаимосвязью состояний ее компонентов: мировоззренческого, когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного, профессионально-личностного, морально-нравственного и правового и уровней процесса ее формирования с учетом факторов объективно-субъективного характера» [5, с.11]. В работе представлена многоуровневая организационно-педагогическая модель формирования профессиональной информационной культуры и информационно-педагогическая технология обучения специалистов органов внутренних дел в системе непрерывной профессиональной подготовки МВД России [5, с. 25].

В целом, анализ исследований по проблемам формирования информационной культуры показал, что становление информационной культуры человека осуществляется в условиях информационного общества в его повседневной деятельности в ходе коммуникации в профессиональной и бытовой среде, в процессе самообразования под влия-

нием информационно-коммуникационных технологий, средств массовой информации. Уровень информационной культуры может быть повышен при условии активной информационной деятельности и целенаправленного развития различных компонентов информационной культуры личности в процессе информационной подготовки в системе высшего профессионального образования.

Литература

1. *Абдусаламов Р.А.* Дидактические основы формирования информационной культуры будущего юриста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Махачкала, 2006. - 23 с.
2. *Бордовский Г.А.* Извозчиков В.А. Новые технологии обучения. Вопросы терминологии // Педагогика. - 1993. - №5. - С. 1216.
3. *Воробьев Г.Г.* Твоя информационная культура. - М.: Молодая гвардия, 1988. - 303 с.
4. *Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А. и др.* Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины. - М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. - 512 с.
5. *Григорьев А.Н.* Формирование информационной культуры специалиста в системе непрерывной профессиональной подготовки кадров МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. - Москва, 2010. - 43 с.
6. *Груздева М.Л.* Методическая система формирования информационной культуры студентов вуза экономического профиля: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. - Шуя, 2011. - 46 с.
7. *Ершов А.П.* Школьная информатика в СССР: от грамотности к культуре // Информатика и образование. - 1987. - №6. - С. 311.
8. *Жаркова Г.А.* Теоретико-методологические основы и эвристический потенциал ситуационно-прогностического подхода к развитию информационной культуры личности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. - Ульяновск, 2014. - 50 с.
9. *Зиновьева Н.Б.* Информационная культура личности: введение в курс: учеб. пособие для вузов культуры и искусства / под ред. И. И. Горловой. - Краснодар. гос. акад. Культуры: Краснодар.-1996. - 490 с.
10. *Козлов О.А.* Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений: монография. - 3-е изд. - М.: ИИО РАО, 2010. - 326 с.
11. *Конюшенко С.М.* Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. - Ярославль, 2005. - 39 с.
12. *Лернер И.Я.* Базовое содержание общего образования // Педагогика. - 1991. - №11. - С. 3438.
13. *Медведева Е.А.* Основы информационной культуры // Социс, 1994. - № 11. - С. 5967.
14. *Ракитов А.И.* Философия компьютерной революции. - М.: Политиздат, 1991. - 287 с.
15. *Розенберг Н.М.* Информационная культура в содержании общего образования // Советская педагогика. - 1991. - №3. - С. 3338.
16. *Семенюк Э.П.* Информационная культура общества и прогресс информатики // Научная и техническая информация (НТИ). Серия 1. - 1994. - №1. - С. 18.
17. *Теплая Н.А.* Многоуровневая система формирования информационной культуры студентов технического вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : - Нижний Новгород, 2015. - 50 с.



С. В. Конанчук
(Санкт-Петербург)

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО СОЦИУМА

AESTHETIC EDUCATION IN THE CONDITIONS OF MODERN RUSSIAN SOCIETY

В статье подчеркивается актуальность развития эстетического образования в условиях современного российского социума. Выявлены наиболее важные причины необходимости усиления эстетической составляющей современного образования. Указывается целесообразность развития эстетического сознания, раскрывающего гармонию человека и окружающего мира

Ключевые слова: эстетика, эстетическое образование, эстетическое сознание, социальная неопределенность

The article considers relevance in the development of aesthetic education in the modern Russian society. The most important reasons for the need to strengthen the aesthetic component of modern education are revealed. The advisability of the development of aesthetic consciousness that reflects the harmony between man and the world is substantiated

Key words: aesthetics, aesthetic education, aesthetic consciousness, social uncertainty

Для современного российского общества крайне актуальной является проблема преодоления последствий глубинных социальных трансформаций, происходящих в нашей стране в последнее двадцатилетие. Всеобъемлющий характер социальной неопределенности и неуверенности в своем будущем для современного человека неизбежно поднимает вопрос о способности общества противостоять развитию этого феномена.

Задача предотвращения социальной нестабильности предполагает усвоение индивидами устойчивых, социально одобряемых норм и ценностей, что указывает на необходимость усиления этико-эстетической составляющей современного образования, в значительной степени влияющей на самосознание человека.

В этой связи активное развитие эстетического образования могло бы стать предметом внимания ученых – специалистов различных отраслей социального знания, а также государственных служб.

Большое значение для современной России имеют институциональная теория социальной нестабильности и трансляция эстетических образов с помощью социальных институтов. Ориентация социальных институтов в основном на экономические цели приводит к тому, что они все в меньшей степени оказывают индивидам помощь в адаптации к постоянно меняющимся условиям жизни. Аналогичным образом во многих сферах институционального взаимодействия происходит трансляция эстетических образов, связанных с экономическим результатом. Осознание этой проблемы специалистами в области исследований социальной нестабильности современного общества неизбежно поднимает вопрос о необходимости целенаправленно управлять влиянием социальных институтов на отдельную личность.

Следует отметить, что в настоящее время в российском обществе преобладает эстетика потребления, которая оказывает на

общество крайне негативное влияние. Переориентация экономики на удовлетворение символического спроса не способствует развитию реального производства и совершенствованию технологий.

Одной из важных целей эстетического образования может стать обучение осознанному применению и созданию таких эстетических символов, которые способны позитивно влиять на человека и его существование в современном мире. В первую очередь к ним относятся символы эстетики достижения, ориентирующие индивида на любое позитивное действие.

Положительное влияние на современного человека способно оказать разнообразие путей достижения самореализации, наглядно представляемое эстетическими символами. Ценностное разнообразие будет способствовать разрешению наиболее существенной проблемы современного человека – ощущения неполноценности и депрессии, которое может быть вызвано ориентацией общества на единообразные ценности материального успеха. Положительное влияние на человека могут оказать эстетические символы, связанные с культурными традициями, что способствует ориентации на ценности, относящиеся к духовной сфере, отвлекая его от гонки за уровнем символического ограбления, характерной для современного общества, помогая адаптироваться к быстро изменяющимся условиям современной жизни [1, с. 111-114].

Культурным трансформациям, активно влияющим на облик современной России, сегодня уделяется крайне мало внимания. Проблемы эстетического сознания и эстетического образования на фоне общих проблем экономики и политики рассматриваются как второстепенные. В то же время государственными структурами осознается, что социальное и культурное развитие страны невозможно без преемственности культурных традиций и ценностей. Сегодня в условиях политической и экономической нестабильности государство пытается решать вопросы социализации личности, не уделяя должного внимания проблемам эстетического образования, что в будущем

может негативно сказаться на процессе общественного развития.

Таким образом, развитие художественно-эстетического образования в России обусловлено следующими факторами:

- неуклонная технизация всех сфер современного социума, наступление нового этапа развития российской экономики, политики, социальной сферы и культуры. Усиление процессов рационализации мышления требует восстановления равновесия за счет включения эстетического начала в жизнедеятельность человека, вызывает необходимость эстетизации производства, быта и других социальных сфер;

- переход к информационному обществу, в котором динамично протекают все социальные процессы, что актуализирует роль образования в формировании мировоззрения современного человека;

- новые условия жизни, связанные с общим экологическим кризисом, приводят к глубоким трансформациям – кризису развития социальной и художественно-эстетической культуры. В этих условиях образование может стать главным способом адаптации человека к сложившейся социальной реальности.

Эти факторы вызывают необходимость усиления этико-эстетической и эколого-эстетической составляющих современного образования. Таким образом, очевидной становится целесообразность развития эстетического сознания, раскрывающего гармонию человека и окружающего мира.

Современные исследователи отмечают, что сегодня эстетика в условиях современной социальной неустойчивости обретает статус онтологической дисциплины. При этом можно отметить двойственность эстетических феноменов: они обладают как физической, так и метафизической природой. Эстетический поворот бытия к человеку осуществляется в условиях глобализации в форме индивидуализированного общества. Возникла ситуация всевластия мировых капиталов и финансов, широкого распространения товарно-денежных отношений во многих социальных сферах и их глубокого внедрения в структуры внутреннего мира

человека. Так, например, Т. М. Шатунова отмечает, что хроническое перепроизводство продуктов труда и явлений культуры в товарной форме обуславливает развитие процесса эстетизации всех социальных сфер [2].

Социальный смысл этого процесса – проведение власти мировых капиталов и финансов на уровень повседневной жизни людей, то есть современный вариант захвата человека властными отношениями, тип власти социально организованного соблазна. Соблазн оказывается механизмом власти, по словам Ю. Хабермаса, «своеволие эстетического» превращается в его агрессию – реальное основание «негативной эстетики» не только в эстетической теории, но и в повседневной жизни людей [3, с. 40-52].

Двойственность эстетизации проявляется в том, что внутри данного процесса зарождаются своеобразные социальные способы культурной сопротивляемости человека натиску эстетической агрессии. Т. М. Шатунова называет такими механизмами поведения современного человека трансгрессию, интерпассивность, нарративность.

Трансгрессия – преодоление непреодолимого предела. Человек становится более чем личность, когда он живет на пределе или за пределами возможного, и эти действия – единственное, что можно сделать в ситуации, когда живешь в эпицентре любой катастрофы. Трансгрессия подобна художественному акту в искусстве – это качественно новая ступень существования человека – прорыв к невозможному.

Другой механизм эстетизации как формы властных отношений – нарративность или стремление человека «рассказывать свои истории», находясь под влиянием общества. Человек стремится придать своим поступкам эстетическое оправдание, представить свою жизнь более прекрасной, выстраивая ее из социального хаоса к обретению смысла. Еще один способ нейтрализации человеком эстетизированных форм властвования – «интерпассивность». Позитивные варианты интерпассивности превращают индивида в субъекта, например, с помощью получения удовольствий «посредством другого». Интерпассивность подобна художественной

форме жизни, поскольку человек способен в такой ситуации как бы «прожить множество жизней», расширяя собственный опыт. Таким образом, эстетическое начало в современном социуме играет двойственную роль – одновременно негативную и позитивную.

«Массовый человек» сегодня стремится к обретению разнообразных привлекательных имиджей и эстетических стандартов, сливаясь с ними и превращаясь в нечто, не имеющее собственного лица. «Симулякризация» человека (Бодрийяр) – основной результат эстетизации современного социума. Не сопротивляясь власти, проникающей с помощью СМИ в его жизнь, не сопротивляясь агрессии эстетического, человек превращается в идеального потребителя, соответствующего обществу потребления [4, с. 194, 208].

Метафизические чувства являются особым культурным инструментом современного человека, помогающим различать эстетизированное как властное отношение и эстетизированное как возможность возврата к изначальной истинной природе. Подлинно эстетические феномены имеют истинную ценность и онтологическую содержательность, поэтому именно эстетическое начало «спасает человека для жизни», оправдывая его существование. Современный человек нуждается в оправдании своего существования, и такое оправдание может осуществиться именно в сфере эстетического, по словам Ф. Ницше: «Бытие и мир получают свое оправдание лишь как эстетический феномен» [5, с. 140].

Эстетическое образование является необходимым условием становления духовно-нравственной личности, раскрытия и реализации ее творческого потенциала во всех социальных сферах. Кроме того, эстетическое образование представляет собой один из активных способов воспитательного воздействия государства на сознание подрастающего поколения с помощью исторически сложившейся системы образования в сфере культуры и искусства.

В современном мире происходит актуализация синестезийных основ эстетического сознания не только в социальной сфере,

но и в художественной практике. Современное искусство развивается под воздействием социокультурных реалий информационного общества и процессов глобализации: бурного развития интерактивных технологий, экспансии массовой культуры, повсеместного применения масс-медийных форм, процессов виртуализации общества и культуры в целом. С философской точки зрения глобализация представляет собой процесс культурно-цивилизационной унификации как человечества в целом, так и отдельного человека на основе научно-технического прогресса, в котором доминирующую роль играет Интернет [6, с. 30].

Рассматривая современное явление эстетизации процесса образования, можно подчеркнуть, что современное образование – это особая сфера проявления двойственности феномена эстетизации. Эстетическая компонента современного образования усиливается по ряду причин: растет число материально обеспеченных учащихся, получающих образование не ради профессии, а ради «образовательного удовольствия», кроме того, бескорыстное отношение к образованию в настоящее время инспирировано ситуацией глубокого рассогласования задач образования и будущей профессиональной деятельности человека. Образование превращается в самодостаточную неутилитарную ценность. Эстетическая компонента образования определяет профессиональную и духовную значимость образованного человека, поэтому эстетика зачастую может навязываться учащемуся как образовательный товар. В то же время эстетика как общий культурный фон выполняет в современном образовании интегрирующую роль, кроме того, эстетика формирует у человека способность продуктивного творческого воображения, необходимого в научной, образовательной и любой другой деятельности. Таким образом, эстетическая компонента современного образования представляет собой результат взаимодействия властных эстетизированных отношений и моментов «отвоевания» эстетического начала в пользу человека [4, с. 194-208].

В современной социокультурной ситуации наблюдаются противоречия: между декларированием главенствующей роли образования в обществе, позволяющей человеку занимать в нем ведущую позицию, и игнорированием опережающей функции образования; между потребностями в новом образовании и отсутствием финансового и научно-методологического обеспечения этого процесса; между созидательными тенденциями сохранения и развития личности человека и деструктивно-гедонистическим влиянием СМИ, в том числе эстетизации и героизации негативных социальных явлений, таких как насилие, агрессия и др. Выявленные противоречия могут быть разрешены через новое понимание феномена образования, в особенности через его эстетическую составляющую, а также за счет реализации философско-антропологической парадигмы, интеграции метасистемного и онтологического подходов в современном образовании; стратегической ориентации на создание нового качества жизни, обусловленного актуализацией творческой компоненты образования и этико-эстетических ориентиров [7, с. 69, 74].

В построении новой концепции современного образования необходимо учитывать два направления: нужна смена образовательных парадигм, новая философия образования, соответствующая новому историческому времени, а также необходимо учитывать новые условия эстетизации современного социума, оказывающие как негативные, так и позитивные воздействия на человека, на всю социально-культурную сферу, в том числе и на современное образование.

Реализация этих двух направлений может способствовать осуществлению необходимых преобразований в сфере российского образования, соответствующих сложившимся новым экономическим и социально-культурным условиям и отвечающим эволюционным тенденциям развития мировой образовательной системы.

Следует обратить внимание на еще одно явление – феномен информационной вой-

ны, влияющий практически на все сферы современной действительности: социальную, политическую, экономическую и, безусловно, духовную сферу, в том числе сферу современной культуры и образования. Интересно, что результатом информационной войны является не просто информирование массы людей в выгодном свете, но также создание целостного синестезийного образа в общественном и индивидуальном сознании.

Успех информационной войны во многом зависит от стабильности духовных и эстетических ценностей, а также нормативной структуры данного общества. В этом смысле информационная война будет наиболее эффективна в обществе, подверженном состоянию социальной нестабильности. Наиболее активными пользователями социальных сетей являются молодые люди, чаще всего учащиеся. Это обстоятельство оказывает влияние на характер самих практик и на содержание транслируемых образов. Индивид оказывается в ситуации свободной конкуренции идеологических позиций, к которой он зачастую не готов.

Сегодня становится особенно актуальным заявление одного из наиболее ярких мыслителей XX века Л. Витгенштейна: «Этика и эстетика суть одно» [8, с. 299, 90]. Эстетика и этика рассматривают явления культуры и жизненные явления с точки зрения «абсолютной ценности», и эстетика, и этика сущностно связаны с идеей счастья, радости, блага. Эти положения указывают на неразрывное единство этики и эстетики, а это означает, что любое эстетическое суждение не является бездейственным, оно имеет какие-либо этические последствия.

Феномен информационной войны следует рассматривать не только как явление социальное, но и как следствие процессов глобализации, затрагивающих практически все сферы современной культуры. Феномен информационной войны выявляет неразрывную взаимосвязь этического и эстетического компонентов современного образования и культуры, а также необходимость выбора и последующих действий для каждого человека, направленных на разрушение или созидание [9, с. 331-333].

А. А. Грякалов отмечает, что противостоять «апокалиптическому тону» современности способна, прежде всего, топологически ориентированная эстетика события. Homo Aestheticus – человек интенсивно проживаемого опыта, мировосприятие и представления которого требуют пристального внимания к окружающему миру и, как результат, – актуализации мысли о настоящем. Существует такое современное явление, как появление нового инфантильного сознания, в котором отсутствует ответственная творческая мотивация. Именно эстетическое создает ту напряженность эстетической мысли, которая необходима для эстетического сопротивления современным кризисным явлениям [10, с. 49-58].

Подводя итоги, следует отметить, что становление новой эстетической картины мира в современном социально-культурном пространстве требует от современника актуальной включенности во все происходящее и особой этико-эстетической ответственности за собственные мысли и поступки.

Литература

1. *Конанчук С. В., Плетнев А. В.* Влияние эстетического образования на самосознание человека в условиях современной социальной аномии // Вестник Орловского государственного университета: Федеральный научно-практический журнал. – 2014. – №6 (41).
2. *Шатунова Т. М.* Социальный смысл онтологии эстетического (опыт оправдания красотой). – Казань: Казанский государственный университет им. В. И. Ульянова-Ленина, 2007. – 154 с.
3. *Хабермас Ю.* Модерн – незавершенный проект / пер. с нем. А. Б. Григорьева // Вопросы философии. – 1992. – №4.
4. *Шатунова Т. М.* Эстетические конфигурации онтологии социального // Ученые записки Казанск. гос. ун-та. Том 148 – Серия: Гуманитарные науки. Книга 1. – Казань, 2006.
5. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки // Стихотворения. Философская проза. – СПб.: Художественная литература, 1993.
6. *Бычков В. В.* Эстетика в глобализирующемся мире // Эстетика: Вчера. Сегодня. Всегда. – М.: ИФ РАН, 2013. – Вып.6.
7. *Горшкова В. В.* Онтологический контекст образования взрослых как социокультурного института // Педагогика. – 2009.– №6.
8. *Витгенштейн Л.* Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы. – М.: Гнозис, 1994. – Ч. I.
9. *Конанчук С. В., Плетнев А. В.* Эстетика информационной войны // Вестник Орловского государственного университета, Федеральный научно-практический журнал. – 2015. – № 3(44).
10. *Грякалов А. А.* Эстетическое и политическое в контексте постсовременности: топос НОМО АΕΣΤΗΤΙΚУΣ // Вопросы философии. – 2013. – № 1.



*А. И. Жилина
(Санкт-Петербург)*

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ЗНАНИЯМИ НА УРОКЕ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС

SYSTEM-ACTIVITY APPROACH TO MANAGING KNOWLEDGE AT LESSON IN ACCORDANCE WITH REQUIREMENTS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

Статья содержит описание алгоритма применения системно-деятельностного подхода учителем для достижения результатов, обозначенных требованиями ФГОС. Этот подход исследован автором как современная методология профессиональной деятельности учителя на уроке по развитию личности каждого учащегося в ходе обучения

Ключевые слова: система, деятельность, урок, управление знаниями на уроке, системно-деятельностный подход как новая методология профессиональной деятельности учителя на уроке

The article describes the algorithm for applying the system-activity approach by the teacher to achieve the results indicated by the requirements of Federal state educational standards at each lesson. The system-activity approach is studied as a modern methodology of the teacher's professional activity at the lesson on the development of each student's personality

Keywords: system, activity, lesson, knowledge management at the lesson, system-activity approach as a new methodology of teacher's professional activity at the lesson

Системно-деятельностный подход, обозначенный в качестве современной методологии реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [10], требует от каждого педагога глубокого осознания своей профессиональной деятельности по обучению и воспитанию сегодняшних школьников.

Главным требованием ФГОС является тезис о непременном достижении результата в учебно-воспитательном процессе. Ориентация на результат образования выступает в качестве системообразующего фактора совместной профессиональной деятельности учителя и учебной деятельности учащегося. Результат в стандартах представлен в виде системы конкретных требований к освоению учащимися предметных знаний, умений и навыков, способов и алгоритмов выполнения универсальных учебных действий на основе каждого конкретного предмета. Предметные знания и умения, универ-

сальные учебные действия и алгоритмы их практического применения являются основой формирования метапредметных (мыслительных) операций [1, 2, 3].

Все вместе они определяют возможность достижения главного требования стандартов: развитие личности обучающегося, то есть таких его личностных качеств, как внимание, память, воображение, воля, характер, мотивация и интерес к обучению, ориентация на общественные, моральные ценности и установки и др. [3].

Как показывает анализ реальной практики работы учителя, достигают запланированного результата на уроке от 30 до 60% учащихся. Эти низкие результаты образованности и воспитанности учащихся современной школы хорошо осознаются системой образования, педагогической общественностью и самими педагогами. Поэтому усиленно на всех уровнях рекомендуются к применению на уроке разные технологии

(в основном зарубежные, «экзотические»), проектные и исследовательские методы в качестве панацеи от всех бед и многое другое. Однако результаты продолжают оставаться невысокими.

Появились претензии к самим стандартам. Идёт подготовка к их замене на новые. Однако дело скорее не в том, каковы стандарты, а в том, на какой методологической основе сегодня должен работать педагог.

Провозглашённый действующими стандартами системно-деятельностный подход только назван в текстах ФГОС, но не раскрыт ни с теоретических, ни тем более с практических позиций его применения педагогами в своей профессиональной работе.

Начнём с того, что сама профессиональная деятельность педагога – это очень сложная система. И сегодня, когда в мировом сообществе формируется общество знаний, на его основе создаётся экономика знаний, цифровая экономика в связи с мощным воздействием развивающихся информационных технологий, эта система педагогической работы значительно меняет главные ориентиры в деятельности педагога по подготовке нового поколения к жизни и труду в совершенно новых условиях.

Очевидно, следует разобраться, что входит в систему профессиональной деятельности педагога, в систему учебной деятельности учащегося. Это означает: определить конкретные цели взаимодействия этих сложных систем, профессионально определить средства достижения цели каждым учеником на каждом уроке, на основании использования в процессе освоения знаний систем личностных качеств учащихся создать систему условий для успешного достижения цели.

При этом мы не должны упустить из виду специфику образовательно-познавательной деятельности, основанной на знании объективно существующей теории познания, теории поэтапного формирования умственных действий, теории управления знаниями в процессе познания на уроке или других формах взаимодействия педагога с учащимися.

Представляется правильным начать описание понятия «системно-деятельностный

подход» в работе учителя с объяснения таких понятий, как «система», «деятельность», «профессиональная деятельность», «учебная деятельность», «управление знаниями на уроке» и др.

Из многочисленных определений понятия «система» вычленим главные её составляющие – это целостная совокупность взаимодействующих в определенных условиях элементов, совместная деятельность которых направлена к достижению единой (общей) цели [5].

Здесь мы обратим внимание на единую цель – конкретные требования ФГОС к результату на данном уроке. Вычленим взаимодействующие подсистемы на уроке, которые выступают в единстве: учащиеся и педагог со своими личностными особенностями, содержание образовательного процесса на данном уроке, средства, методы, технологии достижения поставленных целей в пределах выделенного на урок содержания, управление знаниями как процессом познания в созданных педагогом условиях, необходимая деятельность педагога и учащихся и др. Все названные компоненты обязаны взаимодействовать в интересах достижения поставленной цели урока.

Деятельность – это тоже сложная система. С одной стороны, она рассматривается как «форма истинного отношения человека к окружающему миру с целью его преобразования и включает цель, средство, результат и форму самого процесса» [5]. С другой стороны, следует вычленить специфические характеристики учебной деятельности. Ведь частью системы «деятельность» обучающегося является подсистема-процесс «учебная деятельность».

Учебная деятельность определяется как «целенаправленный процесс, посредством которого человек осваивает новые знания и умения, обогащает понимание жизни и свои творческие способности. Её целесообразность выражается в направленности на осмысление разного рода проблем практического и познавательного плана, а также в ориентации на благоприятные изменения в социальном статусе, связанные с повышением образовательного уровня» [6].

Профессиональная педагогическая деятельность как система включает знания и умения учителя работать с множеством подсистем, профессионально определять суть их взаимодействия в познавательной деятельности ученика и педагогической деятельности учителя.

В этом случае взаимодействующими подсистемами, направленными к единой цели в профессиональной деятельности учителя, в частности на уроке, окажутся следующие подсистемы:

- знания учащихся и самого учителя (содержание обучения на данном уроке, виды, формы урока);
- психобиосоциальные системы учащегося и учителя (личностные особенности учащихся; особенности учителя);
- взаимодействие субъектов образовательного процесса;
- процесс познания окружающего мира;
- специально организованный учебно-воспитательный процесс на уроке как система;
- методы, способы, технологии обучения и воспитания как системы [8];
- поэтапное формирование умственных действий учащихся и др.

Особое внимание в условиях системно-деятельностного подхода на уроке следует обратить на системный процесс управления знаниями учащихся.

Процесс управления знаниями учащихся является сложной многомерной системой, включающей целый ряд взаимосвязанных компонентов: анализ (уровень) подготовленности учащихся к освоению содержания урока здесь и сейчас; определение цели урока на основе этого анализа и анализа содержания урока, предназначенного к изучению; планирование процесса обучения на уроке в соответствии с требованиями ФГОС результатов на данном уроке; организацию познавательной деятельности учащихся на уроке (методы, приёмы, технологии обучения и воспитания); деятельность учащихся и учителя на уроке, включающую коррекцию, исправление ошибок, помощь в «присвоении» изучаемого материала и предложенных ал-

горитмов выполнения учебной деятельности; перевод при помощи профессиональных методов и способов внешней деятельности учащихся во внутреннее осмысление учебных операций, формирование умственных действий («метапредметных» умений познавательной деятельности); организацию осмысления, понимания и развития интеллектуальных возможностей учащихся на предложенном к изучению предметном материале данного урока; подведение итогов усвоенного на уроке материала; контрольный тест самоконтроля учителя.

Системный процесс профессиональной деятельности учителя включает также действия, которые совершаются непосредственно на уроке, и те, которые необходимо осуществить педагогу при подготовке к нему.

К этим системным действиям учителя до начала урока следует отнести определение темы и цели урока на основе ранжирования цели: от цели общего образования к цели изучаемого предмета, цели раздела в предмете, цели урока в изучаемой теме раздела. Этот системный подход к определению цели урока даёт возможность учителю самостоятельно и профессионально выйти на определение конкретных требований ФГОС к цели-результату данного урока, определив его место в теме, разделе, предмете в данном классе, значимости предмета в курсе школьного обучения, в требованиях ФГОС к конечному результату подготовки личности выпускника школы.

Если цель урока и его тема определены правильно, учитель сможет правильно отобрать содержание предмета познания на уроке.

Урок как система является маленькой частью целого системного процесса познания данного предмета [4]. Процесс познания изучаемого предмета в условиях классно-урочной системы – процесс дискретный, то есть разделённый на логически завершённые отрезки, основным и самым ограниченным из них по времени является урок. Учитель обязан (с помощью программы и учебника в том числе) так выстроить систему управления знаниями учащихся на уроке,

чтобы достичь требуемого ФГОС результата к концу урока у каждого из них.

Систему управления знаниями на уроке учитель обдумывает при его подготовке. Если он правильно определил цель и содержание материала на урок, следует продумать и подобрать заранее систему средств и технологий обучения, воспитания и развития мыслительной деятельности детей в соответствии с целью, содержанием предмета познания на уроке и личностными качествами обучающихся [3].

Учитель должен заранее продумать систему условий усвоения знаний на уроке. Это означает, что на основе темы, содержания, цели урока, личностных особенностей детей надо организовать деятельность учащихся и взаимодействие в диалоге учителя и учащихся на уроке, определить формы и методы взаимодействия учащихся между собой. Создание благоприятного психологического климата на уроке, атмосферы творческого и уважительного взаимодействия всех участников процесса обучения на уроке – это первостепенная задача учителя и одна из сложнейших систем, владение которой характеризует учителя как человека и профессионала.

На самом уроке системно-деятельностный подход должен быть реализован в деятельности учащихся и учителя на основе применения подобранных заранее учителем методов, способов, алгоритмов учения и приобретения знаний, умений, навыков учащимися по изучаемой теме.

Важнейшей системой на уроке является развитие метапредметных (надпредметных) мыслительных умений и навыков учащихся на основе изучаемого материала: умение наблюдать, сравнивать, анализировать, обобщать, систематизировать, устанавливать причинно-следственные связи изучаемых явлений, фактов, делать выводы и т.д. Умение определять понятия, делать обобщение, систематизацию, осуществлять классификацию, доказательство, комбинировать известные способы деятельности с новыми и т.п. – вот это и есть метапредметные знания и умения [1].

Именно об этом идёт речь в теории поэтапного формирования умственных действий, созданной П. Я. Гальпериным и Н.

Ф.Талызиной [9]. Эта теория пока нашла слабое применение в практике современного образовательного процесса. В её основе лежит методология системного управления процессом познания, управления знаниями на основе системно-деятельностного подхода.

Методология системно-деятельностного подхода требует коренной перестройки традиционных представлений педагогов о переводе внешнеучебной деятельности ученика (форм, методов, технологий, содержания обучения) в процессы, протекающие в умственных действиях, в сознании обучающегося человека (осознание, понимание, конкретизация, дифференциация, обобщение и т.д.). То есть именно так идёт формирование тех самых метапредметных (надпредметных) знаний, умений и навыков, получаемых, присваиваемых личностью в ходе освоения всех других предметных, межпредметных, общеучебных знаний, умений и навыков [1].

Формирование интеллекта учащихся, их мышления, системного мировоззрения на основе знаний, умений, навыков, приобретаемых в учебной деятельности, является ведущим фактором развития личностных качеств учащихся. Личностные качества включают особенности внимания, памяти, воображения, представлений, воли, характера, социально правильного поведения на основе усвоенных норм и правил взаимодействия учащихся в процессе освоения предметных знаний и умений.

Система управления знаниями учащихся на уроке включает организацию системы учебно-воспитательного процесса. Это означает организацию деятельности учащихся и учителя и их взаимодействие в ходе урока.

Системно-деятельностный подход к достижению результатов обучения на уроке, определяемых требованиями ФГОС, требует изменения методологии профессиональной деятельности учителя. Эта методология – системная организация его профессиональной деятельности.

Она предполагает изменения не только алгоритма деятельности учителя, освоения им новых и новейших технологий обучения. Деятельность учителя на уроке по организации усвоения учащимися предметных, ме-

тапредметных знаний и умений, развитию их личностных качеств – это современная методология профессионального владения сложнейшей системой педагогической деятельности [2].

Учитель осуществляет полный цикл управления знаниями учащихся на уроке в соответствии с требованиями ФГОС. При этом он профессионально создаёт атмосферу высокого взаимопонимания между всеми субъектами образовательного процесса на уроке, строит свои действия и деятельность учащихся на интересе к познанию, создаёт условия творческого решения проблем изучаемой темы.

Системно-деятельностный подход к организации урока требует от учителя точного знания достигнутого результата на каждом уроке. Эту роль выполняет профессиональный самоконтроль учителя. Он обязан заканчивать урок коротким тестом на 3-5 минут, чтобы учащиеся выполнили задание на применение полученных знаний по предмету. Этот тест учитель составляет самостоятельно при подготовке к уроку. Тест включает только те предметные знания и умения, которые изучались на данном уроке. Оценок учащимся за выполненный тест учитель не ставит. Анализ тестов даёт учителю возможность узнать, достигли его педагогические усилия 100% результата или

нет. Если учащиеся выполнили все задания без ошибок по данному материалу, значит, материал усвоен, мыслительные операции (метапредметные умения) сформировались, память, воля, личностные качества продолжают успешно своё развитие.

Заключительный тест на каждом уроке для учителя – это профессиональный самоконтроль для немедленного анализа освоения темы каждым учеником на закончившемся уроке, чтобы, выявляя пробелы в усвоении знаний и умений учащихся, профессионально скорректировать свою деятельность и деятельность учащихся по их преодолению на следующем уроке.

Системно-деятельностный подход – это профессиональное освоение и знание учителем всех тонкостей тех подсистем, с которыми он имеет дело на каждом уроке. Сегодня учителя должны владеть навыками системного мышления, знать тонкости названных выше систем своей профессиональной деятельности. И только в том случае, когда учитель действительно сможет работать, применяя системно-деятельностный подход, урок станет современным, инновационным, соответствующим требованиям ФГОС, а результаты обучения будут соответствовать требованиям развивающегося информационного общества знаний.

Литература

1. Жилина А. И. Ключевые понятия федеральных государственных образовательных стандартов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Научн. журн. – Т. 3. Педагогика. – 2015. – №3. – С. 41-47.
2. Жилина А. И. Требования ФГОС к развитию интеллекта, мышления и личности обучающегося // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина: науч. журн. – Т. 3. Педагогика. – 2016. – №2. – С. 170-181.
3. Жилина А. И. Аналитический взгляд на универсальные учебные действия в федеральных государственных образовательных стандартах и их интерпретация // Человек и образование. – 2016. – №4. – С. 15-21.
4. Кочережко С. Современный урок: мифы и реальность // Учительская газета. – 2017. – №7.
5. Новейший философский словарь. – Ростов-н/Д: Феникс, 2008.
6. Онушкин В. Г., Огарёв Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб., Воронеж: ИОВ РАО, 1995.
7. Педагогика / под ред. Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. – М.: Юрайт, 2012. – 232 с.
8. Сорокин Н. А. Дидактика. – М.: Просвещение, 1974. – 222 с.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 240 с.
10. Фундаментальное ядро содержания общего образования /под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

Я. А. Ваграменко
(Москва),
Е. В. Савостина
(Трубчевск),
Г. Ю. Яламов
(Москва)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ ШКОЛЬНИКОВ

INFORMATION SUPPORT FOR TRAINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR REALIZATION OF SCHOOLCHILDREN'S CREATIVE PROJECTS

Рассматриваются возможности развития творчества младших школьников на основе проблемного обучения с использованием метода творческих проектов. Приведено основное содержание программы дополнительного образования, разработанной для включения в информационно-образовательную среду профессионально-педагогического колледжа

Ключевые слова: творческое развитие, проблемное обучение, метод творческих проектов, информационно-образовательная среда колледжа

The possibilities of developing creative work of junior schoolchildren on the basis of problem learning using the method of creative projects are considered. The main content of the additional education program developed for inclusion in the information and educational environment of the professional pedagogical college is given

Key words: creative development, problem training, method of creative projects, information and educational environment of the college

Научное обеспечение системы среднего профессионального образования предполагает наполнение информационной среды колледжа ресурсами, направленными на обучение будущих педагогов развитию творческих способностей младших школьников. Поэтому возникает необходимость создания таких ресурсов в информационно-образовательной среде (ИОС) профессионально-педагогических колледжей (ППК). Проанализируем пример разработки подобного ресурса, включенного в ИОС Трубчевского ППК (г. Трубчевск, Брянская область) [1].

В. А. Сухомлинский писал, что «ребенок по своей природе — пытливым исследователем, открывателем мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках,

ярких и трепетных звуках, в сказке и игре, в собственном творчестве, в стремлении делать добро людям. Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребенка» [2].

Чтобы формировать творческую личность в процессе воспитания и обучения, каждый современный педагог должен знать характеристики творческого процесса обучения и воспитания, уметь определять уровень творческого развития учащихся, знать организационные формы соответствующие современным требованиям, пути и методы формирования личности творческой как системы качеств, чтобы уметь формировать их у своих учащихся.

Младший школьный возраст имеет уни-

кальные возможности для развития творческих способностей, и эти возможности в процессе роста учащегося необратимо снижаются, поэтому, необходимо как можно интенсивнее использовать их на начальных ступенях развития ребенка [3]. Наиболее эффективный путь развития индивидуальных особенностей – приобщение детей к продуктивной творческой работе. Следовательно, в современном образовательном процессе становится уместным использование методов и приемов, формирующих у младших школьников способности креативно мыслить, саморазвиваться и самообразовываться.

Анализ образовательного процесса в МБОУ Трубчевская гимназия, выявил, на наш взгляд, одну из главных проблем, затрудняющих развитие творчества младших школьников, а именно фрагментарность и неупорядоченность построения информационного контента, необходимого для последовательных педагогических действий, мотивирующих инициативу младших школьников.

В современной системе образования все чаще и чаще приходится вести речь о том, что традиционный подход к обучению неактуален, ведь его, результатом является способность учащихся воспроизвести лишь знания, переданные им учителем, однако применить их в практической жизни они не могут. Одним из самых слабых мест традиционного подхода к обучению является отсутствие у учащихся умений интегрировать полученные знания и использовать их для приобретения новых знаний об окружающем мире. Кроме того, информация является основой современного общества, и поэтому одно из самых важных умений для человека – умение осуществлять ее поиск, обработку, хранение, использование и передачу. Следовательно, современная система образования должна готовить обучающихся, приспособленных к жизни в условиях информатизации и компьютеризации общества, а также развития новых информационных технологий. Важно учитывать и то, что у обучающихся уже в начальной школе отсутствуют мотивация к обучению и интерес к процессу получения новых знаний,

ведь современного ребенка не устраивает, что полученные знания будут необходимы ему лишь через несколько лет – по окончании школы.

Поэтому современная система обучения должна меняться именно в начальной школе, ведь здесь начинается формирование личности обучающегося, его мировоззрения, желания учиться.

Было приложено много усилий для решения этой проблемы: использовались давно забытые педагогические технологии, опыт зарубежных стран, появились новые концепции. И уже сейчас на смену традиционной системе обучения приходят альтернативные на основе активного обучения: обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению, метод проектов.

Для решения проблемы, были проанализированы методы активного обучения и познавательной деятельности младших школьников, сделан вывод о том, что проблемное обучение – одно из наиболее эффективных средств активизации мышления школьника, а метод проектов наиболее актуальный, направленный на развитие навыков делового общения в коллективе, предусматривающий сочетание самостоятельной работы учащегося с групповыми занятиями, ведение дискуссий, создание учащимися конечного результата собственной творческой деятельности [7].

В итоге была разработана программа дополнительного образования «Юный исследователь» и проведена опытно-экспериментальная оценка эффективности её внедрения в учебно-воспитательный процесс Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Трубчевская гимназия.

Формирование информационной грамотности, умения самостоятельно получать знания стали новым видом образования – инновационным, в котором информационные технологии играют интегрирующую и системообразующую роль. Персональный компьютер в обучении младших школьников должен обогащать и преобразовывать и развивающую предметную среду, по-

скольку первоклассники общаются с компьютером свободнее, чем многие педагоги, однако чаще всего воспринимают его как игрушку или средство развлечения, лишь придя в школу, обучающиеся знакомятся с компьютером как средством получения новых знаний. Именно поэтому программа дополнительного образования «Юный исследователь» представлена в виде информационного ресурса, который был включен в информационно-образовательную среду Трубчевского ППК. Программа содержит следующие разделы как:

1. Новости.
2. План программы:
 - введение;
 - проект «Питайся правильно!»;
 - проект «Новогодняя елка»;
 - проект «История нашего города: памятные места»;
 - проект «Герб нашего города».
3. Наши работы.
4. Контактная информация.

В разделе новостей, отражена информация об этапах реализации программы дополнительного образования «Юный исследователь», даны полезные ссылки.

Основным разделом информационного ресурса является «План программы», который включает в себя все разделы программы с теоретическим материалом, практическими заданиями, а также с приложением прикладного программного обеспечения, доступным для скачивания, для выполнения соответствующего проекта. Рассмотрим более подробно каждую тему.

1. Введение содержит общую информацию о проектном обучении, видах проектов, классификации проектов, а также требования к защите учебных проектов (информация представлена в виде мультимедийной презентации).

2. Проект «Питайся правильно!» – чтобы быть здоровым необходимо правильно питаться, поэтому в рамках данного проекта были рассмотрены следующие вопросы:



Рис.1. Презентация «Проектная деятельность в начальной школе».

фрукты и овощи, необходимые человеку каждый день; рацион полноценного завтрака, обеда, ужина, и как его составить; витамины, содержащиеся в нашей пище; необходимы ли в рационе человека супы, борщ, рыба, мясо, молоко, творог, сыр, всевозможные каши (перловая, гречневая, ячневая, манная, геркулесовая).

Заданием на проектную деятельность было выполнить рисунок на тему правильного питания. Для создания рисунков макетов для стенда о правильном питании было предложено использовать компьютерную программу Tux Paint – свободно распространяемая программа для рисования, предназначенная для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Изначально была создана для операционных систем семейства Linux, в настоящее время работает и на Microsoft Windows, Apple, MacOS и других платформах. В работе можно использовать кисти, линии, формы и др. Поддерживаются фильтры, например, осветление и затемнение. В программе есть большая коллекция шаблонов изображений для использования в работе с программой.

Рассмотрим ряд преимуществ и недостатков программы Tux Paint как средства развития творческих способностей младших школьников. Основным преимуществом описываемой программы является ее доступность и понятность для учащегося младшего школьного возраста. Многообразие простых и понятных инструментов программы позволяет ребенку легко создавать яркие красочные изображения, повышая тем самым мотивацию к рисованию, формируя представление ребенка о компьютере как об удобном и многофункциональном инструменте для решения не только повседневных, но и творческих задач. Наличие большого количества дополнительных эффектов в разделе инструмента «Магия» развивает детское экспериментирование, увлекая ребенка поиском эффектов и вариативностью использования, а также позволяет под руководством учителя создать оригинальную творческую композицию, повышая художественную ценность рисунка ребенка. Однако это несколько затрудняет работу учителя с группой школьников, ограничи-

вая разнообразие полученных творческих работ. Преимуществом перед другими графическими редакторами также можно назвать возможность поворота фигуры вокруг своей оси перед окончательным ее изображением. К сожалению, после клика «мыши» активизировать заново и повернуть или передвинуть фигуру уже невозможно. В то же время существует возможность многократной отмены последнего действия, что позволяет ребенку не бояться совершить ошибку и повышает его уверенность при использовании программы в процессе создания графических изображений.

Таким образом, несмотря на некоторые недостатки программы Tux Paint, мы считаем ее наиболее понятной и доступной, удобной и интересной для работы с детьми младшего школьного возраста с целью развития их творческих способностей.

3. Проект «Новогодняя елка» – сбор школьниками материала на тему: «Елка – новогоднее дерево», а именно: откуда к нам пришла эта традиция – ставить хвойное дерево и украшать его на новогодний праздник? (воспользоваться литературой, Интернетом, журналами для расширения знаний детей в ходе подготовки проекта). В результате была создана мультимедийная презентация «Как к нам пришла елка?». В рамках данного проекта учащиеся должны были создать графическое изображение на тему «Зима в картинках и анимациях» и презентовать его.

Для создания изображений учащимся было предложено использовать программу Scratch. Основными направлениями программы Scratch являются изучение основ алгоритмизации, моделирование объектов, процессов и явлений, организация проектной деятельности как одного учащегося, так и их группы, организация учебно-познавательной деятельности учащихся, а также установление межпредметных связей в процессе проектной и учебно-познавательной деятельности.

Следовательно, потенциал среды программирования Scratch позволяет рассматривать программу как один из перспективных способов организации проектной учебно-познавательной деятельности учащихся,

направленной на творческое развитие. Перечисленные особенности Scratch оказывают влияние на развитие у школьника ответственности и адаптивности, коммуникативности, творчества и любознательности, критического мышления, умения работать с мультимедийными средствами, умение ставить и решать задачи, направленные на саморазвитие [6].

4. Проект «История нашего города: памятные места». В ходе выполнения проекта учащиеся собирали материал на тему «Памятные места нашего города» в школьном музее, Интернете, газетных публикациях о героях нашего города, которым установлены памятники. Результат – разработать фотоальбом в виде мультимедийной презентации (в альбом включить фотографии памятников нашего города, их описание: в каком году поставлен тот или иной памятник, (в честь кого он установлен) в микрогруппах,

используя прикладную программу из пакета Microsoft Office Ms Power Point.

Презентация позволяет развивать творческие, художественные и конструкторские способности учащихся, ориентирование в информационном пространстве сети Интернет, способствует их самообразованию, активности и самостоятельности.

Таким образом, применение программы Microsoft Power Point становится высокоэффективным фактором развития творческих способностей, воспитания и обучения младших школьников.

5. Проект «Герб нашего города» – знакомство учащихся с периодом создания городских гербов, с появлением традиции использования герба и необходимостью иметь городу герб и флаг.

Заданием на творческий проект является создание символа герба нашего города (использование программы Scratch или Tux Paint).

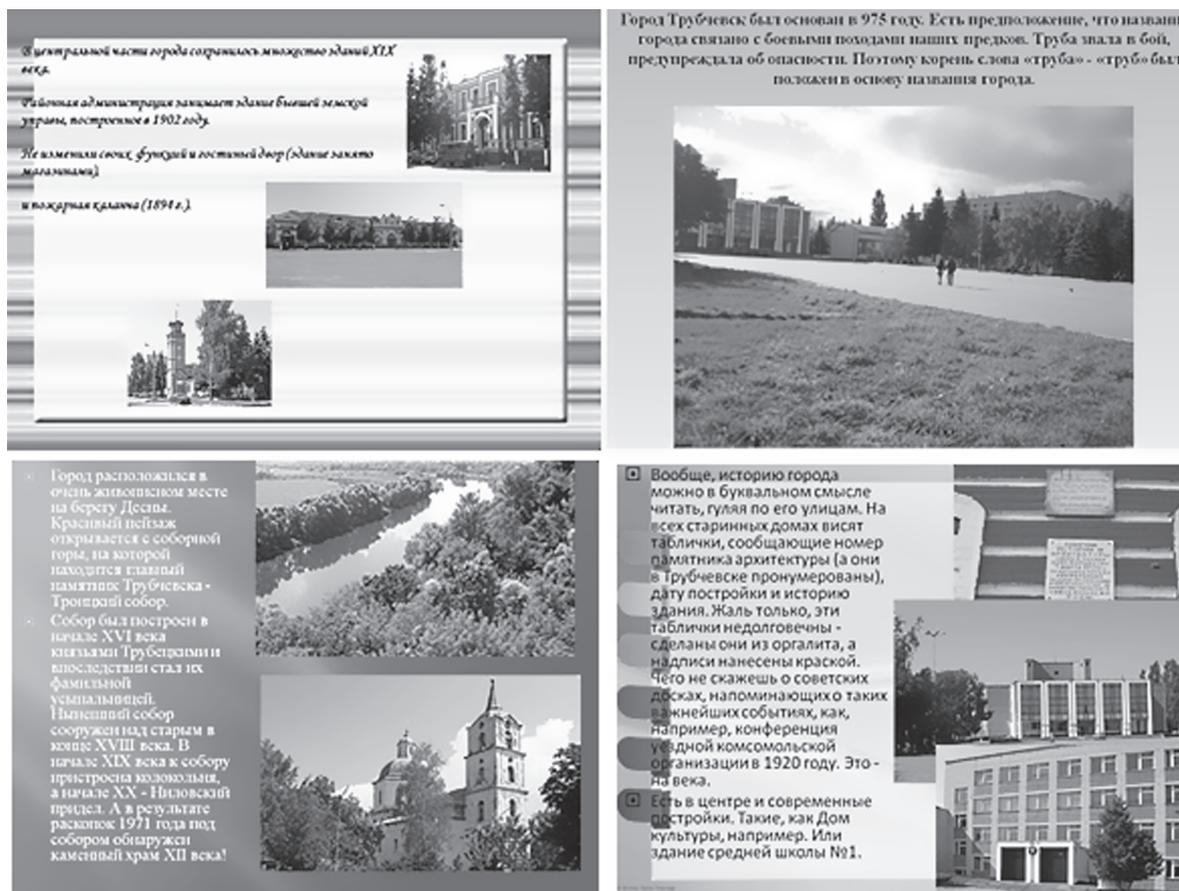


Рис. 2. Презентации проектов на тему «Памятники нашего города»

Основой разработанного информационного ресурса является сочетание и применение различных форм творческой работы, методик, приёмов, а также современных педагогических информационных технологий [5]. Данная система работы позволяет наилучшим образом раскрыть творческие способности учащихся, привлечь их к процессу творчества, реализовать интеллектуальные запросы и потребности каждого учащегося [4]. Изложенный в данной статье опыт применения метода проектов с целью развития творческих способностей младших школьников был использован при обучении студентов профессионально-педагогического колледжа по специальности 44.02.02. Преподавание в начальных классах.

В заключение отметим, что применение новых информационных технологий в со-

временной системе образовании позволяет дифференцировать процесс обучения младших школьников с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, даёт возможность творчески работающему учителю расширить спектр способов предъявления учебной информации, позволяет осуществлять гибкое управление процессом обучения, является социально значимым и актуальным. Кроме того, основная задача современного педагога – научить школьника учиться, так как по завершению школы данный процесс не заканчивается, а продолжается в течение всей жизни; научить ребенка создавать и творить, получая при этом удовольствие от самого процесса; максимально раскрыть и развить талант ребенка, направить весь его потенциал на созидание и на помощь другим.

Литература

1. Ваграменко Я.А., Казиахмедов Т.Б., Яламов Г.Ю. Формирование информационной среды компьютерного класса, обеспечивающей креативную деятельность студентов колледжа // Педагогическая информатика. – 2017. – № 1. – С. 25–36.
2. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1969. – 212 с.
3. Баранова Д. Ю., Кисляков А. В., Солодкова М. И. и др. Моделируем внеурочную деятельность обучающихся. Методические рекомендации: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2013. – 96 с.
4. Громыко Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова // Известия Российской академии образования. – 2000. – № 2. – С. 36–43.
5. Евладова Е. Б. Внеурочная деятельность: взгляд сквозь призму ФГОС // Воспитание школьников. – 2012. – №3. – С. 15–26.
6. Савостина Е.В. Формирование информационного ресурса для осуществления межпредметных связей и развития творчества младших школьников // Педагогическая информатика. 2016. №3. С. 21–30.
7. Зак А.З. Методы развития способностей у детей – М.: Педагогика, 2010. – 98 с.



Т.Ю. Гвильдис,
А.В. Окерешко
(Санкт-Петербург)

АКТУАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОБУЧЕНИЯ В АСПИРАНТУРЕ

ACTUALIZATION OF MOTIVATIONAL AND COGNITIVE COMPONENT OF POST-GRADUATE EDUCATION

В статье рассматривается авторский сценарий процедуры подготовки аспирантов к дальнейшей деятельности в высшей школе. Приводятся принципы и процедуры посвящения в аспиранты, подробный сценарий проведения квеста для аспирантов как эффективного формата актуализации мотивационной и познавательной составляющей обучения в аспирантуре

Ключевые слова: посвящение, аспирантура, квест, организационное собрание

The authors present the scenario of postgraduate preparation procedure for further activities in higher education. Principles and procedures of postgraduate students' initiation ceremony, the detailed scenario of the quest for postgraduate students as an effective format for updating the motivational and cognitive component of postgraduate education are given

Key words: initiation, postgraduate study, quest, organizational meeting

Аспирантура на сегодняшний день является третьим и высшим уровнем образования (ФГОС ВО). Ученые исследуют проблемы, связанные с реформированием аспирантуры в рамках Болонского процесса, — соотношение научной и образовательной составляющих в процессе обучения в аспирантуре (Б.И. Бедный, В.С. Леднев, Д.Ю. Райчук и др.), преемственность магистратуры и аспирантуры (Н.В. Беспалова, Д.Ю. Райчук, Л.И. Соломко, Н.В. Минина и др.) управления подготовкой кадров высшей квалификации (В.В. Балашов, Т.Ю. Гвильдис, Б.Е. Смирнов, Г.И. Семенков и др.). Проведены сравнительные исследования российской и зарубежных аспирантур (В.В. Лаптев, А.А. Грибанькова, А.П. Захарова, Е.А. Карабутова, М.В. Скоробогатова, С.А. Душина, Н.А. Ащеулова, В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, М.М. Лебедева, О.Н. Барбанов, Ю.А. Никитина, П.И. Касаткин и др.) и др. Однако тема посвящения в аспиранты, актуализации активности аспирантов в начале обучения мало исследована учеными. Нам представляется, что это важный и

значимый момент в организации всего процесса обучения аспирантов, так как начало всегда знаменует и продолжение. Установка на исследование, преподавание в высшей школе, обучение — это необходимый аспект поступления в аспирантуру.

Посвящение в аспиранты включает в себя несколько важных функций: просветительно-информационную (сообщение необходимой для аспирантов информации об образовательном процессе, новой для них; знакомство с учебным учреждением), ориентировочную (ценностное самоопределение аспиранта, прояснение своих целей и задач), развивающую (развитие важных качеств личности, необходимых профессионалу: способность быстро принимать решения, действовать в условиях неопределенности, навыки командной работы, креативность мышления и др.), воспитывающую (воспитание любви к учебному учреждению, воспитание чувства ответственности за свой выбор), коммуникативную (стимулирование конструктивного творческого

взаимодействия аспирантов друг с другом, с административным, профессорско-преподавательским составом учебного учреждения; создание среды образовательного общения), *психологическую* (снимается психологическое напряжение, появляется чувство защищенности, взаимопонимания, собственной успешности), адаптивную (адаптация аспирантов к новой социальной среде), *мотивационно-стимулирующую* (стимулирование познавательной активности), *организационную* (прояснение организационных моментов обучения).

Посвящение в аспиранты должно строиться с учетом образовательных ситуаций: межличностного (ценностно-смыслового) взаимодействия, творческой самореализации, переживания нового опыта, открытия новых смыслов, рефлексивно-оценочная ситуация [6].

При этом реализуются принципы антропоцентризма, холизма и субъективности; принципы аксиологичности и рефлексивности; проактивности; индивидуализации, уникальности индивидуальной образовательной траектории и приоритет самостоятельного обучения; принципы нелинейности образовательного процесса, принципы опоры на опыт обучающихся, контекстности обучения (А.А. Вербицкий); принцип совместной деятельности, кооперативности (С.Г. Вершловский); креативности; инновационности.

Предлагаем определенную апробированную нами поэтапную организацию посвящения в аспиранты, представляющую собой интеграцию формального, неформального и информального образования [7].:

Этап 1. Слово ректора. Это важный этап посвящения, так как аспиранты — будущее науки, и для вступления на этот путь поступившим необходимо услышать обращение и наставление руководителя учебного учреждения.

Этап 2. Квест для аспирантов. В Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования на протяжении четырех лет нами были апробированы разные форматы посвящения в аспиранты: викторина, клятва аспиранта,

квест и др. На основе анализа и сопоставления эффектов этих форматов (обратная связь и рефлексия аспирантов) пришли к выводу, что «живой» квест (не веб-квест, использованию которого в образовательном процессе посвящено много публикаций, а квест в реальности) — одна из интерактивных технологий — это наиболее эффективный, стимулирующий и воспитывающий игровой формат посвящения в аспиранты, в том числе и по причине задействования эмоциональной сферы аспирантов, затрагивания их личностных смыслов и ценностей обучения. Еще А. Эйнштейн определял игру как высшую форму исследования.

Понятие «квест» (в переводе с англ. quest — поиск, что напрямую соотносится с деятельностью аспиранта) в педагогической науке определяется как «специальным образом организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой обучающийся осуществляет поиск информации по указанным адресам (в реальности), включающий и поиск этих адресов или иных объектов, людей или заданий» [3], это «специфическая форма игровой деятельности, которая требует от участников поиска решения поставленных задач» [5].

Начало Квеста происходит в аудитории учебного заведения, где проводится Посвящение, и предполагает объяснение правил и постановку задач. Аспирантам выдается маршрут следования и консультации по его прохождению. В случае большого количества поступивших аспирантов можно разделить на несколько команд. При наличии нескольких команд маршруты следования необходимо сгруппировать в разной последовательности для избежания их столкновения друг с другом во время прохождения маршрутов. Каждой команде можно предоставить сопровождающего из числа сотрудников отдела аспирантуры или предложить командам проходить маршрут самостоятельно, выбрав капитана команды (актуализация лидерских качеств участников).

Каждая команда должна пройти шесть игровых станций, ответить на вопросы и выполнить определенные задания. На каждой станции координатор либо сопрово-

ждающий, передвигающийся с командой, выдает задание и просит сделать фото. Закончив прохождение маршрута, команда должна вернуться в аудиторию учебного заведения, где проводится Посвящение, и сдать фотографии (видеоматериалы), снятые во время игры.

Победителем Квеста становится команда, которая пройдет все станции максимально быстро (фиксируется общее время прохождения маршрута от начала до конца) и наберет наибольшее количество баллов за ответы на станциях и творчество, проявленное при создании фото. Команда-победитель получает призы (в качестве призов возможно выдать монографии ведущих ученых учебного учреждения). Командам-участникам Квеста вручаются поощрительные призы.

Предполагаем, что максимальная длительность прохождения маршрута должна быть не менее 40 минут, но не более 1 часа. Заканчивается Квест также в аудитории учебного заведения, где проводится Посвящение.

Этап 3. После подведения итогов квеста и рефлексии участников слово предоставляется **проректору по науке**, который будет являться главным проводником аспирантов во время обучения, так как научно-исследовательская деятельность станет ведущей на этапе аспирантуры, несмотря на то, что образовательная составляющая подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на сегодня имеет важное значение. Также возможно выступление одного из **научных руководителей и профессоров**, подчеркивающее важность работы аспирантов с научным руководителем. На этом заканчивается праздничная часть Посвящения в аспиранты, которую лучше завершить общей совместной **фотографией**.

Этап 4. В конце посвящения проводится **организационное собрание**, которое ведет **заведующий/начальник отдела аспирантуры**. Это собрание включает в себя подробный рассказ об образовательной, научно-исследовательской и преподавательской (педагогическая практика) составляющих обучения аспиранта, объяснение последу-

ющего маршрута и рассказ об организации работы по составлению индивидуального плана аспиранта. Организационное собрание должно представлять собой выступление заведующего отделом аспирантуры и продуктивный полилог после выступления в контексте личностноориентированного подхода, который нацелен на прояснение всех организационных моментов и вопросов.

После организационного собрания проводятся **рефлексия** проведенного посвящения и решение в индивидуальном порядке оставшихся вопросов аспирантов.

Таким образом, посвящение в аспиранты и в частности используемая квест-технология актуализирует в поступивших ответственность за свой выбор и перед длительным и серьезным вхождением в науку, мотивацию к обучению, научно-познавательную активность, понимание своих целей и задач, помогает аспирантам познакомиться с коллегами, с научной структурой учебного учреждения, стимулирует сотрудничество и творческое взаимодействие друг с другом, несет определенную образовательную нагрузку, развивает поисковую активность, инициативность и деятельность аспирантов, развивает важные качества личности, необходимые профессионалам: способность быстро принимать решения, действовать в условиях неопределенности, навыки командной работы, креативность мышления и др. «При решении задач в ходе квеста участникам приходится активно взаимодействовать друг с другом, использовать самые разные навыки и умения, жизненный опыт, интуицию» [5]. Все эти качества, широкий мировоззренческий и культурный кругозор, инновационное и нестандартное мышление востребованы в будущем [2, с. 3].

Полагаем, что описанный нами сценарий будет полезен также и организаторам процесса обучения в бакалавриате и магистратуре (квест для первокурсников «Добро пожаловать в университет» уже успешно апробирован [4, с. 256]), так как вступление на любой образовательный путь высшего образования должен быть отмечен как важный жизненный этап.

Литература

1. *Вершиловский С.Г.* Андрагогика: учебно-методическое пособие — СПб.: СПб АППО, 2014. — 148 с.
2. *Гвильдис Т.Ю.* Проектирование универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в трехуровневой системе высшего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08.— Великий Новгород, 2015. — 318 с.
3. *Жебровская О.О.* Международный вебинар «Живые квесты» в образовании (современные образовательные технологии) [Электронный ресурс]. URL: <http://ext.spb.ru/index.php/webinars/2209-22012013-qq-q-q.html>.
4. *Калугина Ю.В., Мустафина А.Р.* Анализ образовательного квеста как педагогической технологии // Преподаватель XXI век. — 2016. — № 4, Т. 1. — С. 253-259.
5. *Кичерова М.Н.* Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения [Электронный ресурс] / М.Н. Кичерова, Г.З. Ефимова // Интернет-журнал «Мир науки». — 2016. — № 5. Т. 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf>
6. *Окерешко А.В.* Виды информального образования как смыслообразующие факторы личностно-профессионального развития учителя // Человек и образование. — 2015. — № 1. — С. 74-78.
7. *Окерешко А.В.* Системная интеграция формального, неформального и информального образования: спираль целостного цикла образовательной жизни человека // Современный мир: опыт, проблемы и перспективы развития: сборник статей I международной научно-практической конференции. Часть 1. — Ставрополь: Логос, 2016. — С. 86-94.



*Л. А. Дитяткина
(Санкт-Петербург)*

СОВРЕМЕННЫЕ ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

MODERN ASSESSMENT TOOLS OF PRACTICAL-ORIENTED TEACHER TRAINING EDUCATION

В статье представлены оценочные средства практикоориентированного обучения при профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических работников, которые проектируются на основе компетентностно-деятельностного подхода и реализуют требования профессиональных стандартов педагога

Ключевые слова: оценочные средства, практикоориентированное обучение, педагогические работники, профессиональная подготовка, образовательные и профессиональные стандарты, компетентностно-деятельностный подход

The article presents assessment tools of practical-oriented training in professional retraining and advanced training of pedagogical staff, which are designed on the basis of competency-activity approach and implement the requirements of professional standards of the teacher

Keywords: assessment tools, practical-oriented training, pedagogical staff, vocational training, educational and professional standards, competence-activity approach

Переход современной системы образования на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения, утверждение профессионального стандарта педагога профессионального обучения и разработка в соответствии с ними образовательных программ ставят перед организациями дополнительного профессионального образования задачу оценки результатов обучения педагогических работников.

Особенно актуально создание системы образования, в основу которой положен компетентностно-деятельностный подход как стратегический приоритет, задающий вектор практикоориентированного обучения.

Основы деятельностного подхода заложены в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, И. А. Зимней, где личность рассматривалась как субъект деятельности [1].

В современных научных исследованиях особо отмечается ориентированность обучения на реальный, конкретный продукт, который самостоятельно создается личностью в процессе учебной и практической деятельности при освоении образовательной программы [2].

В современных зарубежных и отечественных моделях реализации образовательных программ в системе дополнительного профессионального педагогического образования акцент делается на формирование универсальных компетенций, связанных с коммуникацией, самостоятельным принятием решения, направлением на развитие личности [3].

Существенной частью реализации образовательной программы (ОП) является оценивание успешности ее освоения слушателями курсов повышения квалификации. Основой для разработки образовательной организацией оценочных средств служат

заданные в диагностируемой форме компетенции и обобщенные трудовые функции педагога, а также планируемые на их основе для каждой дисциплины (модуля) ОП результаты обучения в формате знаний, умений, трудовых действий и функций.

Новая система оценочных средств предполагает переход от оценки знаний к оценке компетенций и обобщенных трудовых функций. При этом функция оценивания ОП будет заключаться в переходе от оценивания для контроля к оцениванию для развития обучающегося. Для этого оценивание должно быть организовано как целенаправленный упорядоченный процесс определения необходимого набора обобщенных трудовых функций и достигнутого уровня компетенций. Результаты оценки должны быть выражены количественно.

При практикоориентированном обучении педагогических работников на основе компетентностно-деятельностного подхода важными становятся:

- компетенции и обобщенные трудовые функции как результат образования, личностного и профессионального развития слушателя;

- образовательные технологии как способ их формирования;

- оценочные средства как инструмент доказательства достижения заявленных результатов образования (в терминах компетенций и обобщенных трудовых функций).

Полная оценка компетенций (по ФГОС) и обобщенных трудовых функций (по профессиональному стандарту) педагога осуществляется на итоговой аттестации. В процессе текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации проводится оценивание более локальных результатов обучения – компонентов компетенций и обобщенных трудовых функций (знаний, умений, навыков, трудовых действий и функций по дисциплинам или модулям ОП).

Оптимальным путем формирования систем оценки качества подготовки слушателей при практикоориентированном обучении является гибкое сочетание традиционных методов и средств контроля знаний, умений и навыков и инновационных под-

ходов, ориентированных на комплексную оценку формирующихся компетенций и обобщенных трудовых функций (ОТФ).

Оценочные средства – контрольные задания, а также описания форм и процедур для определения качества освоения обучающимися учебного материала, дисциплины, модуля, направленные на измерение уровня сформированности компетенции, ОТФ как в целом, так и отдельных ее компонентов (знаний, умений, трудовых действий и функций).

В связи с изменившимися требованиями к результатам образования, выраженными в компетентностном и деятельностном формате, требуется разработка новых контрольно-измерительных материалов.

Контрольно-измерительные материалы – это специально разработанные средства контроля уровня сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций слушателей, а также обобщенных трудовых функций, выраженные в количественных и качественных показателях.

При разработке комплекса оценочных средств в условиях введения ФГОС и профессионального стандарта педагога профессионального обучения необходимо учитывать следующие правила:

1. Оценочные средства, сопровождающие реализацию каждой ОП, должны быть разработаны для проверки уровня формирования компетенций, обобщенных трудовых функций.

2. Оценочные средства как часть образовательных технологий должны стать средством не только оценки, но и обучения.

При этом оценка качества подготовки слушателей в системе повышения квалификации педагогов должна включать результаты их текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации.

Текущий контроль педагога представляет собой проверку усвоения учебного материала теоретического и практического характера, регулярно осуществляемую на протяжении всего обучения. *Промежуточная аттестация* осуществляется в конце этапа обучения и может завершать изучение как

отдельной дисциплины, так и ее раздела (модуля). *Итоговая аттестация* служит для проверки результатов обучения в целом.

Все виды контроля осуществляются с помощью определенных форм контроля. Цель каждой формы контроля – выявить приобретенные обучающимся в результате освоения теории и практики знания, умения, навыки, способствующие формированию ОТФ, профессиональных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций.

Формы устного контроля – собеседование, коллоквиум, зачеты, экзамен; письменного – тесты, контрольные работы, эссе, рефераты, курсовая работа, отчеты по практикам, стажировкам, отчеты по научно-исследовательской работе обучающихся.

Технические формы контроля осуществляются с применением современных технических средств, они могут содержать программы компьютерного тестирования, учебные профессиональные задачи, комплексные ситуационные задания.

Формы практического контроля: практический этап профессионального экзамена с вариативными заданиями на выполнение трудовых функций (трудовых действий) в реальных или модельных условиях; оформление и защита портфолио [4].

При проектировании инновационных оценочных средств практикоориентированного обучения необходимо предусматривать оценку способности слушателей к творческой деятельности, готовности к поиску решения новых креативных задач. В этой связи при оценивании необходимо определить набор различных видов деятельности, который позволит сделать достоверные выводы или заключения о компетенции слушателя курсов.

Традиционные виды и формы контроля были ориентированы преимущественно на диагностику и оценку качества ЗУН. Они могут применяться для текущей и промежуточной аттестации обучающихся, если знания и умения встраиваются в единую систему формируемой компетенции, ОТФ. Модель практикоориентированного обучения предполагает разработку и исполь-

зование новых форм итогового контроля и аттестаций.

Для определения уровня формирования компетенций и ОТФ слушателя, прошедшего профессиональную подготовку, в настоящее время разработаны методы, среди которых наиболее распространены: модульно-рейтинговая система; тесты; кейс-метод; портфолио; метод развивающейся кооперации; проектный метод; деловая игра; «метод Дельфи» [5].

Рассмотрим особенности и примеры оценочных средств при реализации практико-ориентированного обучения педагогических работников в системе дополнительного профессионального образования. Современное практикоориентированное обучение слушателей в образовательных организациях дополнительного профессионального образования часто организуется и реализуется с применением модульных технологий.

Модульное обучение предусматривает проведение контрольной процедуры в три этапа: *входной, промежуточный и выходной контроль*. Виды контроля, применяемые в системе дополнительного профессионального образования:

- вступительный контроль (входной): анкетирование, тестирование, собеседование;

- промежуточный контроль: тестирование, контроль в модулях, контрольные работы, рефераты, портфолио, зачеты и др.;

- итоговый контроль (выходной): выпускные экзамены, дипломные работы и проекты, презентации и защита проектов.

В модульной переподготовке педагогов значительное место отводится *текущему и рубежному контролю, промежуточной аттестации, разработке критериев и показателей оценки результатов* обучения в каждом модуле [6].

В промежуточном и входном контроле допускается тестирование, а контрольные тестовые задания разрабатываются в соответствии с общими методическими требованиями. Выходной контроль часто предполагает зачеты, экзамены, защиту курсовых, дипломных проектов с презентацией. При

повышении квалификации педагогических работников профессионального образования возможно применение тестирования на всех трех этапах контроля. Например, блок-тест, составленный для определения профессиональной педагогической компетентности, может применяться для входного и выходного контроля. На заключительном этапе обучения преподаватель может провести анализ продвижения каждого слушателя в профессиональной педагогической деятельности, отметить изменения уровня педагогической компетентности от низкого и среднего до выше среднего и высокого уровней, отметить изменение в развитии общекультурной, общепрофессиональной и профессиональной компетентностей. Данный анализ позволяет объективно оценить качество повышения квалификации слушателя. Тесты входного и выходного контроля должны быть критериально-ориентированными, они обеспечивают объективный контроль качества повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников профессионального образования.

В педагогике различают два метода контроля качества обучения: субъективный и объективный.

Субъективный контроль предполагает интуитивную оценку, исходящую из личных представлений преподавателя, но часто личностно ориентированную. Субъективный метод оценки не дает точной фиксации результатов и качества обучения, но может применяться на этапе текущего и промежуточного контроля.

Для текущего и промежуточного контроля возможно составление тест-анкет. Эталоном к тест-анкете может быть формулировка: «допускается любой ответ, но предпочтительно...» или «наиболее вероятный ответ...». Например, в тест-анкете «Межпредметность содержания обучения» в задании дается восемь определений понятия «межпредметные связи», а слушателям предлагается найти определения с философским, дидактическим смыслом и с точки зрения психологии. Слушателям необходимо прочитать определения, осмыслить их, проанализировать,

сравнить и синтезировать правильные ответы, таким образом, используется «методика погружения». Обучающиеся, выполняя личностно ориентированные тесты, используют всю палитру своих педагогических знаний и умений, навыков, компетенций и личностных качеств. Из трех общих требований к тестам – валидность, надежность и однозначность – несколько нарушается последнее, так как эталоном допускается примерный или вероятный ответ.

Наиболее сложные тесты-проблемы творческого уровня, также не содержат однозначный правильный ответ, эталоном к ним может быть примерная схема решения проблемы, созданная компетентными специалистами, экспертами. Выполнять данные тестовые задания наиболее сложно, а преподавателю необходимо провести глубокий анализ результатов работы каждого испытуемого. Для оценки результатов тест-анкеты используются рейтинговые методы. По каждому заданию выставляются баллы: за новизну, оригинальность, четкость выполнения, соответствие преподаваемой дисциплине, междисциплинарность, метапредметность, практичность, усовершенствование ответа-эталона и т.д. Применяемые для промежуточного контроля тестовые задания, а также специальная методика оценки результатов их выполнения могут быть действительно личностно ориентированными.

Основная цель обучения – добиться качества профессиональной подготовки. Объективный и субъективные методы оценки результатов обучения создают предпосылки для всестороннего аналитического контроля качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников профессионального образования.

Объективный контроль предполагает применение критериально-ориентированных тестов [7].

Приведем формулу критериально-ориентированного теста:

$KOT = 3 + Э$, где КОТ – критериально-ориентированный тест; 3 – контрольные задания; Э – эталоны ответов.

Необходимо отметить, что структура критериально-ориентированного теста, даже первого уровня (выборочного), значительно сложнее:

$KOT = И + З + ВО (ФО) + Э (ПО + КСО)$, где КОТ – критериально-ориентированный тест; И – инструкция к тесту; З – контрольное задание (вопрос); ВО – варианты ответов; ФО – форма ответа (может отсутствовать); Э – эталон; ПО – правильный ответ; КСО – количество существенных операций в тесте.

Типичные ошибки при разработке тестов связаны с нарушением структуры критериально-ориентированного теста. Разработчики тестов уделяют основное внимание составлению контрольных заданий и вариантов ответов, а инструкция и эталон к тесту не прилагаются, не указываются количество существенных операций и критерии для оценки качества обучения. Если отсутствует инструкция к тесту, обучающийся не знает точно, сколько ответов выбрать, каким знаком отметить правильные ответы и т.д. Инструкция должна быть не устная, а в тесте, чтобы испытуемый постоянно видел четкие методические рекомендации по выполнению контрольных заданий. Не менее значимы подробные инструкции и методические рекомендации для педагогов, оценивающих результаты тестирования обучающихся.

Интересна практика составления тестов «сильными» и «слабыми» слушателями курсов, что позволяет в дальнейшем преподавателю систематизировать контрольные задания по уровням сложности и дифференцировать контроль.

В своих исследованиях И. И. Соколова отмечает, что практика педагогической диагностики тяготеет к закрытым формам заданий, предполагает проверку знаний, фактов, определений, теоретических выводов, а не оценку применения методов открытия нового, тренинг исследовательских и творческих навыков [8].

М. В. Кларин рассматривал два инновационных подхода к обучению: технологический и поисковый [9]. Два метода контроля, объективный (критериально-ориенти-

рованное тестирование) и субъективный (лично ориентированные тесты, исследовательские анкеты, таблицы), соответствуют двум типам инноваций в обучении.

Технологический подход – ориентация на высокоэффективное репродуктивное обучение, часто модульное, с применением критериально-ориентированных тестов первого и второго уровней (выборочных и алгоритмических) на входе и выходе модуля обучения.

Поисковый подход – ориентация на продуктивное обучение, самостоятельный поиск новых знаний, творческую деятельность слушателей с использованием лично ориентированных тестов третьего и четвертого уровней (эвристических и творческих). Современные учебные кейсы, проекты и учебные исследования можно рассматривать как лично ориентированные тестовые задания повышенного уровня сложности.

Одна из задач курсов повышения квалификации – сформировать у слушателей современный психолого-педагогический, лично ориентированный подход к построению содержания и процесса профессионального обучения для всестороннего раскрытия и развития творческого потенциала всех субъектов педагогического процесса. Взамен традиционному предметному подходу слушателям предлагается междисциплинарный, метапредметный подход, интегрирующий содержание и обучение в целостный педагогический процесс.

Курсы повышения квалификации должны обеспечить возможность постоянного сравнительного анализа традиционных классических основ педагогики с новыми, последними и прогрессивными течениями в современной науке. Практикоориентированное обучение предполагает использование проблемных, исследовательских и проектных методов и технологий.

Учебная программа повышения квалификации может строиться на модульном принципе и содержать несколько тем-проблем, которые необходимо обсуждать и решать вместе со слушателями на проблем-

ных лекциях, семинарах и практических занятиях. Контрольные задания, оформленные в виде тестов, анкет и таблиц, позволяют провести исследования, в которых слушатели выступают экспертами или респондентами. Результаты данных исследований суммируются и обобщаются преподавателем курсов повышения квалификации, а далее обязательно обсуждаются и анализируются в группе слушателей. Таким образом, осуществляется постоянная обратная связь, а за курс повышения квалификации слушатели участвуют в исследовании пяти-семи проблем педагогики на специально организованных учебных триадах [6].

Проблемный метод обучения, где задача обычно ставится самим преподавателем, а решается совместно со слушателями, дополняется проектным методом. Особенность проектного метода в том, что проблемы часто определяются и решаются слушателями самостоятельно. Преподаватель повышения квалификации может предложить слушателям примерные или ориентировочные темы проектных работ (индивидуальные, групповые и коллективные). Например, тема «Приемы педагогической техники на уроке» – индивидуальная, «Бинарный урок-игра» – групповая, а

«Конструирование межпредметных и метапредметных модулей обучения» – коллективная. Важно только обозначить темы проектных работ, но не ограничивать перечень проблем, оставляя список открытым с помощью последнего пункта «Подготовка к публикации авторских материалов по свободной теме».

Проблемный, исследовательский и проектный методы и оценочные средства практикоориентированного обучения помогают осуществить задачу по формированию у слушателей психолого-педагогического, лично ориентированного подхода к построению содержания и процесса профессионального обучения.

Современные оценочные средства практикоориентированного обучения педагогических работников проектируются на основе компетентностно-деятельностного подхода и реализуют требования федераль-

ных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения и профессионального стандарта педагога профессионального обучения.

Статья подготовлена в рамках реализации Государственного задания Минобрнауки России СПб филиалу ФГБНУ «Институт управления образованием РАО» на 2017 год по проекту № 27.9434.2017/Б4 «Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта».

Литература

1. Компетентностно-деятельностный подход в системе современного образования: Рекомендации международной научно-практической конф. Горно-Алтайск, 18-23 августа 2010 г. – Горно-Алтайск: РМНКО, 2010. – 35 с. – URL: <http://amnko.ru/Inform/rewenie%20konferencii.pdf> (дата обращения 13.04.2017).
2. *Марон А. Е., Резинкина Л. В.* Взрослый в новом обществе и проблемы его саморазвития в условиях непрерывного продуктивного образования // Человек и образование. – 2017. – № 1 (50). – С. 21-25.
3. *Дитяткина Л. А., Терина М. Б.* Модели реализации образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование в государствах-участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика: сб. науч. ст. – СПб: СПб ИУО РАО, 2015. – С.170-177.
4. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении положения о разработке оценочных средств для проведения независимой оценки квалификации» (подготовлен Минтрудом России 22.08.2016). ГАРАНТ.РУ. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56580766/#ixzz4ZPi84Tys> (дата обращения 22.02.2017).
5. Рекомендации по проектированию и использованию оценочных средств при реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования (ООП ВПО) нового поколения / сост. Е. И. Сафонова. – М.: РГГУ, 2013. – 75 с.
6. *Дитяткина Л. А.* Дидактическая прогностическая модель подготовки педагогических работников, не имеющих педагогического образования // Человек и образование. – 2016. – №3 (48). – С. 115-120.
7. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
8. *Соколова И. И.* Дидактический потенциал и риски тестирования // Человек и образование. – 2017. – № 1 (50). – С. 68-72.
9. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.



Л. Е. Лукина,
А. М. Каменский
(Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ»

SOCIO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF TRAINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE SYSTEM «COLLEGE – UNIVERSITY»

В статье раскрывается специфика интегративных социально-педагогических технологий профессиональной подготовки учителей начальных классов в системе «колледж – вуз»; обосновывается целесообразность и результативность технологии социального партнерства и взаимодействия, обеспечивающей формирование профессиональных и личностных качеств педагога с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов начальной школы, система «колледж – вуз», интегрированные социально-педагогические технологии профессиональной подготовки учителя начальных классов, технология социального партнерства и взаимодействия, трехстороннее взаимодействие

The article reveals the specificity of the integrative socio-pedagogical technologies of professional training of primary school teachers in the system «College – University»; the expediency and effectiveness of the technology of social partnership and interaction, providing developing professional and personal qualities of the teacher considering the requirements of Federal state educational standards

Key words: training primary school teachers, system «College – University», integrated socio-pedagogical technologies of training primary school teachers, technology of social partnerships and cooperation, trilateral cooperation

Социально-экономическое устройство общества предыдущего столетия предполагало освоение человеком конкретной профессии, а затем работу по выбранной специальности в течение всей последующей жизни. Современный мир устроен иначе. Сегодня многие меняют круг профессиональных интересов и деятельности неоднократно, а в рамках одной профессии требуется непрерывное переобучение в течение жизни. Особенно это касается творческих профессий, к которым, безусловно, можно отнести и педагогику. Особое место в ряду педагогических специальностей занимает профессия учителя начальной школы, основным предметом деятельности которого является маленький человек, динамично развивающийся, изменяющийся

внутренне и внешне, иногда ежемесячно. В связи с этим ведущее значение приобретают такие качества школьного учителя, как самостоятельность, креативность, коммуникабельность, умение реагировать на неожиданные вызовы, способность прогнозировать и в случае необходимости кардинально менять планы и способы деятельности. Подготовка специалиста с такими качествами необходимо начинать как можно раньше и осуществлять более целенаправленно [5]. Заявленным условиям может соответствовать всё более востребованная сегодня система «колледж – вуз».

В исследованиях последних лет проблему оптимизации профессиональной подготовки инженерно-технических работников в системе «школа – колледж – вуз» затра-

гивает М. Р. Зайниев (2012) [3]; механизмы профподготовки педагогов в системе «профильное обучение – колледж – вуз – дополнительное образование» анализирует А. Г. Джаганян (2013) [2]; эффективность подготовки педагогов по специальностям «Дошкольное образование», «Учитель физической культуры», «Иностранный язык», «Преподавание в начальных классах» в открытой среде колледжа (в частности, на основе построения взаимодействия с вузом) анализирует Т. В. Закутняя (2013) [4]; О. В. Любимова рассматривает создание системы «колледж – вуз» как компонент профподготовки педагога (2012) [9], О. Е. Курлыгина – как модель формирования лингвометодической компетентности педагога (2012) [7].

Как показывает практика, при традиционном подходе взаимодействие колледжа с вузами носит фрагментарный характер. Заключаются договоры с партнерскими высшими образовательными учреждениями, в рамках реализации которых выпускники колледжа могут выбрать продолжение своего обучения в том или ином университете, сотрудничающем с колледжем. Случаи, когда колледж является структурным подразделением вуза и осуществляет подготовку студента изначально по согласованным программам, встречаются гораздо реже.

Современные вузы имеют право осуществлять научную и образовательную деятельность не только по образовательным программам высшего образования, но и по основным общеобразовательным программам, образовательным программам среднего профессионального образования и обучения, дополнительным общеобразовательным и профессиональным программам. Вузы реализуют образовательные программы по широкому спектру направлений профессиональной подготовки и специальностей, осуществляют не только профессиональную подготовку, но и переподготовку и повышение квалификации кадров, являются научными и методическими центрами. Особенностью таких образовательных комплексов является интеграция обра-

зовательной деятельности обучающихся, преподавательской деятельности профессорско-преподавательского состава и их совместной деятельности с целью обеспечения синтеза образования и науки. Сегодня обучающимся предоставляются новые возможности на основе выстраивания связей с образовательным пространством, включения работодателей в процесс непрерывного образования, создания профессиональных сообществ обучающихся и преподавателей как команды единомышленников и др.

Особое внимание необходимо уделять формированию профессиональных и личностных качеств педагогов начальной школы на нескольких уровнях профессионального образования, а также в системе профориентации и дополнительного образования. Система «колледж – вуз» позволяет выстроить комплекс интегративных социально-педагогических технологий подготовки педагога начальной школы, применяемых в соответствии с этапами развития педагога как субъекта образовательной и профессиональной деятельности. Такой комплекс позволяет интегрировать процессы формирования личностных и профессиональных качеств педагогов, обеспечивать мотивацию педагогов к самореализации и презентации ее результатов. Состав комплекса социально-педагогических технологий профессиональной подготовки педагогов обусловлен необходимостью и возможностью организации этого процесса на протяжении нескольких этапов непрерывного профессионального образования в системе «колледж – вуз» на основе интеграции содержательной и процессуально-результативной составляющей среднего профессионального и высшего образования. В комплекс интегративных социально-педагогических технологий профессиональной подготовки педагогов начальной школы в системе «колледж – вуз» нами включены следующие:

- 1) технология портфолио (технология самоанализа и самооценки);
- 2) коучинг-технология как модификация технологии наставничества;
- 3) технология проектно-исследовательского обучения и деятельности;

4) технология «студент-тьютор» (сопровождение проектно-исследовательской деятельности школьников, в том числе в дистанционной форме);

5) технология социального партнерства и взаимодействия и др.

В наших условиях интегративная технология социального партнерства является ключевой. Она предполагает обязательное включение в образовательно-воспитательный процесс сетевых форм его реализации, являющихся ресурсом активного личностно-профессионального развития всех его субъектов: преподавателей вуза, студентов – будущих педагогов, педагогов и обучающихся общеобразовательных школ, представителей организаций – социальных партнеров. При увеличении количества гибких горизонтальных межорганизационных и вертикальных внутриорганизационных (межуровневых) связей в сети повышается ее результативность благодаря диалогу и объединению инициатив, актуализируется востребованность индивидуальных возможностей и запросов субъектов взаимодействия [6].

При этом если рассматривать механизм организации социального партнерства учреждением, реализующим образовательные программы одного уровня (например, программы СПО, ВО или дополнительные образовательные программы), и вузом, реализующим программы нескольких уровней непрерывного профессионального образования, то последний имеет возможность не только организовывать взаимодействие с «внешними» социальными партнерами, но и устанавливать «внутренние» связи между различными уровнями образования в рамках одной образовательной организации: уровнем профориентации школьников – СПО – ВО – уровнем дополнительного профессионального образования [8].

Социальное партнерство и взаимодействие вуза с образовательным сообществом в направлении организации совместной проектно-исследовательской деятельности отличаются многообразием:

– организация сотрудничества со студенческими научными обществами других образовательных организаций СПО и ВО;

– социальное партнерство с учреждениями культуры, молодежной политики, социальной защиты, общественными организациями;

– взаимодействие будущих педагогов и преподавателей вуза с зарубежными партнерами (с образовательными учреждениями стран ближнего и дальнего зарубежья) в области проектно-исследовательской деятельности;

– четырехстороннее партнерство колледжа, вуза, общеобразовательных организаций и учреждений культуры на территории региона (муниципального образования) в процессе подготовки будущих педагогов начальной школы.

Приведем примеры организации четырехстороннего социального партнерства отделения СПО вуза (уровень колледжа), отделения ВО вуза (Выборгского филиала ЛГУ им. А. С. Пушкина), общеобразовательных организаций, учреждений культуры и дополнительного образования на территории муниципального образования «Выборгский район» Ленинградской области. Большие возможности в направлении выстраивания четырехстороннего социального партнерства предоставляет педагогическая практика, которая позволяет студентам СПО и ВО с помощью учителей-наставников и иных представителей культурно-образовательного пространства соединить теоретические знания и практическую подготовку, получить объективную оценку уровня сформированности своих профессиональных компетенций, определить направления дальнейшего личностно-профессионального совершенствования.

В течение нескольких лет на базе Государственного музея «Выборгский замок» проходила апробация программа производственной практики студентов СПО – будущих учителей начальных классов, включенных в реализацию программ внеурочной деятельности познавательной направленности. В ходе практики, направленной на формирование общих и профессиональных компетенций по профессиональному модулю «Основы организации внеурочной деятельности и общения младших школь-

ников», будущие педагоги были включены в следующие виды деятельности:

1) знакомство с возможностями музейной педагогики в организации внеурочной деятельности младших школьников;

2) анализ студентами СПО и ВО показательных занятий сотрудников Государственного музея «Выборгский замок» с детьми младшего школьного возраста (интерактивные занятия «Россия – Родина моя», «Бабушкин сундук»);

3) разработка студентами уровня СПО сценариев занятий внеурочной деятельности под руководством студентов вуза, работающих в школе и заочно обучающихся по программам бакалавриата;

4) организация и проведение внеурочных занятий с элементами исследовательской деятельности в Государственном музее «Выборгский замок» (для учащихся МБОУ «СОШ № 1» и МБОУ «Гимназия» г. Выборга) по темам «Рыцарский замок», «В гостях у капельки воды», «Россия – Родина моя», «Спасение Наяды», «В Выборгском замке», «Народные праздники. Пасхальное яйцо» и др.

Студенты-тьюторы в рамках учебной и производственной практики осуществляют организацию проектно-исследовательской деятельности обучающихся начальной школы, направленной на духовно-нравственное и патриотическое воспитание, по следующим темам: «Моя семья в Великой Отечественной войне»; «Честность», «Профессии моей семьи», «Дружба и доверие»; «Добро», «Забота о старших и младших», «Мужество», «Милосердие»; «Поход на пограничную заставу» и др.

Инновационная технология «студент-тьютор» позволяет осуществлять дистанционное сопровождение проектно-исследовательской деятельности обучающихся начальных классов. Примером внедрения данной технологии может служить разработка долгосрочной дополнительной образовательной программы внеурочной деятельности обучающихся начальной школы с использованием технологии дистанционного образования «Виртуальный клуб «Всезнайка». В рамках реализации программы студенты СПО и ВО выполняют

в виртуальном пространстве различные виды деятельности с целью организации дистанционного тьюторского сопровождения внеурочной воспитательной работы обучающихся младших классов: участвуют в разработке сайта клуба, образов героев (Почемучка, Рифмоплет и др.), вариантов заданий творческого и исследовательского характера, которые герои клуба в пространстве виртуального клуба предлагают учащимся начальной школы. Будущие учителя начальных классов, «общаясь» от имени героев виртуального клуба с учащимися, анализируют их индивидуальные достижения.

Большое значение в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов в системе «колледж – вуз» имеет совместная продуктивная социально значимая проектно-исследовательская деятельность преподавателей вуза, студентов СПО и ВО, учащихся и педагогов школ, направленная на создание социально значимых продуктов, в том числе электронных (например, разработка и презентация проектов «Моя семья», «Герой нашего района», «Кто они – наши прадеды, прорвавшие блокаду?», «Памятники нашего города», «Заброшенные уголки нашего города, имеющие историческое значение», «Добрята», «Энциклопедия 2000 НЕ-болезней», «Детское издательство «Самовар», «История нашего класса» и других).

Другими примерами четырехстороннего партнерства и взаимодействия являются проведенный на базе Выборгского филиала ЛГУ им. А. С. Пушкина районный дистанционный конкурс «Юбилей Российской истории», в котором приняли участие студенты СПО и ВО, обучающиеся школ города и воспитанники «Дома детского творчества»; включение исследовательских работ школьников в программу международных научно-практических конференций на базе вуза; организация в вузе выставки-презентации коллективного исследовательского проекта школьников «Выборг – город мечты», реализованного на базе «Дома детского творчества»; обобщение инновационного опыта организации проектно-исследовательской деятельности школьников

в докладах педагогов дополнительного образования МБОУ ДОД «Дворец детского (юношеского) творчества» г. Выборга, учителей общеобразовательных школ и др. Совместно с Архивом Ленинградской области и Библиотекой А. Аалто осуществлялась проектно-исследовательскую деятельность студентов СПО и ВО Выборгского филиала ЛГУ им. А. С. Пушкина – будущих учителей начальных классов – по таким темам, как «Книга Памяти», «Литература родного края», «Великие люди родной земли», «Мое родословие», «Пути решения экологических проблем родного края» и др.

Подобный опыт представлен в исследовании Н. А. Шайденко и З. Н. Калининой [12].

Интегративная социально-педагогическая технология социального партнерства и взаимодействия – ресурс, обладающий неограниченным потенциалом, представляющий наиболее эффективным механизмом профессиональной подготовки педагогов начальной школы. Заявленные технологии позволяют вывести подготовку будущего педагога начальной школы в системе «колледж – вуз» на качественно новый уровень, соответствующий требованиям времени и обеспечивающий реализацию требований федерального государственного образовательного стандарта.

Литература

1. *Анемподистова С.О.* Педагогическая практика в системе «колледж – вуз» как фактор развития профессиональной направленности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Великий Новгород, 2007. – 186 с.
2. *Джаганян А. Г.* Формирование компетентного специалиста в условиях непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Владикавказ, 2013. – 21 с.
3. *Зайниев Р. М.* Преимущество профессионально-ориентированного содержания математического образования в системе «школа – колледж – вуз»: автореф. дис. ... докт. Пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 2012. – 42 с.
4. *Закутняя Т. В.* Формирование социокультурной компетентности будущих педагогов в открытой образовательной среде колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Великий Новгород, 2013. – 26 с.
5. *Каменский А. М.* Школа, открытая социуму // Народное образование. – 2011. – № 4. – С. 69-72.
6. *Каракозов С.Д., Митрофанов К.Г.* Сетевая организация образования: тенденции и перспективы // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4. – С. 180-182.
7. *Курлыгина О. Е.* Методическая задача как средство формирования лингвометодической компетентности учителя начальных классов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – М., 2012. – 25 с.
8. *Лукина Л. Е.* Социальное партнерство как условие формирования исследовательской компетентности педагога в образовательном учреждении непрерывного профессионального образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. Научный журнал. – Ростов-на-Дону, 2014. – № 10. – С. 130-141.
9. *Любимова О. В.* Концептуальные основания проектирования педагогических норм в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... докт. Пед. наук: 13.00.08. – Ижевск, 2012. – 50 с.
10. *Минайло И. Н.* Непрерывная подготовка социального педагога в системе «колледж – вуз»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Невинномысск, 2003. – 254 с.
11. *Стручкова А. Е.* Педагогические условия моделирования процесса подготовки будущих учителей технологии в системе «колледж – вуз»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Якутск, 2005. – 19 с.
12. *Шайденко Н. А.* Воспитание студенческой молодежи в педагогическом вузе // Педагогика. – 2010. – № 6. – С. 44-50.
13. *Шерайзина Р.М., Задворная М.С.* Актуальность непрерывного образования как условия личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Том 8. – №4/1. – С. 175-179.

*А. Е. Марон,
М. В. Степанова
(Санкт-Петербург)*

ОБРАЗОВАНИЕ ПЕНСИОНЕРОВ: ТЕНДЕНЦИИ И ОПЫТ РАЗВИТИЯ

EDUCATION OF PENSIONERS: CURRENT TRENDS AND DEVELOPMENT EXPERIENCE

В статье подчеркивается, что в постоянно меняющемся мире значение и востребованность непрерывного образования трудно переоценить. В настоящее время невозможно прожить только с образованием, полученным в юности, и при этом быть востребованным квалифицированным специалистом, своевременно реагирующим на все изменения и нововведения. Это может обеспечить только образование в течение всей жизни.

Ключевые слова: непрерывное образование, пенсионный возраст, дополнительное образование, университеты третьего возраста.

The article emphasizes that in the ever-changing world the importance and relevance of continuing education can hardly be overestimated. At present it is impossible to live having the education received only in the youth, and at the same time be in demand as a qualified specialist who timely responds to all changes and innovations. This can be provided only by education throughout life.

Key words: continuous education, retirement age, additional education, universities of the third age.

В развитых странах приняты законы о непрерывном образовании взрослых и просветительской деятельности, функционируют соответствующие государственно-общественные структуры управления, разрабатываются и реализуются национальные программы.

В последнее время наблюдается тенденция старения населения. По данным ООН доля граждан старше 60 лет в мире составляет 12,7%, в Европе 24,5%. К 2050 году по прогнозу ООН эти цифры увеличатся до 21,5% и 34,2% соответственно [8]. Эта демографическая ситуация находит отражение в развитии дополнительного образования. Возникает новое направление – образование людей предпенсионного и пенсионного возраста – университеты для пожилых людей или, как их еще называют, университеты третьего, серебряного возраста, охватывающие желающих учиться от 50 лет и старше [1].

Федеральный закон № 273 от 21.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» дифференцировал образование взрослых на дополнительное профессиональное образование, связанное с развитием профессиональных компетенций специалистов, и дополнительное образование взрослых, которое призвано удовлетворять индивидуальные потребности «в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании» человека любого возраста, будь то ребенок, взрослый среднего или пенсионного возраста, который в рамках неформального образования решил разнообразить свою жизнь [10].

В последнее время все большую значимость в непрерывном образовании людей пенсионного возраста приобретает тенденция перенесения основного акцента с процессов профессиональной переподготовки и повышения квалификации на целостное развитие взрослого человека. Отсюда,

важнейшая задача, как отмечается в материалах ЮНЕСКО, – «обеспечить взрослого человека пониманием жизни, знаниями и умениями, необходимыми для творческой, продуктивной и приносящей удовлетворение жизни в современном динамично изменяющемся обществе» [5]. В качестве основных ориентиров государственной политики в этой области определены три ведущие идеи: гражданственность, мобильность (социальная, трудовая), социальная активность.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» нормативно закреплено понятие непрерывного образования. Непрерывное образование обеспечивает реализацию права граждан РФ на образование в течение всей жизни посредством различных программ (дополнительных профессиональных, образовательных и общеразвивающих), которые реализуются для взрослых всех возрастов. При этом не устанавливаются федеральные государственные требования, федеральные государственные образовательные стандарты в отношении программ дополнительного профессионального образования. Это дает возможность оперативно и гибко обеспечивать потребности соответствия квалификации человека меняющимся условиям профессиональной сферы и социальной среды.

Другой стратегический государственный документ – «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» – ставит перед образованием России стратегическую цель, определяющую государственную политику в сфере образования: «Повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» [2].

В документе определена приоритетная задача – создание отвечающей современным требованиям общества системы непрерывного образования взрослых всех возрастов, качественной подготовки и своевременной переподготовки профессиональных кадров, удовлетворение образовательных

потребностей граждан страны. Необходимо создавать условия для разработки и реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, которыми должны быть охвачены до 2020 года не менее 25-30% всего взрослого населения.

Основная стратегическая цель, стоящая сегодня перед системой непрерывного образования взрослых всех возрастов, – это создание механизмов ее эффективного функционирования и устойчивого развития. Речь идет о создании и внедрении в систему непрерывного образования таких инструментов и средств, которые можно было бы использовать неоднократно для адаптации этой системы к меняющимся требованиям экономики, потребностям общества и каждого гражданина.

Обеспечить системный характер в достижении поставленной стратегической цели возможно только в случае реализации потенциала:

- формального образования, предоставляемого, как правило, организациями, осуществляющими образовательную деятельность;

- неформального образования как целенаправленной деятельности по повышению общекультурного уровня граждан, в том числе заинтересованными организациями сферы культуры, труда и социальной защиты, экономического развития, спорта и так далее (примерами здесь могут служить проекты по повышению информационной грамотности людей пенсионного возраста, формированию финансовой и бюджетной грамотности);

- неформального образования как индивидуальной деятельности граждан, сопровождающей повседневную жизнь и не обязательно носящей целенаправленный характер (в первую очередь связанной с медиасферой, сетью Интернет, индустрией кино, досуга, телевидения).

В этой связи становится принципиально важным объединить усилия всех субъектов системы непрерывного образования, к которым относятся:

- федеральные государственные органы и органы государственной власти субъек-

тов Российской Федерации, которые осуществляют государственное управление в сфере образования, а также органы местного самоуправления, которые осуществляют управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

– организации, в задачи которых входит образование педагогических работников и обучающихся;

– научные организации, занимающиеся обеспечением образовательной деятельности, оценкой качества образования;

– объединения юридических лиц, работодателей и их союзов, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования;

– общественные организации (например, «Дом Европы в Санкт-Петербурге»), международные проекты и акции (например, ИУО РАО – Базовая организация по образованию взрослых и просветительской деятельности государств-участников СНГ, Международные недели образования взрослых, Программа международной оценки компетенций взрослых PIAAC, которая исследует ключевые компетенции людей и их влияние на успешность и эффективную самореализацию человека в обществе и др.).

Министр труда и социальной защиты РФ Максим Топилин в докладе на совещании президиума Государственного совета «О развитии системы социальной защиты граждан пожилого возраста» 19 августа 2014 года сообщил, какие шаги предприняты в этом направлении. Если в предыдущие годы законодательство о занятости «было сконцентрировано только на безработных гражданах», то сейчас «субъектам Российской Федерации было предоставлено право направлять финансовые средства для переобучения, повышения квалификации граждан, которые находятся за пределами трудоспособного возраста [11].

Помимо этого законодательно запрещена дискриминация работников по возрастному признаку: «Раньше мы видели во всех объявлениях ограничения возраста граждан, которые принимаются на работу: требуются до 45 лет, требуются до 50 лет. Теперь зако-

нодательством введен в принципе запрет на такую дискриминацию, и службы занятости в регионах должны следить за этими целями», — заверил Максим Топилин [11].

Уже сейчас очевидно, что законодательные изменения должны идти параллельно социальным и даже психологическим. Необходимо уйти от негативных стереотипов, связанных со старением, привлекать некоммерческие структуры к решению социальных задач, а также поощрять волонтерские движения и другие инициативы по поддержке людей старшего поколения.

В последние годы проводятся разнообразные мероприятия и научно-практические конференции, посвященные проблемам образования людей пенсионного возраста. Назовем некоторые из них: семинар «Методы активизации и мотивации пожилых людей для участия в жизни общества» (Минск, 2011); Межрегиональная научно-практическая конференция «Современные информационные технологии как фактор повышения качества жизни людей старшего поколения и инвалидов. Понятный Интернет» (Ульяновск, 2013); семинар «Почему бизнесу выгодно брать на работу людей 50+» в Доме Правительства Москвы (организаторы: Университет третьего возраста, Агентство стратегических инициатив, Интернет-портал «Баба-Деда»); Международный форум «Старшее поколение», городская выставка «Золотая осень: век живи, век учись» в ЛЕНЭКСПО (Санкт-Петербург, 2013); II Ежегодная Национальная конференция «От стареющего общества к обществу для всех возрастов» (Москва, 2014); Международный форум «Непрерывное образование взрослых» (Санкт-Петербург, 2015); Международная научно-практическая конференция «Непрерывное образование взрослых как фактор повышения качества жизни» (Москва, 2015); 13-я Международная конференция «Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития», круглый стол № 7 «Новые педагогические и организационные стратегии в непрерывном образовании для людей с ограниченными возможностями и третьего возраста»

(Санкт-Петербург, 2015); VII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Развитие человека в современном мире» (Новосибирск, 2016); III Международная научно-методическая конференция «Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых» (Минск, 2016) и др.

Во всех институтах дополнительного профессионального образования (муниципальных, региональных, федеральных) обучаются люди пенсионного возраста, в основном в рамках формального образования; как правило, это работающие пенсионеры, которым необходимо повышать свою квалификацию по нормативным требованиям. Однако существует немало примеров неформального дополнительного образования людей пенсионного возраста.

На основании анализа регионального опыта нами выявлены учреждения, выступающие основными инициаторами и организаторами дополнительного образования для лиц пенсионного возраста в России:

1. Университеты и институты, организующие очное и/или дистанционное обучение пенсионеров.
2. Центры социальной помощи населению.
3. Общероссийская общественная организация «Общество “Знание”».
4. Районные, городские и краевые библиотеки.
5. Региональные общественные организации.

Образовательные проекты, ориентированные на людей пенсионного возраста, наиболее часто называются: «Народный университет», «Университет третьего возраста», «Университет пожилого возраста», «Университет серебряного возраста», «Университет золотого возраста» и т.п.

Остановимся на примерах организации дополнительного образования людей пенсионного возраста. Одним из примеров может служить региональная общественная организация «Дом Европы в Санкт-Петербурге». Своей основной целью она считает развитие образования человека на протяжении всей жизни различными средства-

ми: реализация программ, адресованных различным целевым группам взрослого населения; проведение конференций, семинаров, научных исследований; организация сетевых образовательных структур [3].

Основными задачами организации являются:

- изучить и обобщить феномен образования взрослых всех возрастов;

- реализовать идею «обучение на протяжении всей жизни»;

- исследовать особенности и условия организации работы с различными целевыми группами слушателей, формы межпоколенческих программ, механизмы социального партнерства, условия организации сетевого взаимодействия в организации образования взрослых;

- укрепить единое образовательное пространство, реализовать интеграцию отечественного и зарубежного опыта в области образования взрослых, повышения квалификации участников организации;

- распространить инновации средствами сетевого взаимодействия с организациями, реализующими близкие по содержанию программы;

- формировать стимулы интеграции процессов формального, неформального и информального образования взрослых средствами социального партнерства с привлечением государственных, частных и общественных организаций и учреждений.

Еще одним интересным примером организации дополнительного образования для людей пенсионного возраста является «Онлайн-университет третьего возраста», созданный в образовательном учреждении «Санкт-Петербургский университет информационных технологий, механики и оптики», одном из лучших вузов страны в области ИК технологий.

«Онлайн-университет третьего возраста» занимается [9]:

- формированием информационной культуры людей пенсионного возраста;

- созданием качественной и доступной системы дистанционного образования для лиц пенсионного возраста;

- преодолением информационного неравенства и исключенности людей пенси-

онного возраста из социально-культурной жизни.

Основной деятельности «Онлайн-университета третьего возраста» является функционирование первого в России портала дистанционного обучения для людей пенсионного возраста – u3a.niuitmo.ru, на котором размещаются авторские курсы:

– «Пожилой человек в современном обществе» – данный курс призван сформировать у людей пенсионного возраста систему знаний по социальной геронтологии, повысить их мировоззренческую, социологическую и геронтологическую культуру, помочь им осмыслить этапы жизненного пути индивида как равноценного для него самого и для общества, а также формировать ответственность за свой жизненный план и его реализацию;

– «Планета Интернет для Вас» – курс является путеводителем путешествия по Интернету и лишней раз убеждает, что все аспекты социальной жизни находят отражение во всемирной паутине: от сомнительных удовольствий, скрытых опасностей и обмана до дружбы, мудрости человечества и удивительной силы искусства;

– «Духовные основы русской культуры» – курс, опирающийся на мультимедийные возможности компьютерных и Интернет-технологий, которые позволяют органично соединить массив теоретического материала с художественно-образным, эмоциональным погружением в мир искусства;

– «Мировые религии» – курс позволяет узнать и понять содержание религии, ее место и роль в обществе, курс даст возможность людям пенсионного возраста уточнить или определить собственную мировоззренческую позицию, затронет вопросы соотношения веры и морали, религиозные каноны и права;

– «Введение в философию возраста» – курс затрагивает проблемы возраста, что является, по существу, проблемой смысла жизни, проблемой, которая на каждом возрастном этапе биографии раскрывается по-новому;

– «Советы психолога по сохранению душевного равновесия» – курс, рассказываю-

щий, как не подчиниться своим чувствам и держать их в узде, как укрепить психологическую устойчивость, как пережить горе, как избежать замораживающей душу зависимости и не оказаться на поводке у бутылки спиртного, шприца с наркотиком или лидера секты;

– «Электронное правительство и электронные услуги для граждан» – курс, помогающий людям пенсионного возраста благодаря применению электронных услуг сэкономить время, поберечь свои силы и нервную систему, обойтись без длительных очередей за многочисленными справками.

Один из важнейших образовательных результатов «Онлайн-университета третьего возраста» – вовлечение людей разных возрастов в активную общественную, социальную и культурную жизнь через использование информационно-коммуникационных технологий.

Большой популярностью в Санкт-Петербурге пользуется Автономная некоммерческая организация социальной адаптации пожилых людей «Серебряный возраст», основной целью которой провозглашено развивать адаптационные технологии, способствующие социальной адаптации и развитию социальной активности людей пенсионного возраста. Деятельность организации «Серебряный возраст» связана с удовлетворением культурно-образовательных потребностей людей пенсионного возраста, активизацией их социально-полезной деятельности с использованием жизненного и профессионального опыта пенсионеров, а также с формированием позитивного отношения к людям старшего поколения в социуме, использованием их знаний и опыта в воспитательной работе с подрастающим поколением. Все это способствует повышению качества жизни и активного долголетия людей пенсионного возраста [7].

В организации «Серебряный возраст» реализуются следующие интересные проекты: «Возраст – здоровью не помеха», «Общение без границ», Программа «Бабушки&внуки», «Таланту все возрасты покорны», «Волонтерский старт», «Сети все возрасты покорны», «Серебряные волонтеры: адаптация

людей старшего возраста посредством волонтерской деятельности».

Особо остановимся на реализуемой в организации комплексной программе «Пять шагов к волонтерству». Основной целью программы является расширение возможностей саморазвития и самореализации людей пенсионного возраста через волонтерскую деятельность. При этом решаются следующие основные задачи, отвечающие возрастным потребностям:

– Предупреждение старости. Помощь в жизненном самоопределении, стимулирование социально-личностной активности, пропаганда психической и физической активности для преодоления негативных возрастных проявлений;

– Подготовка к волонтерской деятельности. Программа включает в себя волонтерскую практику. Итоговым мероприятием по окончании программы является публичная защита проекта «Образ моего будущего». По итогам программы каждый ее участник получает личную книжку волонтера.

В работе организации «Серебряный возраст» используются различные формы обучения: познавательные лектории, мастер-классы со специалистами (врачами, учеными, политиками, депутатами, представителями органов муниципальной власти), круглые столы, дискуссии, креативные тренинги, деловые игры, экскурсионная программа, досугово-творческая деятельность.

Многие регионы страны охвачены различными культурно-образовательными программами и проектами по работе с людьми пенсионного возраста. Важная цель образо-

вания людей пенсионного возраста – выявление и усиление внутренней ответственности человека для того, чтобы он сам формулировал и решал поставленные задачи. При выполнении какого-либо действия индивидуально или в команде у человека формируется образовательная потребность, о которой он и не догадывался раньше. Те люди, которые являются участниками социальных проектов, явно выигрывают, так как они ставят перед собой конкретные возникающие задачи, которые заставляют расстаться с существующими стереотипами. Люди на практике видят те преимущества, которые дают современные информационные технологии, и могут освоить весьма сложные технические операции, что способствует смене их самооценки и повышению планки очередных потребностей.

Таким образом, образование для людей пенсионного возраста, которое реализует дополнительное образование, должно иметь эффективную программу активизации обучающихся, ориентированную на социальное сплочение и их активное участие в жизни общества; демонстрировать необходимость обновления устаревающих знаний; развивать у пенсионеров потребность участия в командных проектах, личную ответственность за принятие решений; развивать самоактуализацию людей пенсионного возраста в течение всей жизни, направленную на их личностный рост, по А. Маслоу «через преодоление страха и стремление к безопасности, ... преодоление иллюзий, ... предоставление возможности проявиться самости, осознание своих потенциальных возможностей и желаний» [4].



Литература

1. Гордина О. В., Гордин А. И. Концептуальная модель современной высшей народной школы для людей третьего возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 408-412.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. Утверждена распоряжением правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р. – Режим доступа // www.government.ru/docs/16479
3. Литвинова Н. П., Соколовская Е. А., Мухлаева Т. В. Высшая народная школа для пожилых людей в Санкт-Петербурге: опыт, проблемы, перспективы. – Режим доступа: <http://vnsh.festu.ru/publish/litvinova.dos>
4. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
5. Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ. – Брюссель, 2006. – 269 с.
6. Основы андрагогики: учеб. пособие / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др. / под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
7. «Серебряный возраст», автономная некоммерческая организация социальной адаптации пожилых Санкт-Петербург сайт: <http://silveryears.ru/>.
8. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения до 2025 года. Распоряжение правительства РФ от 05.02.2016 года [Электронный ресурс] / режим доступа: <https://pensionreform.ru/files/107379/стратегия>
9. Университет третьего возраста . Режим доступа: premiagi.ru/initiative/985.
10. Федеральный закон № 273 от 21.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
11. Электронный ресурс: <http://www.ageing-forum.org/ru/novaya-sistema-podderzhki-lyudej-starshego-pokoleniya-postepenno-priobretaet-zakonodatelnyj-fundament/>.



М.С. Якушкина
(Санкт-Петербург),
Т.Д. Шапошникова
(Москва)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ

FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF EMPLOYEES OF SOCIAL CENTERS

Рассмотрены возможности профессиональной подготовки сотрудников учреждений, выполняющих функции социальных центров, с учетом реализации их педагогического потенциала. Проанализированы программы курсов обучения, выявлены их особенности, представлены перспективные направления в развитии обучения в данной сфере образования в странах постсоветского пространства.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, сотрудники социальных центров, социальные центры, педагогический потенциал, обучающие программы и курсы.

The opportunities of professional training of employees of institutions performing the functions of social centers are considered, taking into account the realization of their pedagogical potential. The programs of training courses are analyzed, their specific features are revealed, perspective directions in the development of training in this sphere of education in the countries of the post-Soviet space are presented.

Key words: vocational training, employees of social centers, social centers, pedagogical potential, training programs and courses.

Сегодня мы являемся свидетелями процесса формирования гражданского общества России, маркером которого является рост общественных некоммерческих организаций, общественных инициатив, широчайшего спектра образовательных практик, появление большого количества организаций, которые берут на себя образовательные функции для тех или иных категорий граждан. Образование в них зачастую играет важнейшую роль, обеспечивающую стабильное функционирование государственной системы – адаптацию и интеграцию не только лиц, нуждающихся в особой социальной поддержке в силу ограничения по состоянию здоровья либо исключительным жизненным обстоятельствам, но и всех взрослых «общества постоянных изменений». По мнению специалистов, главные проблемы

России последних десятилетий – кризис социальной и профессиональной компетентности российских граждан. Данная статья посвящена анализу направлений подготовки специалистов для широко представленных в современном социокультурном пространстве России и СНГ учреждений и некоммерческих организаций, выполняющих функции «социальных центров».

В рамках нашего исследования социальный центр – это реально существующий групповой субъект современного социума, который не отождествляется с какой-либо одной конкретной группой, слоем, классом или стратой. Он является объединением, имеющим более общий характер, объединяющим людей с разным имущественным положением, разным образом жизни, возрастом и т.д., представляющим их интересы.

Различные виды центров можно рассматривать как формы существования особого социального института. Однако в каждом конкретном случае проявляется специфическая, уникальная форма этого института, определяющая поле предлагаемых культурно-образовательных событий. В зависимости от аудитории, сформированных традиций и предпочтений в сфере досуга социальный центр может создавать условия для развлекательных или спортивно-оздоровительных событий, ориентироваться на активные виды социокультурной деятельности населения, например, центр может стать площадкой для различных общественных объединений. Принципиальным отличием современных социальных центров от действовавших раньше домов и дворцов культуры являются групповые инновационные и индивидуальные формы работы с подростками и тинэйджерами, молодыми людьми, взрослыми гражданами пенсионного возраста, в которых приоритетны демократизм, самодеятельность и инициатива населения, общественное самоуправление. В подобных центрах должны выверенно и продуманно использовать потенциал таких социальных институтов, как семья, трудовое и учебное сообщество, различные общественные структурные образования и т.д.

Проблема профессиональной подготовки сотрудников учреждений и организаций, выполняющих функции социальных центров, остается актуальной и сегодня, несмотря на то что обучение сотрудников существовало с момента появления первых социальных служб.

Концептуальная парадигма в становлении и развитии системы подготовки кадров для социальных центров в широком понимании основывается на идее осуществления профессиональной работы высокопрофессиональными специалистами, которые могут использовать в своей деятельности *разнообразные способы реагирования на риски быстро меняющейся окружающей социокультурной среды* [1].

Для сегодняшнего сотрудника социального центра в достижении своих професси-

ональных целей, реализации своего функционала в профессиональном становлении необходимы, прежде всего, соответствующие знания, навыки и опыт практической работы, способные обеспечить решение проблем обращающихся к ним граждан. Для этого сотруднику нужно уметь использовать весь потенциал центра, который включает в себя, помимо материальной базы и кадров, многие уже известные составляющие и те, которые еще могут быть использованы в людских ресурсах и направлениях работы, а именно: добровольческая работа волонтеров, общественных и религиозных организаций, работа коучей, социальных ассистентов, тренеров в области недискриминации, агентов перемен; социокультурные программы и проекты, образовательные программы – образование индивидуальных жизненных траекторий развития, профилактическая работа, организация управления деятельностью социальных центров, сетевых социально ориентированных программ и проч.

Учитывая все вышесказанное, особенностью профессионально обучения работников социальных центров является то, что курсы и программы их обучения должны ориентироваться на общественные ожидания по отношению к ним, на то, что сотрудник социального центра в состоянии будет адекватно отвечать тем вызовам жизни в быстроизменяющемся обществе, которые выдвигает сегодня перед нами жизнь. Поэтому в процессе обучения важным является ориентирование программ обучения на подготовку профессионалов и людей, способных к самоформированию, нравственных и осознающих свои личностные возможности в выполнении высокой миссии [2].

Некоторые современные нетрадиционные программы обучения работника социального центра, ориентирующиеся на использование всего потенциала центра, появляющиеся в них все новые и новые направления работы, а не только на требования к сотрудникам, выделенные в государственных документах стран бывших советских республик, имеют в своем содержании

иные ориентиры. Например, в Молдавии, Белоруссии, Украине программы и курсы обучения имеют в своей основе зарубежный опыт, с успехом зарекомендовавший и показавший себя эффективным. Так, например, программы обучения сотрудников социальных центров, выстраиваемые на основе 13-ти выделяемых основных профессиональных ролей, которые должен уметь выполнять профессионал (И.А. Зимняя). Эти роли и функции сотрудников социальных центров могут задавать основные направления в программах обучения.

Роль работника социального центра носит название «определитель клиента» - в его обязанности входит установление людей, нуждающихся в помощи, испытывающих трудности, находящихся в сложной (кризисной) жизненной ситуации, в ситуации опасности и т.д., - людей «группы риска». Еще одной задачей этого работника является умение установить факторы социокультурного окружения, создающие проблемы для данной категории людей.

Работник социального центра, выполняющий роль брокера, должен направить людей «группы риска» в соответствующие государственные и иные службы, которые могут быть им полезны в решении их проблем. Они должны научить и показать людям, находящимся в сложных жизненных ситуациях, как им прибегнуть к помощи социальных служб.

Посредник - еще одна роль работника социального центра, он иногда довольно длительное время выполняет посреднические функции между неким обращающимся в центр человеком и социальными службами в решении проблем, связывает целые группы служб и нуждающихся в их помощи людей, обеспечивает совместную продуктивную работу, контролирует и направляет ее.

Работник социального центра должен уметь исполнять роль адвоката, защитника, а для этого отлично разбираться в правах и обязанностях своих клиентов, юридических тонкостях и возможностях правовых актов и в нормативных документах. Его деятельность может способствовать внесению изменений и дополнений в уже существующее

законодательство, выступать от лица групп людей, сообществ, сегментов и проч.

Роль оценителя включает в себя сбор информации о нуждающихся в помощи людях, ее анализ с целью оценивания их проблем и поиска возможных путей их решения. Мобилизатор призван активизировать, запускать и приводить в движение существующие рычаги в виде государственных служб и потенциальных помощников в решении проблем людей групп риска».

Наиболее важной и небезынтересной для дальнейшего исследования нам представляется сегодня роль педагога. В западных источниках работник социального центра как педагог - это человек, который помогает осуществлять образование в течение всей жизни: осваивать компьютер, устраиваться на курсы обучения в институты и университеты взрослых, оказывает помощь в организации в различного рода социокультурных программ и участия в них.

Роль корректора поведения предполагает наличие медицинских и психологических знаний - он должен уметь работать над внесением изменений в поведенческие стереотипы, восприятия и навыки людей, нуждающихся в помощи. Их надо воодушевить, замотивировать на активность, создать условия для веры в свои силы - это бывает психологически очень трудно. Если роль корректора поведения сложна для работника, он должен ориентироваться в том, к кому из специалистов следует направить своего подопечного, нуждающегося в медицинской помощи и в психологической коррекции поведения.

Консультант - это работник социального центра, который занимается собственно самими сотрудниками социальных служб, - он их помощник в усовершенствовании их умений и навыков, знаний по решению проблем их подопечных.

Проектант сообществ планирует развитие различного рода социальных программ, в которых может принимать участие множество различных организаций, он управляет совместной деятельностью, направляет и координирует работу новых образовательных сообществ.

Менеджер информации осуществляет сбор информации о социальной среде, ее классификацию и анализ. Роль администратора подразумевает скорее административную работу – управление социальной службой, центром, проектом, программой. Роль практика включает в себя чисто практическую деятельность по помощи нуждающимся, конкретному лицу или группе лиц. Функционал вышеперечисленных ролей работников социальных центров представляет собой осто́в деятельности социальных институтов, он может быть конкретизирован в определенных направлениях – в работе с пенсионерами, детьми, военнослужащими, ушедшими в запас, людьми с ограниченными возможностями, мигрантами и т.д. [3, с. 80-81].

Анализ функций или ролей работников социальных центров говорит о необходимости достаточно широкой их профессиональной подготовки для освоения ими социальных, психологических, политических, экономических, управленческих знаний, форм и методов культурно-образовательной, социальной работы, диагностики, профилактики, адаптации, реабилитации, ревитализации, реадаптации [4, 5]. Это обусловлено той ролью, которую сегодня играют социальные центры и их работники в развитии общества. Деятельность социальных центров считается специфической формой государственного и негосударственного влияния или воздействия на людей с целью обеспечения культурного, социального и материального уровня их жизни, оказания конкретной индивидуальной помощи человеку, группе лиц, семейному сообществу. Так, например, по мнению специалистов (О.Н. Матвеева, В.П. Богданова), в Казахстане региональная система подготовки работников социальных центров и руководителей общественных организаций рассматривается как инструмент решения проблем современного общества, ей уделяется самое пристальное внимание со стороны государственных структур и властей республики [6].

Подготовка работников социальных центров в Казахстане, как и в большинстве

других республик постсоветского пространства основывается, в первую очередь на компетентностном подходе, который выражается формулой практического гуманизма «разум плюс умение плюс сострадание» [7]. Профессиональные и общекультурные компетенции, необходимые для работы, отражают готовность и способность сотрудников социальных центров организовать свою деятельность в соответствии с требованиями решать задачи и проблемы, стоящие перед ними, уметь оценивать результаты своей деятельности.

Современные компетенции работников социальных центров должны удовлетворять требованиям «плавающих» профессиональных границ, профессиональной динамике, процессов глобализации, разрушению множества профессиональных замкнутостей, поскольку социальная деятельность сегодня может интегрировать в себе и современные гуманитарные сервисы для взрослых, включающие культурно-образовательную деятельность, и социальную защиту, и социальную помощь, и медико-психолого-педагогическую деятельность. По мнению специалистов (Е.И.Холостова, Г.Х.Гельмеева, В.В.Камаев, Э.Ф.Зеер, Н.В.Кузьмина, Л.М.Митина и др.), применение компетентностного подхода обеспечивает изменение самой сути подготовки специалистов, переход профессионального образования от его ориентации на воспроизведение знания к практическому применению знания в ежедневной деятельности, междисциплинарно-интегрированный характер обучения. Ориентированное на личностную методологию обучение позволяет менять не только его содержание, но и организацию, широко использовать в обучении такие методы, как творческий в сочетании с проблемным, проектный, метод исследования ролевых моделей для взрослых, презентация идей и т.п. Важнейшая роль отводится созданию и проигрыванию учебных ситуаций. Перечисленные методы делают востребованными личностные функции слушателей.

Подготовка и переподготовка работников социальных центров в Казахстане име-

ет в то же время и свои особенности – они связаны, например, с поиском и своевременным учетом в работе кризисных явлений и сфер, появляющихся в общественной жизни. Важным направлением в подготовке и переподготовке работников социальных центров для Казахстана в последние годы является учет и развитие гендерных вопросов в их деятельности. Это объясняется тем, что работа с семьей, с женщинами выдвигается сегодня в разных видах деятельности социальных центров на первый план. В целях подготовки квалифицированных кадров для осуществления социальной, культурно-образовательной работы с женщинами и семьей в качестве эксперимента на кафедре социальной работы и социальной педагогики Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова в рамках специальности «Социальная работа» создан и успешно реализуется специальный курс «Гендерология и феминология». Специалисты считают проблемы социальной работы и гендера тесно взаимосвязанными.

Сегодня в Казахстане большая часть граждан, обращающихся в социальные центры, – это женщины, представляющие социальные группы бедных, одиноких престарелых, матерей-одиночек, многодетных матерей, матерей детей-инвалидов, безработных. От того, насколько хорошо смогут работники «...распознать гендерное неравенство на индивидуальном уровне в непосредственном взаимодействии с клиентами или на структурном уровне в организационных, социальных и политических отношениях, зависят перспективы антидискриминационного обслуживания, социальной справедливости.

Повседневное общение с гражданами, происходящее в процессе социальной работы, и прикладной характер профессии работника социального центра выступают сегодня одновременным обоснованием необходимости и важности работы для осуществления принципов гендерного равенства» [8, с. 113].

Какие бы проблемы не возникали у работников центра в их деятельности, кто бы

ни становился их подопечными – бедные, наркоманы, престарелые, одинокие матери, многодетные семьи или семьи с людьми с ограниченными возможностями, люди, испытавшие на себе семейное насилие, – так или иначе работники центра имеют дело с патриархатными отношениями или их последствиями, где фактор пола имеет огромную роль и усиливает проявления несправедливости, которые связаны с такими характеристиками, как возраст, этничность, социально-экономическое положение человека. Сегодня и самим работникам социальных центров в СНГ приходится осуществлять свою профессиональную работу в непростых условиях, при которых зачастую решения органами власти проблем неравенства по признаку пола откровенно игнорируются; и поскольку в большинстве случаев в мире в социальных организациях республики работают в основном женщины, а в органах власти большинство мужчины, в средствах массовой информации культурно-образовательная и социальная работа представляется как «женская работа», которая требует не только профессиональных знаний и навыков, но и обязательного присутствия чисто «женских качеств» (доброта, эмпатия, ответственность, терпение), присущих женскому полу как бы от природы [9]. Итак, подготовка работников разноплановых социальных центров обусловлена социально-экономическими и культурными преобразованиями в СНГ, акцент в обучении смещается в сторону интеллектуальных, рефлексивных, моральных характеристик, максимального использования потенциала социальных центров в широком социальном, экономическом, культурно-образовательном контекстах. (Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект №15-06-10003а)

Литература

1. *Холостова Е.А.* Профессионализм в социальной работе: учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: Изд.-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. – 236 с.
2. *Климов Е.А.* Этика социальной работы: учеб. пособие – М., 2002. – 160 с.
3. *Зимняя И.А.* Профессиональные роли и функции социального работника (общие проблемы подготовки специалиста) // Социальная работа, 2007. – № 1. – С. 79-82.
4. *Ярская-Смирнова Е.Р.* Социальная политика в современной России: реформы и повседневность // под ред. П.В.Романова, Е.Р. Ярской-Смирновой. – М.: ЦСПГИ, Вариант, 2008. – 456 с.
5. *Патрушева И.В.* Модель формирования компетентности у социальных работников // Профессиональное образование. – М., 2010. – 225 с.
6. *Матвеева О.Н., Богданова В.П.* Региональная система педагогической. подготовки как инструмент решения социальных проблем // Современные проблемы науки и образования.- 2016. – № 3. – С. 34-41.
7. Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей руководителей, специалистов и других служащих системы социальной защиты и занятости населения. Приказ Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан от 2 февраля 2012 г. № 31-о-м. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 февраля 2012 года № 7442 /adilet.zan.kz/rus/docs/V1200007442
8. *Сафонова Л.В.* Содержание и методика психосоциальной работы: учеб. пособие /отв. ред. И.В. Пучкова. – Саратов: Академия, 2006. – 215 с.
9. *Абдакимова М.К.* Подготовка социального работника с позиций компетентностного подхода // Вестник КарГУ. Серия Педагогика. – Караганда: Изд-во КарГУ, 2014. – №4 (76). – С.37-44.



**Е. П. Тонконогая,
С. С. Лебедева,
С. М. Безух**
(Санкт-Петербург)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ КАК СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ

DEVELOPING SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION OF THE DISABLED AS A SOCIAL GROUP

В статье содержится анализ современного опыта образовательной деятельности социальной группы инвалидов под углом зрения реализации принципа непрерывности, раскрываются теоретические и практические проблемы, которые выступали предметом рассмотрения на научно-практических конференциях с 1994-2016 гг., организованных авторами статей с участием социальной группы инвалидов, педагогических кадров, реабилитационных и коррекционных учреждений, специалистов сопровождающих служб и общественности.

Ключевые слова: инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, социальная группа, образование, принцип непрерывности, медико-социальное сопровождение, интеграция, инклюзия.

The article contains the analysis of the current experience of the educational activity of a social group of disabled people from the perspective of the implementation of the principle of continuity, reveals theoretical and practical problems that have been the subject of consideration at scientific and practical conferences since 1994-2016, organized by the authors of articles with the participation of a social group of disabled people, pedagogical staff, rehabilitation and correction institutions, specialists of accompanying services and the public.

Key words: invalids, persons with disabilities, social group, education, continuity principle, medical and social support, integration, inclusion.

В современных условиях принцип непрерывного образования касается всего общества в целом, в том числе и инвалидов [3]. В качестве стратификационного признака этой социальной группы выделено ограничение жизнедеятельности, в соответствии с которым по международным нормам и отечественному законодательству всех уровней инвалидам предоставляются дополнительные возможности, позволяющие преодолевать трудности адаптации к социуму и обеспечивать интеграцию в нём.

Как известно, инвалиды по сравнению с другими группами наиболее ограничены в доступе к образованию. В то же время образование является неотъемлемым элементом общественной жизни. Посредством

образования транслируются исторический опыт, социальные нормы и ценности, выработанные человечеством. Образование как социально-педагогическое явление выступает также гарантом социальной и психологической стабильности социальных групп и общества в целом.

Реализация права инвалидов на образование представляется одной из важнейших задач, направленных на обеспечение социального единства общества в целом. Включение инвалидов в общественную жизнь невозможно без совершенствования системы их образования и профессиональной подготовки, создания условий для свободного развития личности. Наряду с системой общего образования для инвалидов выстра-

ивается система специального образования для определённых категорий лиц с разными ограничениями жизнедеятельности. Эта система касается как детско-юношеского образования, так и всех видов образования взрослых, особенно в аспекте участия в профессиональном образовании и во всех сферах общественной практики. В связи с этим актуализируется проблема организации образования для этой социальной группы в различных видах и формах.

Опыт проведения ежегодных научно-практических конференций для социальной группы инвалидов по актуальным проблемам образования строился на теоретических положениях о непрерывном образовании, разработанных сотрудниками Института образования взрослых РАО под руководством академика В. Г. Онушкина. Ведущими научно-теоретическими положениями выступают следующие:

- идеи развития личности, ответственности за осуществление смысла и реализации ценностей образования, готовой видеть ситуацию в обществе с разных сторон, определять возможности и границы реализации собственных образовательных замыслов;

- идеи обучения взрослых инвалидов в разных режимах (в зависимости от психофизических возможностей), формах и видах с использованием адекватных технологий, развития умений операционализации задач в соответствующих формах обучения лиц с разными ограничениями жизнедеятельности;

- идеи изучения взрослых инвалидов во всех формах образовательной активности, их участия в социокультурной, общественной деятельности, их отношения к образовательной трансформации в сознании и поведении.

Система образования инвалидов, представленная в материалах научно-практических конференций, основывалась на следующих принципах:

- принцип непрерывности: внимание всем возрастным группам инвалидов и всем социальным институтам, начиная с института раннего вмешательства до институтов геронтообразования и геронтокультуры;

- принцип комплексного подхода к развитию социальной группы инвалидов, связанного с привлечением разных ведомств, осуществляющих социальную, медицинскую, образовательную, культурно-информационную и другие направления работы с инвалидами;

- принцип учёта индивидуальных потребностей сообществ инвалидов (духовных, материальных), как субъекта деятельности, обладающего природной («био-»), социальной («социо-») и культурной («дух-») составляющими;

- принцип связи теории и практики, позволяющий развивать концептуальные основы социальной защиты и образования инвалидов в условиях создания новых институциональных форм (социально-реабилитационные центры разных видов) и обоснованное расширение комплекса социальных услуг для лиц с разными ограничениями жизнедеятельности;

- принцип включённости социальной группы инвалидов в широкое социокультурное, образовательное, оздоровительно-спортивное пространство, способствующий развитию активности, продуктивного творчества, самореализации в учебной, профессиональной, общественной и других видах деятельности.

В настоящее время для анализа системы непрерывного образования инвалидов как социальной группы использован массив опубликованных материалов двадцати трех научно-практических конференций по проблемам образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на базе Института образования взрослых РАО и Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы совместно с Санкт-Петербургским профессионально-реабилитационным центром. Участниками конференций в разные годы были представители Санкт-Петербурга, Ленинградской области, различных городов России, а также специалисты Украины, Белоруссии, Азербайджана, Финляндии, Германии, среди которых значительную часть составили люди с ограниченными возможностями здоровья.

Участниками конференций за эти годы был обоснован ряд теоретических проблем, наиболее значимая из которых – основные методологические подходы к исследованию образования инвалидов и их практическое применение (Е. П. Тонконогая). За этот период разработана теоретико-прогностическая модель образования инвалидов, выделены основные факторы развития системы образования взрослых инвалидов во взаимосвязи формального, неформального и информального компонентов; разработаны научно-методические основы андрагогической подготовки соответствующих специалистов сферы образования и сопровождения инвалидов (С. С. Лебедева). Изучены проблемы интегрированного обучения студентов-инвалидов и реализации реабилитационно-образовательных функций вуза, обоснована система кадрового обеспечения образованием и психолого-педагогической реабилитацией лиц с проблемами развития и др. (В. З. Кантор) [4]. Выявлены социально-психологические основы инклюзивного образования лиц с нарушениями зрения, социально-психологические проблемы адаптации инвалидов в условиях современной информационной среды (И. П. Волкова). Рассмотрен исторический опыт образования и социокультурной деятельности инвалидов по слуху, обобщён опыт авторской программы социокультурной деятельности (А. З. Свердлов). Проанализирована деятельность по организации корпоративного образования специалистов, обучающихся инвалидов, рассмотрен в этом контексте ситуативный подход (Г. В. Никулина) и др. [2, 5].

Для современного контекста научного исследования образования инвалидов в последние годы актуален ряд позиций:

- ❖ идеи свободного развития личности, гуманизации и гуманитаризации образования лиц с ОВЗ и парадигмы их использования в педагогической практике;

- ❖ положения концепции непрерывного образования взрослых инвалидов в условиях создания новых институциональных форм и новых социальных услуг;

- ❖ социологические, социально-психологические и социально-педагогические

подходы к проблеме социализации и адаптации личности, социальных групп средствами образования в новой информационной среде;

- ❖ современные концептуальные положения о государственно-общественном регулировании в сфере образования и социального партнёрства, учитывающего особенности личности и социальных групп с ограничениями жизнедеятельности;

- ❖ концептуальные положения о роли образования в духовной, гражданской, общественной, профессиональной реабилитации людей с ограничениями.

Из проанализированных материалов почти одна треть публикаций была представлена людьми с ОВЗ, организующими своё образование в разных направлениях и видах. Рассматривая комплекс статей, следует отметить, что в совокупности в них представлены за эти годы все звенья и основные формы системы непрерывного образования, начиная от института раннего вмешательства и заканчивая образованием лиц третьего возраста. При этом каждое из звеньев характеризуется определённой спецификой решения образовательных задач, с опорой на смысловую доминанту, определяющую своеобразие целей образования, основное содержание учебной деятельности и механизмы её реализации на данном этапе жизни. Более половины инвалидов – участников конференций выступают с проблемами, связанными с их непосредственной профессиональной деятельностью и реализацией интересов в сфере непрерывного образования и культуры. Причём значительное место занимают статьи, раскрывающие содержание и технологии образовательных программ, которые осуществляются непосредственно авторами публикаций в образовательных учреждениях, досуговых центрах, на базе общественных организаций и т.д.

Большое значение имеет разработка методологии медико-социального сопровождения детей группы риска [1]. Традиционно к этой группе относятся дети, имеющие ограничения жизнедеятельности. Наиболее важными факторами риска являются медико-биологические причины, среди которых

в первую очередь выделяют особенности внутриутробного развития будущего ребёнка, сам процесс родов и состояние здоровья новорождённого в первые месяцы его жизни. Инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, социальную дезадаптацию, трудности в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками. Освоение детьми-инвалидами социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требуют от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий (как показывает опыт – это специальные программы, специальные центры по реабилитации, специальные учебные заведения и т.д.). Но разработка этих мер должна основываться на знании закономерностей, задач и сущности процесса социальной реабилитации.

Для проведения диагностической, консультативной, реабилитационной и лечебной работы в центрах реабилитации применяется «командный подход»: в «команду» объединяются специалисты, имеющие разные знания и навыки, но разделяющие клинический подход к ребенку. Для каждого ребенка создается своя уникальная команда специалистов, обеспечивающая все виды помощи, которые ему необходимы. Для поддержания атмосферы общего дома в группе есть человек, который всех организует, объединяет, все знает и может помочь в любой ситуации – общая «мама». Во время игры, которая выполняет обучающие функции, по отношению к ребенку педагог может исполнять роль «друга», «старшего брата» и т.п. В группе подготовки к школе появляются новые роли: «учитель», который знает, что и когда нужно делать, «помощник», подсказывающий, как выполнить требование «учителя»; роль «друга», который ничего не требует, может просто поиграть с ребенком во время перемены. Работу команды координирует один специалист, ответственный за ребенка. Он определяет, в какой момент провести дополнительную консультацию врача, вместе с врачом разрабатывает курс реабилитационных мероприятий, набор необходимых занятий, уменьшение или

увеличение нагрузки ребенка в центре. Необходимым условием является совместная работа специалистов, постоянные обсуждения полученных результатов. Нередко в состав такой команды включаются родители детей. Дети приезжают на занятия только 1-2 раза в неделю на несколько часов. Все остальное время работа по программе ведется уже под руководством родителей.

Таким образом, для проведения социально-педагогической, социально-медицинской реабилитации детей-инвалидов и семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, необходим комплексный подход, индивидуальный подбор услуг, оказываемых не только детям, но и их родителям, семье в целом и более широкому окружению. Все услуги должны быть скоординированы так, чтобы оказать помощь индивидуальному и семейному развитию и защитить права всех членов семьи.

В последние десятилетия в центре внимания оказалось такое социальное явление, как образовательная интеграция. Для неё характерно несколько вариантов: комбинированная интеграция (обучение детей с проблемами в количестве одного-двух человек на равных в массовых школах); частичная интеграция (посещение детьми класса на часть дня, на отдельные занятия); временная (объединение детей для участия в отдельных мероприятиях). Получил признание опыт создания учреждений комбинированного типа, предусматривающих обучение детей со специальными образовательными потребностями как в обычных, так и в специализированных классах.

В теоретическом плане проблема интегрированного образования требует дальнейшего исследования. Подход к инклюзивному образованию как социокультурному феномену представляется актуальным, так как сама фиксация факта инклюзии (вхождение ребёнка с проблемами развития в систему отношений, детерминированных образовательной ситуацией) раскрывает глубинный смысл гуманизации взаимодействия различных социальных групп в поликультурном пространстве современного общества. В инклюзивных процессах важ-

но единство индивидуально-личностного (самости), дифференциально-группового (социального), рационального и практического аффективного (чувственного впечатления), когнитивного (осознанного). Инклюзия может рассматриваться не только как статическая ситуация, но и как динамический процесс системных преобразований, связанных с принятием обществом социальной группы людей с ограниченными возможностями здоровья.

Осуществление теоретико-прикладной диалогизации инклюзивных процессов может способствовать созданию условий для гармоничного перехода от социального принятия лиц с ограничениями жизнедеятельности до предоставления им максимальной внешней помощи для продуктивной социальной активности (Е. А. Куликова). Результатом этого процесса может выступать не только самореализация данной группы, но и становление равноправных партнёрских отношений с другими общественными группами. Такой подход ещё раз подчёркивает значимость образовательной инклюзии как для индивида, так и для социальной группы в целом. На этом этапе возрастает роль социальной функции образования и создания условий для дальнейшей социокультурной интеграции.

Значительное число публикаций, представленных на конференциях, указывает на то, что в процессе получения профессионального образования осуществляется комплексная реабилитация инвалидов [6]. Санкт-Петербургский профессионально-реабилитационный центр решает широкий спектр образовательных и реабилитационных задач, развивая комплекс необходимых организационно-педагогических условий: профессиональный отбор, профессиональные пробы, психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение учебного процесса, а также создание доступной учебно-производственной и социокультурной среды.

Опыт показывает, что в процессе обучения 70% лиц с ОВЗ проходят производственную адаптацию, далее им оказывается содействие в трудоустройстве. Смысловой доминантой профессионального образова-

ния выступает комплексное сопровождение образовательного процесса, носящее ярко выраженный реабилитационный и социальный характер (Г. Г. Иванов) [5]. В настоящее время предпринимаются дополнительные государственные инициативы по развитию системы высшего профессионального образования для лиц с разными ограничениями жизнедеятельности, в связи с чем в ФГОС предусматриваются специальные требования к созданию безбарьерной среды [5].

Среди материалов публикаций, рассмотренных на научно-практических конференциях, 30-35% работ принадлежит специалистам сопровождающих служб, и их участие растёт с каждым годом. Повышается и уровень представленных материалов, в которых уделяется внимание методам изучения обучающихся, интерпретации полученных данных и прогнозов профессионального обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. Следует отметить чрезвычайно важное явление – повышение качества работы реабилитационных команд – специалистов сопровождающих служб для каждой из учебных групп. Эта деятельность позволяет совершенствовать уровень услуг по реализации индивидуальной программы реабилитации, подготовить квалифицированных специалистов и способствовать их закреплению на рабочих местах.

В последние годы растёт внимание к добровольческой поддержке социально-реабилитационной работы с инвалидами. Наиболее активно выступает ВОС. Помимо конкретной деятельности по оказанию помощи внутри организации регулярно проводятся исследования по изучению образа жизни инвалидов по зрению, состоящих в Санкт-Петербургской региональной организации, а также изучаются проблемы, связанные с оценкой общего социального статуса инвалидов, степенью их включённости в жизнь общества, потребностью инвалидов в расширении духовных запросов и участии в разных видах творческой деятельности [4].

Совершенствованию непрерывного образования должно способствовать развитие законодательной базы, механизмов её реализации. Это предполагает научно обоснованный учёт норм и стандартов социальной

и реабилитационной помощи по профилям и уровням социально-педагогических услуг, профессионального образования, развитие служб занятости, создание единого профессионального пространства и его связей с общим социумом, подготовку квалифицированных кадров. Актуализируется развитие инициатив по обеспечению не только качественного образования, но и комплексной реабилитации инвалида, способного к преодолению социальных барьеров и, в соответствии с индивидуальными запросами, к образовательному и социальному росту.

Обоснованно и ярко заявило о себе новое направление в системе образования инвалидов – геронтообразование – образование лиц пожилого возраста, связанное с реализацией широкого круга программ междисциплинарного характера. Смысловой доминантой этого образовательного периода для инвалидов выступает поддержание их активности и самостоятельности, творческое участие в развитии геронтокультуры, расширение социального поля для самореализации личности несмотря на многочисленные нарушения жизнедеятельности.

В целях совершенствования целостной системы непрерывного образования инвалидов, учитывая имеющийся опыт и определяя перспективы развития этой социальной группы, необходимо акцентировать внимание на следующих позициях:

* расширять и детализировать нормативно-правовую базу образования для разных возрастных групп инвалидов, которая требует уточнения в решении вопросов, в большей степени связанных с индивидуализацией сопровождения образовательного процесса в условиях доступности для них всех видов формального и неформального образования;

* обогащать инфраструктуру социальной сети, которая требует уточнения во взаимодействии социальных структур разных уровней и механизмов при реализации инновационных программ как образовательного, так и сопровождающего характера;

* совершенствовать подготовку кадров системы образования инвалидов с учётом данных мониторинга как по линии реали-

зации учебных программ, так и по содержанию подготовки специалистов сопровождающих служб. Необходимо, чтобы между этими двумя линиями имело место содержательное и организационное согласование, особенно по проблемам «точечной» подготовки, связанной с возрастом, характером заболевания, особенностями деятельности учреждения, социальной ситуацией и т.д.;

* учитывать, что теоретическое обоснование образования инвалидов отстаёт от прорывающегося вперёд инновационного опыта по отдельным направлениям, которые ещё слабо интегрируются в общий научный контекст, необходимо преодолевать этот разрыв за счёт проведения комплексных исследований и использования новых практикоориентированных подходов;

* способствовать дальнейшему развитию идей добровольчества в сфере образования инвалидов, их социокультурной, оздоровительной, общественной и других видов деятельности, направленных на интеграционные процессы и создание безбарьерной среды для получения всех видов услуг, предусмотренных российским законодательством.

В целом актуализируется необходимость исследования системы образования инвалидов в условиях их социальной защиты как целостного социально-педагогического явления в рамках отраслевого подхода к разработке научно обоснованных перспектив развития этой системы.

Литература

1. *Безух С. М.* Комплексная многопрофильная реабилитация детей-инвалидов // Инвалиды и лица пожилого возраста в современной социально-образовательной ситуации: теория, опыт, перспективы: сб. матер. Междунар. научно-практической конференции. – СПб: СПбГИПСР, 2015. – С. 25-27.
2. *Безух С. М.* Опыт добровольческого движения в России и его роль в социально-медицинской поддержке инвалидов // Реализация идеи добровольчества в социальной работе с инвалидами и лицами пожилого возраста // науч. ред С. С. Лебедева, С. М. Безух. – СПб.: ГИПСР, 2016. – С. 24-25.
3. *Горшкова В. В.* Непрерывное образование как способ бытия человека: моногр. – СПб.: Астерион, 2016. – 288 с.
4. *Кантор В. З.* Педагогическая реабилитация инвалидов по зрению как специфическая педагогическая деятельность // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 38-44.
5. Обучение лиц со специальными потребностями. Международная монография по итогам акции ЮНЕСКО «Неделя образования взрослых» 2012-2013 г. / под ред. С. С. Лебедевой, Г. Г. Иванова. – СПб.: Изд-во «Политехника-сервис», 2013. – 347 с.
6. *Пенин Г. Н.* Повышение уровня политехнической подготовки глухих школьников // Актуальные проблемы непрерывного образования инвалидов: сборник научно-практической конференции // ред. В. Г. Онушкин, Е. П. Тонконогая, С. С. Лебедева. – СПб: Институт образования взрослых РАО, 1994. – С. 27-28.



Г. В. Муравьев
(Великий Новгород)

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ-МОРЯКОВ

CONTENTS-INSTRUMENTAL FOUNDATIONS OF CADETS-SAILORS' PROFESSIONAL ORIENTATION DEVELOPMENT

В статье раскрыты понятие профессиональной направленности и особенности её формирования в условиях морского вуза, рассмотрен инструментарий сопровождения процесса формирования профессиональной направленности курсантов морских вузов на основе авторской целевой программы.

Ключевые слова: профессиональная направленность, курсанты морских вузов, морская профессиональная деятельность, целевая программа.

The article reveals the notion of professional orientation and the specifics of its formation in the conditions of the marine university, the toolkit for supporting the process of developing professional orientation of marine universities cadets on the basis of the author's target program is considered.

Key words: professional orientation, marine universities cadets, marine professional activity, target program.

В новых социально-экономических условиях особенно остро стоит проблема активизации человеческого фактора, максимального использования возможностей человека для достижения наивысших результатов в профессии. Эта задача целиком и полностью относится и к служебной деятельности специалистов морского транспорта.

Направленность личности курсанта морского вуза – это важнейшее, значимое качество, связанное с определенной активностью в учебно-воспитательной, общественной, спортивной и иных сферах деятельности, формирующее будущего профессионала морского транспорта и социально активного гражданина российского общества.

Исследование специфики морского аспекта профессиональной направленности различных категорий специалистов морского транспорта осуществлено в работах,

касающихся психологической готовности к профессиональной деятельности (С. А. Данченко), формирования профессиональной компетенции как условия профессиональной направленности курсантов (Ю. С. Котова), развития готовности к лидерской деятельности морских специалистов (О. В. Фомичева), программного сопровождения формирования профессионально-этических качеств личности курсантов в вузе (Н. С. Шумилина) и др.

Вместе с тем процесс формирования профессиональной направленности курсантов морского вуза в современных условиях затруднен изменением акцентов в мировоззрении современной молодежи, снижением уровня мотивации к освоению морской профессии, потребительским отношением к жизни в молодежной среде. Более 24% курсантов заявляют об ошибочном выборе профессии и нежелании строить карьеру на флоте.

Профессиональная направленность понимается большинством исследователей как системное образование личности, интегрирующее в себе предметные знания в соответствии с государственными общеобразовательными стандартами и выбором профессиональной ориентации; мотивационную потребность в непрерывном саморазвитии и профессиональном самоопределении; осознание личностью своих интересов, способностей, потребностей и общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе, а также необходимости развития профессионально-личностных качеств, ценностных ориентаций и мотивов профессионального самоопределения.

Выполненный анализ понятия «профессиональная направленность» позволяет выразить её основные характеристики:

- выступает системообразующим свойством, определяющим весь психологический склад профессионала как субъекта деятельности;
- проявляется в устойчивом и сильном интересе, желании, стремлении, влечении заниматься конкретной профессией и совершенствоваться в ней;
- состоит из совокупности ведущих мотивов профессиональной деятельности;
- выражает отношение личности (учащегося вуза) к целям педагогической системы на эмоциональном, познавательном и поведенческом уровнях;
- это установка на конкретный вид деятельности, проявляемая на основе устойчивых профессиональных мотивов и намерений;
- ориентирует современных специалистов в профессиональной сфере;
- побуждает к активности в профессиональной деятельности;
- придает деятельности в профессиональной сфере устойчивость к внешним факторам;
- отражает и обуславливает цели, мотивы и отношение к действительности, опосредованные профессиональной деятельностью.

В качестве важнейшего инструмента

формирования профессиональной направленности курсантов-моряков, как показал эксперимент, наряду с изучением базовых, общетехнических и специальных дисциплин, системы учебных, общепрофессиональных и морских практик выступает авторская целевая программа «Направленность и профессионализм», решающая следующие задачи:

1. Овладение содержанием процесса формирования профессиональной направленности, вооружения курсантов необходимыми знаниями, навыками и умениями социально значимой деятельности.
2. Развитие профессиональных и творческих способностей курсантов.
3. Выработка профессиональных качеств, необходимых для последующей профессиональной деятельности.
4. Содействие курсантам морского вуза в изучении тематики модулей целевой программы.

С учетом вышеизложенного и ориентируясь на цель и задачи нашего исследования, полагаем, что структура целевой программы «Направленность и профессионализм» должна включать следующие компоненты: *пояснительная записка*, содержащая цель и задачи обучения курсантов-моряков; *содержание целевой программы*, представленное в виде модулей; *методические указания*, определяющие алгоритм деятельности преподавателя по проектированию целевой программы и её реализации.

Структурная модель Целевой программы «Направленность и профессионализм» представлена в виде схемы на Рис. 1.

Авторская целевая программа «Направленность и профессионализм» состоит из четырех взаимосвязанных структурно-содержательных модулей: *установочного* (установки на изучение целевой программы, формирование высокого уровня профессиональной направленности); *теоретического* (изучение теории общей и профессиональной направленности личности); *профессионального* (изучение особенностей деятельности специалистов морского транспорта, сущности профессиональной карьеры, специфики профессионального

роста); самовоспитания и саморазвития (установки на самовоспитание и дальнейшее развитие профессионального потенциала, готовности к профессиональному росту).

Рассмотрим наполнение модулей авторской целевой программы «Направленность и профессионализм».

Установочный модуль включает теоретические занятия «Профессиональная направленность личности: ключевые понятия и категории», «Роль профессиональной направленности в становлении профессионала морского транспорта», «Методы изучения мотивов морской профессиональной деятельности», «Усвоение целевой программы – основной путь формирования и развития профессиональной направленности личности», семинары «Представление о мотивах и мотивации деятельности современного специалиста морского транспорта», «Проявления основных мотивационных новообразований у членов экипажа судна», «Пути коррекции смысловых и мотивационных установок на различных этапах учебы в морском вузе», практикумы-тренинги «Выявление и анализ причинно-следственных отношений в структуре мотивированного поведения», «Профессионализм и карьера морского специалиста».

Психолого-аналитический модуль состоит из лекционных занятий «Общая характеристика представлений о личности», «Потребности личности и их классификация.

Индивидуальные особенности потребностей», практикумов «Способности и выбор профессии моряка», «Сущность и содержание общей и профессиональной направленности личности специалистов морского транспорта», «Интерес к морской профессии», тренингов «Мотивация и самомотивация», «Изучение профессиональных свойств личности».

Профессионально-деятельностный модуль начинается с деловой игры «Компетентность специалиста морского транспорта» и продолжается тренингами «Приемы адаптации и становления специалиста морского транспорта». Отработка практических навыков происходит на семинаре-практикуме «Развитые навыки общения и умение организовать совместную деятельность – важнейшие характеристики офицера морского транспорта» и закрепляется в процессе дискуссии «Профессиональное мастерство специалиста морского транспорта». Во время реализации данного модуля организуются вечера-встречи с выпускниками морского вуза – действующими офицерами судов морского транспорта и с капитанами судов морского транспорта для использования потенциала их опыта и традиций в формировании профессиональной направленности.

Для успешной реализации курсантов в будущей профессии введен модуль «Самовоспитание и саморазвитие». В ходе лекций

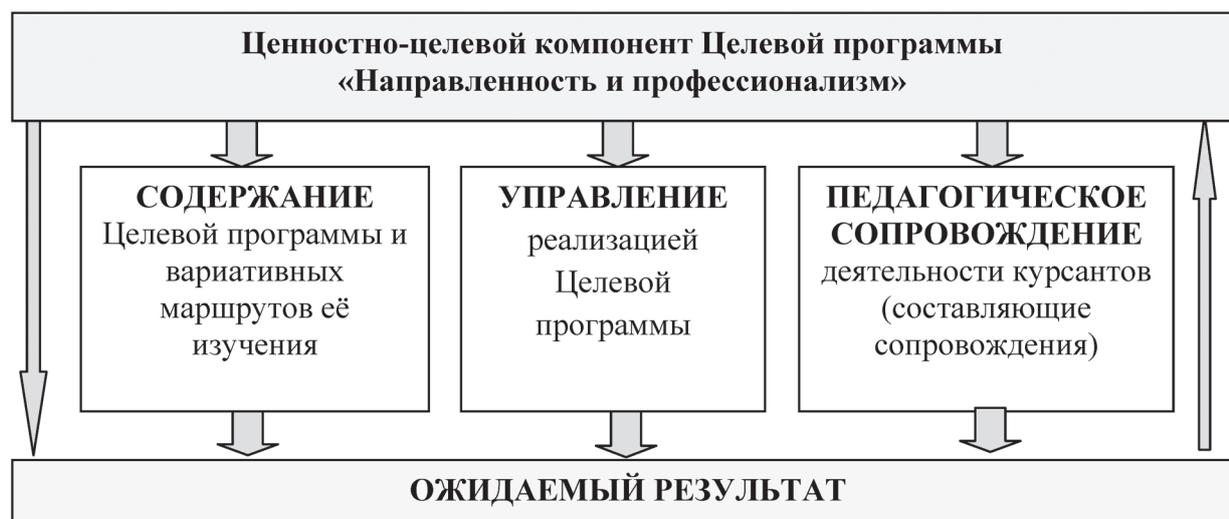


Рис. 1. Структурная модель Целевой программы «Направленность и профессионализм».

«Воспитание и самовоспитание личности», «Самовоспитание как основа саморазвития профессиональной направленности будущего специалиста морского транспорта» курсантам дается теоретическая основа для формирования компетенций саморазвития. В ходе групповых дискуссий и бесед «Самовоспитание: как я его понимаю», «Субъективные и объективные причины самовоспитания», «Особенности самовоспитания как целенаправленной деятельности курсанта, направленной на совершенствование своей личности и профессиональной направленности», «Трудолюбие и самоконтроль – основа результативности самовоспитания и саморазвития» вырабатываются основные принципы, приемы и навыки саморазвития курсантов-моряков. Этому помогают семинары-практикумы «Опыт курсантов старших курсов по организации процесса самовоспитания и саморазвития», когда старшие товарищи делятся своими находками и трудностями, с которыми они сталкиваются при прохождении практики на судне. Завершается модуль круглым столом «Система самовоспитания курсанта морского вуза».

Учебную деятельность дополняет внеучебная, которой посвящен культурно-досуговый модуль, открывающийся дискуссией «Роль культурно-досуговой работы в формировании профессиональной направленности курсанта». После экскурсии на современное транспортное судно организуется Вечер вопросов и ответов «Морская профессия: романтика и реальность (трудовые будни)», на который приглашаются действующие офицеры судов морского транспорта и капитаны судов морского транспорта, открывающие курсантам ежедневную морскую реальность.

Для дальнейшего трудоустройства в рамках данного модуля организуются встречи курсантов со специалистами «Центра занятости», посещение выставки «Образование и карьера»; презентация судовладельческих компаний города и края, встречи «Морские династии нашего города» и др. Завершается модуль диспутом «Почему я выбрал морскую профессию».

Профессионально-психологическое сопровождение процесса формирования про-

фессиональной направленности у курсантов морского вуза предусматривает реализацию следующих этапов:

1. *Исходно-диагностический этап* – определение начального уровня профессиональной направленности курсантов; готовности и(или) неготовности обучающихся к обучению по авторской целевой программе; изучение подготовленности профессорско-преподавательского состава к организации и проведению мероприятий по формированию высокого уровня профессиональной направленности курсантов, установление, подбор и привлечение круга лиц из числа преподавателей и инициативных курсантов для оказания помощи.

2. *Этап целеполагания* предусматривает формулировку цели, задач и определение необходимых педагогических условий для их эффективного решения.

3. *Этап планирования и разработки целевой программы* включает организаторскую и методическую деятельность по составлению конкретной и содержательной учебной программы. На данном этапе решаются все вопросы организационной подготовки: согласования со всеми заинтересованными сторонами и утверждение целевой программы, доведение до всех исполнителей, проверки готовности исполнителей и учебных групп к проведению занятий.

4. *Этап обучения* курсантов по целевой программе: подготовка и проведение занятий и мероприятий; мониторинг уровня освоения тематики каждого учебного модуля курсантами; диагностика процесса формирования у курсантов профессиональной направленности по авторской анкете. Анализ полученных результатов после анкетирования курсантов и корректировка проводимой учебно-воспитательной работы.

5. *Этап рефлексии*: анализ и оценка результатов программно-диагностического сопровождения процесса формирования профессиональной направленности курсантов морского вуза на основе сопоставления результатов анкетирования курсантов по авторской анкете с полученными результатами по применяемым дополнительно тестам и методикам; анализ результатов

обучения по авторской целевой программе; оценка собственной учебной деятельности каждым курсантом и самооценка сформированного уровня профессиональной направленности.

Таким образом, знание и понимание сущности профессиональной направленности помогает предвидеть или прогнозировать личностное и профессиональное поведение, спланировать индивидуальный и дифференцированный подход в организаторской и учебно-воспитательной работе с курсантами, способствует содействию их адаптации к условиям морской службы, успешности в профессиональном становлении и

профессиональном росте, результативной профессиональной деятельности.

Программно-диагностическое сопровождение, представляя собой единый процесс программно-целевого и диагностического сопровождения, осуществляемого на основе целевой программы и диагностических методик уровневой организации формирования профессиональной направленности, способствует результативному формированию профессиональной направленности курсантов морского вуза, их мотивов, интересов, целей и возможностей в избранной морской сфере профессиональной деятельности.

Литература

1. *Кунц Л. И.* Профессиональная направленность и направленность личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №4. – С. 137-140.
2. *Марон А. Е., Чегодаев Н. М.* Дидактика последипломного образования: программно-диагностический аспект. – М., СПб.: Ин-т общ. образования МОПО РФ, РАО ИОВ, 1997. – 209 с.
3. *Муравьев Г. В.* Концептуальные представления и идеи программно-диагностического сопровождения процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – №6. – С. 24-26.
4. *Резинкина Л. В.* Формирование самообразовательной компетентности как условие профессионального саморазвития специалистов // Вестник Санкт-Петербургского университета технологий и дизайна. – 2016. – № 4 (48). – С.86-89.
5. *Томилина С. Н.* Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи: моногр. – Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015. – 124 с.



*Л.И. Малашенко
(Казахстан, Астана)*

ОПЫТ АНТИКРИЗИСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРА

EXPERIENCE OF ANTICRISIS ACTIVITY AS IMPORTANT COMPONENT IN PROFESSIONAL OFFICER'S TRAINING

В статье рассматривается профессиональный опыт деятельности офицера в современных условиях. Показано, что подготовка специалистов, способных нестандартно разрешать кризисные ситуации, приобретает сегодня характер актуальной педагогической проблемы, которая требует всестороннего исследования.

Ключевые слова: антикризисная деятельность, военно-политическая обстановка, военный профессионал, кризисная ситуация, национальная безопасность, педагогическая проблема, профессиональная подготовка, ситуационная задача, этнокультурная компетентность, этническая толерантность.

Professional experience of officer's activity in modern conditions is considered in this article. It is shown that training of specialists capable of solving non-standard situations in crisis situations acquires today the character of an actual pedagogical problem that requires all round research.

Key words: anti-crisis activity, military and political scenario, military professional, crisis situation, national security, pedagogical problem, professional training, situational task, ethno cultural competency, ethnical tolerance.

Обострение военно-политической обстановки в различных регионах мира, противоречивый характер современных международных отношений могут способствовать и, как правило, приводят к возникновению явления общественной жизни, обозначаемого понятием «кризисные ситуации». Их развитие пронизывает все сферы жизни общества и отражается на мероприятиях, проводимых государствами по защите своих суверенитета и территориальной целостности, по сохранению конституционного строя.

Анализ природы, сущности, форм проявления и особенностей кризисных ситуаций позволяет утверждать, что данное явление представляется как негативное, дестабилизирующее обстановку внутри страны и извне, сводится к однородным, но не тождественным понятиям: «исключительные

условия», «экстраординарная ситуация». На определенном этапе кризисная ситуация становится предвестником военного конфликта, который при его пассивном разрешении может перерасти в конфликт вооруженный [1, с. 68].

Поиск путей предотвращения кризисных ситуаций неразрывно связан с подготовкой специалистов, способных их разрешать как военными, так и другими, специальными методами. Таким специалистом может выступать офицер высшей квалификации, совмещающий в одном лице способность к военной и антикризисной деятельности. Компетентность данного специалиста предполагает обязательное наличие его профессионального опыта.

Исследование проблемы антикризисной деятельности у офицеров в дидактике

профессионального образования следует увязывать с изучением опыта как фактора успешной деятельности военного специалиста в современных кризисных условиях. Успех в профессиональной деятельности проявляется прежде всего в достижении специалистом значимой цели, преодолении или преобразовании условий, препятствующих достижению этой цели [2, с. 55].

Теоретический анализ процесса подготовки офицеров, а также практика деятельности военных вузов позволяют выявить противоречия между объективной потребностью формирования у офицеров способности научно обоснованно и эффективно проводить антикризисные операции и недостаточной подготовкой магистрантов в военных вузах к действиям в кризисных ситуациях.

Решение вытекающей отсюда проблемы сопряжено с рядом факторов политического, экономического, демографического, военного, технического, духовного характера. Главная задача здесь видится в отборе из непрерывного потока информации самого необходимого для практики ее применения. При этом на выходе получается зрелая личность с устоявшейся психологической организацией, кристаллизованным жизненным опытом [3, с. 66].

Накопление опыта рассматривается, как важный фактор жизнедеятельности общества, как необходимая часть интеллектуального и эмоционального развития личности. Целью данного развития представляется высокий уровень готовности офицера к эффективному разрешению кризисных ситуаций с применением накопленного и развитого профессионального опыта.

Формирование опыта профессионала – процесс длительный. Он определяется как личностный опыт, приобретенный в предшествующей практике, сформированный в ходе обучения и профессиональной деятельности. Офицер приходит в военный вуз с определенным уровнем жизненного и учебного опыта. Ранее он уже обучался, служил, действовал в различных жизненных ситуациях, возможно и в боевых, либо максимально к ним приближенных, условиях. Теперь ему предстоит имеющийся опыт

развивать, доводя его до уровня высокого профессионализма.

Для профессионального и управленческого опыта необходимо время. Существуют профессиональные области, в которых именно богатый, накопленный годами деятельности, развернутый опыт является ведущей характеристикой, непосредственно влияющей на успешность специалиста. К таким сферам относятся производство, консалтинг, управление, в том числе военное и антикризисное. Готовность офицера к профессиональной деятельности обуславливается самой средой, в которой ему предстоит действовать, применяя на практике совокупность компетенций и опыта. Среда характеризуется обстановкой, пронизанной кризисами в политической, экономической, социальной, военной сферах (Рис. 1. с- 110).

Рассмотрение сущности опыта в содержательно-структурном аспекте позволяет определить профессиональный опыт офицера как динамический процесс практического воздействия совокупного опыта специалиста на профессиональную деятельность и как непосредственный результат этого воздействия в виде знаний, умений и навыков. При этом отдельное внимание следует уделить многообразию форм профессионального опыта и проблеме правильности их восприятия, описания и трансляции [4. с. 44]. Данное многообразие дифференцируется, как показано в таблице 1 (с.- 110)

В области развивающейся деятельности опыта офицера имеет место совокупный опыт, представляемый как опыт организации, воинского коллектива, определенной группы специалистов. Опыт отдельно взятого субъекта имеет дискретный во времени и пространстве характер и является интегративным. Такой опыт квалифицируется как национальный, т.е. развивающий способность работы с интернациональными воинскими коллективами, и сетевой, применяемый в управлении коалиционными силами различной ведомственной принадлежности.

В процессе совершенствования общей профессиональной компетентности формируется этнокультурная компетентность и этническая толерантность специалиста. На-



Рис. 1. Структура готовности военного специалиста к профессиональной деятельности в кризисных ситуациях.

званные составляющие необходимо развивать в разрезе подготовки офицера к руководству многонациональными воинскими коллективами, многочисленными и сложными по составу. Офицеру предстоит работать с представителями других государств, наций, этносов. Осуществлять эту работу следует деликатно и профессионально, соблюдая и грамотно применяя международное право, принципы и традиции межгосударственных отношений, а также приобре-

тенный на практике национальный опыт с опорой на этнографические знания. К примеру, Л. Н. Толстой, уделяя много внимания сбору и пропаганде северокавказского устного народного творчества, среди приоритетов в образовании поставил этнографию своего и других народов в один ряд с религией и нравственностью [5].

Интеграция национального и сетевого видов опыта, с учетом закономерностей развития межнациональной толерантно-

Таблица 1

Дифференцирование многообразия форм профессионального опыта офицера

Сферы дифференцирования	Формы опыта
Природа субъекта получения опыта	Совокупный, индивидуальный, интегративный
Сфера получения опыта военного профессионала	Теоретический, практический, исследовательский, экспериментальный
Приоритетно активизированная личностная сфера	Когнитивный, эмоциональный, коммуникативный, дисциплинарный
Предметное содержание деятельности	Принятия решений, реализации решений, антикризисных действий, технологический
Целенаправленность формирования	Организованный, стихийный
Полученный результат	Успешный, неуспешный
Степень осознания опыта	Осознанный, неосознанный
Степень новизны опыта	Массовый, передовой, творческий, традиционный, инновационный

сти, является совокупным, системообразующим фактором, механизмом, обеспечивающим целостность системы подготовки военных специалистов. Здесь используются дифференцированный, комплексный, индивидуальный подходы к формированию данного интегративного качества, преемственность в педагогической деятельности по обучению офицеров.

Простое накопление опыта не обеспечивает более продуктивной или успешной профессиональной деятельности. Можно хорошо знать профессиональные нормы, но не следовать им, можно видеть ошибки в своей профессиональной деятельности, но не стремиться их исправить. Получение опыта военного профессионала происходит в его практической деятельности, участии в мероприятиях оперативной и боевой подготовки, в том числе и совместной с контингентами войск (сил) других государств. В ходе командно-штабных учений офицеры

получают хорошую практику в принятии и реализации решений, проводят исследования и эксперименты, моделируя различные варианты ведения боевых и специальных действий по разрешению кризисных ситуаций и наполняя свой практический и исследовательский опыт [6, с. 26].

Структурное и содержательное наполнение динамично. Оно проявляется и оценивается в ходе практической деятельности. Базовое профессиональное образование создает лишь предпосылки для формирования профессиональной компетентности, включающие обучение целому комплексу деятельностей, необходимых для решения насущных задач. Если компетентность не подпитывать опытом, то со временем ее уровень может существенно снижаться [7, с. 19].

Коммуникативный оттенок опыта проявляется на фоне взаимодействия субъектов профессиональной деятельности, которое должно быть специальным образом

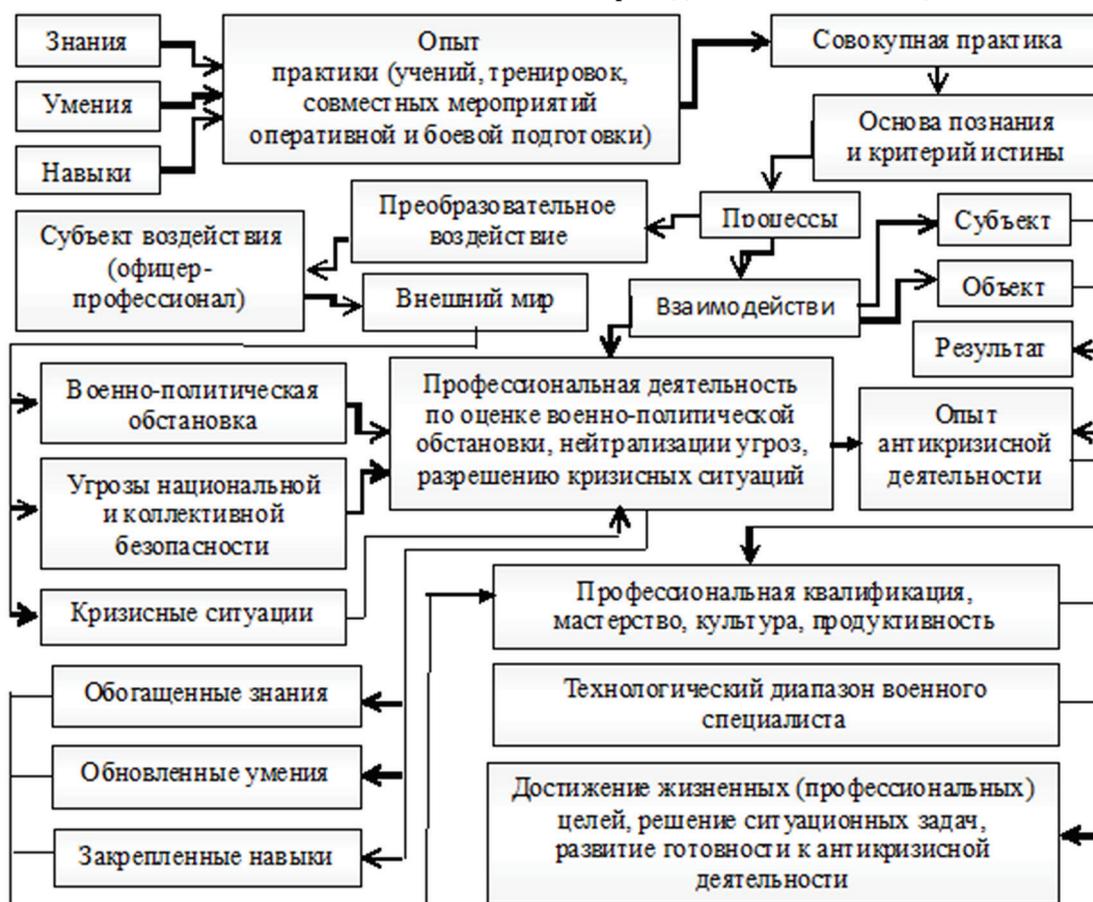


Рис. 2. Структура научного понятия профессионального опыта антикризисной деятельности военного специалиста.

организовано, чтобы стать источником развития продуктивности действий.

Профессиональная деятельность специалиста в определенной области является базовой основой для формирования профессионального опыта, сопряженного с видом деятельности. Специалист лишь тогда становится профессионалом, когда сформированный опыт становится неотъемлемой частью его профессиональной компетентности. С научной точки зрения опыт военного профессионала отличается полнотой, глубиной и действенностью (Рис. 2. с.-111).

С учетом научного знания и военной специфики можно определить профессиональный опыт офицера как совокупность практически приобретенных компетенций, умение осуществлять профессиональную

деятельность. Опыт военного специалиста в целом рассматривается как результат его взаимодействия с объективным миром, способность к оценке военно-политической обстановки в этом мире и определению угроз своему государству, готовность к эффективным профессиональным действиям по их нейтрализации, один из основополагающих компонентов профессиональной подготовки. В рассматриваемом аспекте профессиональный опыт офицера является динамическим процессом практического воздействия совокупного опыта на профессиональную деятельность, непосредственный результат этого воздействия в виде компетенций, необходимых для эффективного решения ситуационных задач по проведению антикризисных мероприятий.

Литература

1. Рыспаев А. Н. Геополитика и войны нового типа: информационно-справочный сборник по материалам прессы: в 2 ч. Ч.1. – Астана, 2015. – 489 с.
2. Керимбаев Б. М. О некоторых вопросах применения силовых структур в социально-политическом конфликте // Вестник Национального университета обороны.- Астана, 2014.- № 4. – 95 с.
3. Тауланов С.С. Профессионально-ценностное ориентирование будущих офицеров в процессе обучения военной педагогике в условиях информатизации образования: дис. ... д-ра пед. наук.- Алматы, 2005. – 212 с.
4. Кириченко А. И. О некоторых аспектах подготовки научно-педагогических кадров в современных условиях // Ориентир. Астана, 2015. - № 2. – 98 с.
5. Толстой Л. Н. Казаки; Хаджи-Мурат (повести). О воспитании: письмо В. Ф. Булгакову. - М., 1981. – 304 с.
6. Чувакин С. А. Анализ совместного комплексного учения с Коллективными силами оперативного реагирования Организации Договора о коллективной безопасности «Взаимодействие-2009» // Материалы Объединенного штаба ОДКБ. М., 2010. – 54 с.
7. Мухаметов А.Ф. Демонстрация военной силы как одна из форм ее проявления // Ориентир. - Астана, 2015.- № 2. – 94 с.



*Д. В. Адамчук
(Москва)*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАНЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL PLANS OF MODERN SCHOOLCHILDRENS

Статья посвящена изучению образовательных и профессиональных планов учащихся основной и старшей школы с учетом гендерной специфики и возрастной динамики. Особое внимание уделяется влиянию социально-стратификационных факторов на специфику образовательных и профессиональных планов подростков.

Ключевые слова: образовательные планы, профессиональные планы, профессиональные ориентации, социология образования, подросток.

The article is devoted to the study of educational and professional plans of students from secondary and high school. Special attention is paid to the gender, age peculiarities and also to the influence of socio-stratificational factors on the educational and professional plans of adolescents.

Key words: educational plans, professional plans, professional orientation, sociology of education, adolescent.

Статья основана на материалах социологического опроса 2074 учащихся 5, 7, 9 и 11-х классов, который был проведен Центром социологии образования Института управления образованием РАО в мае 2016 г.

Развитие образовательных и профессиональных планов школьников, обусловлено прежде всего потребностью в личностном самоопределении, которое является одним из ключевых новообразований подросткового возраста. Процессы формирования ценностно-нормативных установок, регулирующих отношения подростка с обществом, не только во многом определяют развитие подростка на данном возрастном этапе, но предопределяют траекторию его дальнейшего развития, связанную с выбором направления образования и профессионализацией [9].

Широкое распространение в отечественной практике психолого-педагогических исследований получили работы, основанные на теоретических подходах к профессио-

нальному самоопределению и профориентации, разработанных в рамках психологии трудовой деятельности. Преимущественно они базируются на изучении становления профессиональной идентичности в ходе профессионального обучения, выделении различных этапов профессионального становления и классификации профессий [3, 4].

Отдельное место в ряду исследований профессионального самоопределения занимают работы, посвященные изучению мотивации профессионального выбора и профориентации, основанные на методиках, использующих различные классификации мотивов, характеризующихся как по содержанию [6], так и по их направленности и валентности [7].

Социологические исследования профессионального и образовательного выбора, как правило, связаны с изучением статуса и иерархии различных профессий, так называемого престижа профессий, исследования которого имеют довольно большую исто-

рию. Можно с уверенностью полагать, что иерархия профессий оказывает заметное влияние как на выбор определенного типа образования, так и в дальнейшем на выбор профессии. При этом престиж профессии определяется по различным основаниям. Благодаря изучению особенностей престижа профессий, а также устойчивости эмпирических результатов этих исследований можно во многом объяснить и предсказывать поведение людей в ситуации профессионального и образовательного выбора [8, 1].

Привлекательности различных профессий, структуре и динамике профессиональных ориентаций молодежи посвящено и много других социологических исследований, которые рассматривают проблемы профессионального самоопределения в контексте трансформаций системы образования и неравенства [5], ценностных ориентаций и профессиональных стратегий [2] и др.

Другая линия исследований связана с восприятием различных профессиональных групп молодежью и изучением социальных стереотипов, которые, по мнению исследователей, в большей степени, чем личный опыт определяют профессиональное самоопределение подростков и молодежи. Применяемая методология семантического дифференциала и многомерного анализа представлений о различных профессиях позволяет изучать комплексное представление школьников и студентов о сфере профессиональной деятельности и своем месте в структуре этих социальных представлений [9, 10].

В настоящее время актуальность исследований образовательных и профессиональных планов молодежи обусловлена и

техноэволюционными процессами. Выводы набирающих популярность работ экономистов и футурологов, посвященных развитию современных технологий и их влиянию на рынок труда, предполагают исчезновение в ближайшем будущем целого ряда профессий вследствие автоматизации труда средствами IT-технологий и роботизации [12, 13]. Это дает основание сделать предположение о том, что сам процесс образовательного и профессионального выбора подростков в недалеком будущем претерпит ряд принципиальных изменений.

В связи с разнообразием исследовательских подходов к изучению профессионального и образовательного выбора необходимо отметить, что данная работа не претендует на создание концептуально нового подхода к изучению образовательных и профессиональных ориентаций, а является скорее очередным взглядом на эту проблематику с точки зрения возрастных изменений профессиональных и образовательных планов, а также влияния социально-стратификационных параметров на процессы образовательного и профессионального выбора.

1. Планы учащихся после окончания школы. Для выявления перспектив и планов школьников на будущее в ходе исследования им предлагалось ответить на вопрос о том, чем они собираются заниматься после окончания школы. Результаты ответов школьников на данный вопрос приведены в таблице 1.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что доминирующим у школьников представлением о своем будущем является «продолжение образования». Суммарно на это указывают 80,1% учащихся. При этом

Таблица 1

Отчеты школьников на вопрос о планах после окончания школы (%)

Планы после окончания школы	среднее	мальчики	девочки
собираюсь продолжить образование, поступить в высшее учебное заведение	59,1%	54,3%	63,5%
собираюсь продолжить образование, поступить в колледж, техникум	21,0%	22,7%	19,5%
мои планы еще не определены	13,6%	13,5%	13,7%
собираюсь устроиться на работу	5,1%	8,1%	2,4%
не собираюсь ни работать, ни учиться дальше	1,1%	1,4%	0,9%

ориентацию на получение среднего профессионального образования (колледж, техникум) отмечают 21,0% школьников, а ориентацию на получение высшего образования — 59,1%. Довольно велика и доля тех, кто отмечает, что «еще не определился с планами» — 13,6%. Устроиться на работу сразу после окончания школы планируют 5,1% учащихся, а еще 1,1% фиксируют, что «не собираются ни работать, ни учиться дальше».

Характерно, что девочки в большей степени, чем мальчики, сориентированы на получение высшего образования, соответственно: 63,5% и 54,3% ($p < .05$). Мальчики же значимо чаще девочек отмечают свое желание после школы устроиться на работу, соответственно: 8,1% и 2,4% ($p < .05$).

Если обратиться к возрастной динамике планов школьников, то можно заметить, что она довольно ярко выражена в отношении каждой из перспектив. Материалы исследования показывают, что с 5-го по 11-й класс последовательно сокращается доля тех, чьи планы на данный момент еще не определены, причем сокращается доля таких ответов в 7 раз (с 21,0% до 3,0%; $p < .05$). Таким образом, на этапе обучения в основной и старшей школе с каждым годом у подростков все четче прорисовывается образ собственного будущего. Параллельно последовательно снижается и доля тех, кто указывает на перспективу «устроиться на работу» после окончания школы: с 8,1% до 2,1% ($p < .05$).

Иная динамика проявляется в отношении планов школьников, связанных с продолжением образования. Так, на протяжении всего этапа обучения в основной школе (с 5-го по 9-й класс) увеличивается доля школьников,

которые планируют после окончания школы поступить в колледж или техникум. В 9-м классе на это указывает каждый третий (33,8%), а доля тех, кто планирует получать начальное или среднее профессиональное образование после 11-го класса, составляет лишь 4,2% ($p < .05$). Это позволяет сделать вывод о том, что около трети учащихся покидает после 9-го класса школу и выбирает образовательную траекторию, связанную с продолжением обучения в учреждениях начального или среднего профессионального образования. Показательна и другая тенденция, которая связана с ориентацией на получение высшего образования: на протяжении всего этапа средней школы эта образовательная траектория не претерпевает особых изменений (в пятом классе в вуз поступать планируют 55,1% школьников; в девятом — 55,6%). В одиннадцатом классе доля тех, кто сориентирован на поступление в вуз вырастает до 87,7% ($p < .05$). Это свидетельствует о том, что обучение в старшей школе (10-й-11-й классы) связано исключительно с подготовкой к поступлению в высшее учебное заведение, а точнее, с подготовкой к ЕГЭ, результаты которого преимущественно и определяют успешность поступления учащихся в вуз.

Материалы исследования дают основания утверждать, что планы учащихся на будущее после окончания школы тесно связаны с рядом социально-стратификационных факторов. Так, например, выраженные различия проявляются в специфике планов у городских и сельских школьников (см. рисунок 1).



Рис. 1. Специфика планов после окончания школы учащихся из разных типов поселений (%).

Как видно из приведенных на рисунке данных, среди сельских школьников значительно больше тех, кто планирует после окончания школы продолжить образование в системе НПО/СПО и заметно меньше тех, кто сориентирован на поступление в вуз. Подобная ситуация позволяет сделать вывод о наличии образовательного неравенства между сельскими и городскими школьниками, которое проявляется не только в объективных образовательных результатах (ЕГЭ), но и в субъективных планах сельских школьников, заведомо избирающих более «низкую» образовательную траекторию, соотнося свои амбиции с реально существующими жизненными перспективами.

В образовательных планах подростков проявляется влияние и других факторов. Наиболее заметное влияние на планы учащихся после окончания школы оказывают уровень материальной обеспеченности семьи, образовательный статус семьи, а также академическая успеваемость самого школьника (см. рисунок 2).

Приведенные на рисунке данные отражают ситуацию, сходную с той, которая была описана выше при сопоставлении образовательных планов городских и сельских школьников. Из диаграммы видно, что среди учащихся из высокообеспеченных семей

в вузы собираются поступать 62,5%, а среди тех, кто отнес свою семью к низкообеспеченному слою таких 45,3% ($p < .01$).

Еще более заметно дифференцирует ответы школьников о своих образовательных планах такой фактор, как академическая успеваемость: среди высокоуспевающих сориентированы на поступление в вуз 72,9%, а среди школьников с низкой успеваемостью – 36,0% ($p < .01$). При этом если доля тех, кто планирует продолжить обучение в учреждениях НПО/СПО, среди высокоуспевающих школьников составляет 10,1%, то среди низкоуспевающих на выбор этой образовательной траектории указывают 37,0% ($p < .01$).

2. Профессиональные ориентации школьников. Результаты ответов школьников на специальный вопрос об их предпочтениях в отношении различных сфер профессиональной деятельности показывают, что в среднем наиболее предпочитаемой сферой профессиональной деятельности является «спорт» (31,4%). На втором по частоте выборов месте находится «культура и искусство» (26,6%); на третьем – «экономика» (18,7%); четвертое место занимает «образование» (17,2%), а пятое – «интернет-сфера (блоггинг, продвижение сайтов, интернет-торговля и т.д.)» (см. таблицу 2).



Рис. 2. Влияние различных факторов на образовательные планы учащихся после окончания школы (%).

Таблица 2

**Сферы профессиональной деятельности,
в которых хотели бы работать школьники (%)**

Предпочитаемая сфера профессиональной деятельности	среднее	мальчики	девочки	p=
Спорт	31,4%	35,6%	27,6%	.0001
искусство и культура	26,6%	12,2%	39,7%	.0001
Экономика	18,7%	19,3%	18,0%	—
Образование	17,2%	11,2%	22,7%	.0001
интернет-сфера (блоггинг, продвижение сайтов, интернет-магазины и т.д.)	16,4%	17,8%	15,0%	—
научная деятельность	15,8%	17,0%	14,6%	—
Армия	14,8%	25,2%	5,2%	.0001
IT - информационные технологии	14,5%	21,9%	7,7%	.0001
Здравоохранение	14,3%	9,3%	19,0%	.0001
Юриспруденция	14,3%	11,8%	16,5%	.0007
Торговля	13,9%	19,3%	8,9%	.0001
массовая коммуникация (телевидение, радио, пресса)	13,9%	8,4%	18,9%	.0001
социальное обеспечение	13,1%	9,4%	16,4%	.0001
правоохранительные органы	12,8%	12,3%	13,2%	—
Политика	12,2%	13,8%	10,7%	.03
Транспорт	11,5%	20,4%	3,3%	.0001
промышленное производство	11,1%	16,6%	6,2%	.0001
сельское хозяйство	4,2%	5,5%	3,0%	.0003
Другое	11,5%	11,2%	11,7%	—

Приведенные в таблице данные свидетельствуют также о том, что в профессиональных ориентациях школьников прослеживается выраженная гендерная специфика. Например, мальчики заметно чаще выбирают такие профессиональные сферы, как: «спорт»; «армия»; «IT-информационные технологии»; «транспорт»; «промышленное производство»; «торговля». Девочки же чаще ориентируются на такие сферы профессиональной деятельности, как «культура и искусство»; «образование»; «здравоохранение»; «массовая коммуникация (телевидение, радио, пресса)»; «социальное обеспечение».

Таким образом, предпочтения школьников в отношении будущей профессиональной деятельности довольно четко связаны с гендерными стереотипами о «мужских» и «женских» профессиях. При этом такие сфе-

ры профессиональной деятельности, как «экономика», «интернет-сфера», «научная деятельность» и, как ни странно, «правоохранительные органы», являются гендерно неспецифичными – их мальчики и девочки указывают с одинаковой частотой.

В ответах школьников на вопрос о предпочитаемых сферах будущей профессиональной деятельности прослеживается и выраженная возрастная динамика. Так, от пятого к одиннадцатому классу значительно сокращается доля школьников, ориентирующихся на построение профессиональной карьеры в «спорте», «культуре и искусстве», «образовании» и «армии». При этом заметно увеличивается доля тех, кто предпочитает такие профессиональные области, как «экономика», «IT-технологии», «политика», «торговля», «массовые коммуникации» и «социальное обеспечение».

Заметное влияние на образовательные планы школьников оказывает и образовательный статус семьи (см. рисунок 3).

Приведенные на рисунке данные свидетельствуют о том, что учащиеся из семей с низким образовательным статусом (оба родителя имеют среднее или средне-специальное образование) в большей степени сориентированы на профессиональную деятельность в области «культуры и искусства», «образования» и «транспорта». Остальные позиции («IT-технологии», «промышленное производство», «научная деятельность» и «политика») чаще отмечаются школьниками из семей, где оба родителя имеют высшее образование.

Помимо влияния различных характеристик семьи, возрастной динамики и гендерной специфики профессиональные ориентации школьников в существенной степени зависят от их академической успеваемости. Данные исследования свидетельствуют о том, что профессиональные планы учащихся с низким уровнем академической успешности связаны преимущественно со «спортом», «армией», «транспортом» и «правоохранительными органами». Среди высокоуспевающих школьников приоритетными являются другие сферы профессиональной деятельности: «научная деятельность»,

«образование», «экономика», «массовая коммуникация», «политика». Необходимо отметить, что академическая успешность школьника складывается из оценок и не является просто числовым выражением качества образования конкретного ученика, за самим понятием успеваемость стоит масса социально-психологических явлений, отношений, особенностей возраста и социализации ребенка [11]. Тем не менее качество образования (если речь идет об образовательном учреждении) или образованность отдельно взятого ученика, как правило, традиционно оценивается по результатам его обучения, выражающимся в среднем балле успеваемости (троечник, хорошист, отличник) или баллах итоговых аттестаций ОГЭ/ЕГЭ. Исходя именно из этих оценок, школьники и выстраивают для себя некоторый образ будущего. Таким образом, можно говорить и о роли школы как социального института в выборе учащимися дальнейшего профессионального пути. В этом смысле «педагогический неуспех» школы если и не предопределяет выбор учащимся определенной профессиональной траектории, то во всяком случае ориентирует его на поиск альтернативной стратегии самореализации, в которой академическая успешность не будет играть доминирующей роли.



Рис. 3. Влияние образования родителей на профессиональные ориентации учащихся* (%)

* — различия значимы на уровне $p=0.04$ и выше

3. Структурный анализ возрастной динамики и гендерной специфики профессиональных ориентаций учащихся. Проведя анализ основных факторов, оказывающих влияние на предпочтения школьников в отношении различных сфер профессиональной деятельности, мы можем сделать вывод о том, что наибольший вклад в разнообразие этих предпочтений вносят возраст и пол школьников. Выше мы уже рассмотрели отдельно возрастную динамику и гендерную специфику в профессиональных планах учащихся, однако для того, чтобы проследить процесс профессионального самоопределения школьников на этапе основной и старшей школы, следует рассмотреть возрастную динамику профессиональных предпочтений у мальчиков и девочек. С этой целью мы провели специальный факторный анализ. Для этого была сформирована матрица исходных данных размерностью 8×19 (строки×столбцы), в которой строки фиксировали группы учащихся

соответствующих пола и класса (например, девочки-пятиклассницы), а столбцы характеризовали их предпочтения в отношении сфер профессиональной деятельности, которые мы рассматривали выше (например, «массовая коммуникация»). Ячейка матрицы (пересечение строки и столбца) фиксировала процент выбора определенной профессиональной сферы учащимися конкретной половозрастной группы (например, процент девочек-пятиклассниц, указавших в качестве предпочитаемой сферы профессиональной деятельности «массовую коммуникацию»). Сформированная таким образом матрица была подвергнута процедуре факторного анализа методом Главных компонент с последующим вращением осей по критерию Варимакс Кайзера. В результате факторизации было выделено три фактора, описывающих 90,1% общей суммарной дисперсии.

Первый фактор **F1** (44,3% суммарной дисперсии) дифференцирует мальчиков и

Таблица 3.

Структура выделенных факторов

Фактор F1	вес
Торговля	0,94
IT - информационные технологии	0,9
Транспорт	0,88
Армия	0,78
Промышленное производство	0,69
Здравоохранение	-0,98
Искусство и культура	-0,97
Образование	-0,94
Массовая коммуникация (телевидение, радио, пресса)	-0,7
Фактор F2	вес
Научная деятельность	0,86
Сельское хозяйство	0,69
Правоохранительные органы	-0,95
Юриспруденция	-0,8
Социальное обеспечение	-0,61
Фактор F3	вес
Экономика	0,89
Политика	0,69
Спорт	-0,89
Интернет-сфера (блоггинг, продвижение сайтов, интернет-магазины и т.д.)	-0,82

девочек в их интересах к разным профессиональным сферам. Условно, наборы профессий можно разделить на женские и мужские.

Положительный полюс данного фактора аккумулирует, с одной стороны, традиционные «мужские» сферы профессиональной деятельности (транспорт, армия, промышленное производство), а с другой – характеризует собой стремление к «быстрой и успешной» профессиональной самореализации, не требующей длительного академического образования (торговля, IT).

Отрицательный полюс данного фактора, наоборот, в своем составе собирает преимущественно «женские» сферы деятельности (здравоохранение, искусство и культура, образование, массовая коммуникация).

Такого рода разделение паттернов желаемых профессий подтверждается и размещением школьников по оси данного фактора – девочки (с 5-го по 11-й класс) располагаются на отрицательном полюсе фактора F1, а мальчики – на положительном.

Фактор F2 (24,3% общей суммарной дисперсии) дифференцирует профессиональные сферы деятельности, которые так или иначе относятся к автономности личности с разным отношением к самостоятельности. Так, например, положительный полюс фактора характеризуется автономией и внутренней самостоятельностью (научная деятельность, сельское хозяйство), которые являются чертой самих видов данной профессиональной деятельности. Отрицательный полюс фактора F2 объединяет профессиональные сферы, в которых субъекта профессиональной деятельности, сам род его деятельности наделяет условной самостоятельностью, связанной с определенной, служебной функцией (правоохранительные органы, юриспруденция, соц.обеспечение).

Фактор F3 (21,5% общей суммарной дисперсии). Если рассматривать данный фактор с точки зрения характера профессиональных ориентаций, входящих в его состав, то здесь можно выделить два ярких полюса, – положительный – формальное лидерство (экономика, политика) и отрицательный – неформальное лидерство (спорт, интернет-сфера).

Если же обратиться к размещению девочек и мальчиков в пространстве выделенных факторов, то можно видеть, что основная возрастная динамика связана с изменениями позиций школьников относительно факторов F2 и F3.

Исследования показали, что от 5-го к 7-му классу в профессиональных ориентациях и у мальчиков, и у девочек происходит переход от автономии и самостоятельности (F2+) к самостоятельности, заданной функцией профессиональной деятельности (F2-). На наш взгляд, это свидетельствует о росте прагматических установок в профессиональных ориентациях школьников на начальном этапе обучения в основной школе. Возможно, этому усилению прагматизма способствуют и изменения, происходящие в обучении, – расширение предметных областей, более четкое понимание школьником своих способностей и склонностей к изучению конкретных дисциплин, что можно рассматривать как начальный этап специализации обучения и профессиональной ориентации, когда школьник начинает рассматривать перспективы будущей профессиональной деятельности на основе своих склонностей и способностей.

Динамику профессиональных ориентаций школьников на этапе 7-9-го классов определяет смещение их позиций относительно оси фактора F3. От полюса, который мы условно обозначили как «неформальное лидерство» (спорт, интернет-сфера) – (F3-) школьники в своих профессиональных ориентациях движутся к положительному полюсу данного фактора «формальное лидерство» (экономика, политика). Эта динамика, по всей видимости, характеризует процесс дифференциации значимых для подростка видов деятельности, определяющих его статус среди сверстников и связанных с неформальным лидерством, от собственно профессиональных ориентаций, которые связаны с достижением формальных статусов и позиций во «взрослом» обществе.

Развитие профессиональных ориентаций школьников на этапе 9-го и 11-го классов связано с продолжающимся усилением влияния фактора F3+ «формальное лидер-

ство», а также обратным движением по фактору F2 в сторону полюса «самостоятельности и автономии» и динамикой по фактору F1 в сторону положительного «мужского» полюса (промышленное производство, IT-технологии, торговля, транспорт, армия). При этом девочки-одинадцатиклассницы, хоть и не располагаются на положительном полюсе фактора F1, но влияние на их профессиональные ориентации отрицательного полюса фактора F1 (здравоохранение, образование, культура и искусство, массовая коммуникация) фактически сходит на нет.

Таким образом, позиции мальчиков 5-го и 11-го класса по факторам F1 и F2 оказываются весьма близкими, но если по фактору F3 позиции пятиклассников характеризуются значимостью «неформального лидерства» (F3-), то позиции одинадцатиклассников уже связаны с «формальным лидерством» (F3+).

При обсуждении общей возрастной динамики профессиональных ориентаций учащихся следует отметить два момента. Первый связан с тем, что отрицательный полюс фактора F2, который мы интерпретировали как «самостоятельность, обусловленная функциями деятельности», оказывается наиболее значимым для учащихся 9-х классов, как мальчиков, так и девочек, а в 11-м классе он резко теряет свою значимость. Это, по всей видимости, связано с институциональными особенностями системы образования, когда часть учащихся покидает средние общеобразовательные организации, выбирая образовательные траектории, связанные с получением специального образования.

Второй момент касается гендерной специфики развития профессиональных ориентаций на этапе обучения в школе. Траектории возрастной динамики у мальчиков и девочек оказываются довольно похожими по своей направленности, однако у девочек путь развития оказывается заметно длиннее. На наш взгляд, это связано с тем, что мальчики в условиях, когда альтернативой получения высшего образования является служба в армии, вынуждены быстрее, чем девочки, сориентироваться в выборе

образовательной траектории, которая обуславливает и специфику профессиональной ориентации. Девочки же в данной ситуации обладают более широкими возможностями в выборе профессиональной сферы, а следовательно, и развитие их профессиональных ориентаций оказывается не столь интенсивным и четко направленным.

Материалы исследования показывают, что с 5-го по 11-й класс последовательно сокращается доля тех, чьи планы после окончания школы «еще не определены», причем сокращается доля таких ответов в 7 раз (с 21,0% до 3,0%). В большинстве случаев планы после окончания школы связаны с «продолжением образования». Суммарно на это указывают 80,1% учащихся. Каждый пятый школьник при этом сориентирован на получение среднего профессионального образования (колледж, техникум). В одинадцатом классе доля тех, кто планирует поступление в вуз, вырастает до 87,7%.

Анализ влияния социально-стратификационных факторов показывает, что среди сельских школьников значительно больше тех, кто планирует после окончания школы продолжить образование в системе НПО/СПО, и заметно меньше тех, кто сориентирован на поступление в вуз. Это свидетельствует о наличии образовательного неравенства между сельскими и городскими школьниками, которое проявляется не только в объективных образовательных результатах, но и в субъективных планах сельских школьников, заведомо избирающих более «низкую» образовательную траекторию, соотнося свои амбиции с реально существующими жизненными перспективами.

Среди учащихся из высокообеспеченных семей значимо больше, чем среди низкообеспеченных, доля тех, кто собирается поступать в вуз. Аналогично отличаются и планы школьников из семей с высоким образовательным статусом (оба родителя имеют высшее образование) и с низким образовательным статусом (оба родителя имеют среднее или среднее специальное образование).

Помимо социально-стратификационных факторов ответы школьников о своих образовательных планах дифференцирует и

такой фактор, как академическая успеваемость: среди высокоуспевающих в два раза выше доля учащихся, которые сориентированы на поступление в вуз, а среди школьников с низкой успеваемостью почти в четыре раза выше доля тех, кто планирует продолжить обучение в учреждениях НПО/СПО.

Возрастная динамика профессиональных планов связана с сокращением с пятого по одиннадцатый класс доли школьников, ориентирующихся на построение профессиональной карьеры в «спорте», «культуре и искусстве», «образовании», «армии», и ростом доли школьников, предпочитающих такие профессиональные области, как «экономика», «IT-технологии», «политика», «торговля», «массовые коммуникации» и «социальное обеспечение».

Материалы исследования свидетельствуют о том, что учащиеся из семей с низким образовательным статусом (оба родителя имеют среднее или среднеспециальное образование) в большей степени сориентированы на профессиональную деятельность в области «культуры и искусства», «образования» и «транспорта». Такие же сферы, как «IT-технологии», «промышленное производство», «научная деятельность» и «политика», чаще отмечаются школьниками из семей, где оба родителя имеют высшее образование.

Структурный анализ возрастной динамики и гендерной специфики профессиональных ориентаций подростков свидетельствует о росте прагматических установок в профессиональных ориентациях школьников на начальном этапе обучения в основной школе (5-7-й класс). Возможно, этому способствует усиление предметной дифференциации и более четкое понимание школьником своих способностей и склонностей к изучению конкретных дисциплин, что можно рассматривать как начальный этап специализации обучения и профессиональной ориентации, когда школьник начинает рассматривать перспективы будущей профессиональной деятельности на основе своих склонностей и способностей.

Динамику профессиональных ориентаций школьников на этапе 7-9-го классов

определяет изменение их позиций относительно оси «неформального лидерства – формального лидерства»: от полюса «неформального лидерства» (спорт, интернет-сфера) – школьники в своих профессиональных ориентациях движутся к полюсу «формального лидерства» (экономика, политика). Эта динамика, по всей видимости, характеризует процесс дифференциации значимых для подростка видов деятельности, определяющих его статус среди сверстников и связанных с неформальным лидерством, от собственно профессиональных ориентаций, которые связаны с достижением формальных статусов и позиций во «взрослом» обществе.

Развитие профессиональных ориентаций школьников на этапе 9-го и 11-го классов связано с продолжающимся усилением значимости «формального лидерства» и ориентацией на «самостоятельность и автономию».

Литература

1. Бессуднов А. Р. Социально-профессиональный статус в современной России // Мир России. – 2009. – №2. – С. 89-115.
2. Дидковская Я. В. Динамика профессионального самоопределения студентов // Социологические исследования. – 2001. – № 7. – С. 132-135.
3. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профорориентология: теория и практика. – М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2006. – 188 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2006. – 205 с.
5. Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). – М.: ЦСП, 2008. – 552 с.
6. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии / под ред. Б. А. Федоришина. – Киев: Рад. школа, 1980. – 143 с.
7. Реан А. А. Психология изучения личности: учеб. пособие. — СПб., Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.
8. Руднев М. Г. Методология и основные результаты исследований престижа профессий в зарубежной социологии // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 217-239.
9. Собкин В. С., Мкртычян А. А. Профессии в контексте социальных стереотипов: мнение студентов-психологов // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV / под ред. В. С. Собкина. — М.: Институт социологии образования РАО, 2010. – С. 31-51.
10. Собкин В. С., Писарский П. С. Профессиональные ориентации школьников: кросскультурные различия // Социология образования. Труды по социологии образования. Том 1. Выпуск 1. – М., 1993. – С. 96-106.
11. Собкин В. С., Калашникова Е. А. Социология школьной отметки // Педагогика. — 2011. – № 3. – С. 8-20.
12. Frey C., Osborne M. The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs To Computerisation? // Technological Forecasting and Social Change. 2017. V. 114. P. 254-280.
13. Joseph E. Stiglitz, 2014. «Unemployment and Innovation,» NBER Working Papers 20670, National Bureau of Economic Research, Inc.



**М. Б. Бахтин,
С. Е. Довбыш,
А. А. Аринушкина,
В. С. Молчанова**
(Москва)

ПРАКТИКА МЕТОДИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ШКОЛ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ И СЛУЖБ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ

PRACTICE OF METHODOLOGICAL COUNSELING OF SPECIALISTS IN SCHOOLS OF FOSTER PARENTS AND FAMILY SUPPORT SERVICES

В статье рассматривается методическое сопровождение деятельности школ приемных родителей. Приведены результаты диагностики наиболее часто встречающихся затруднений Центров сопровождения, Школ приемных родителей, приведена типология запросов по методическому сопровождению участников и организаторов образовательного процесса Школ приемных родителей.

Ключевые слова: школа приемных родителей, замещающие родители, профилактика сиротства, социально-педагогическая защита детства.

The article discusses the methodical support of activities of foster parents schools. The results of diagnostics of the most frequent difficulties of Support centers, Schools for foster parents, the typology of the requests for methodical support of the participants and organizers of the educational process of Schools for foster parents are given.

Key words: foster parents school, foster parents, prevention of child abandonment, social and pedagogical child protection.

Ключевым результатом эффективной реализации социальной политики в современной России является развитие системы защиты детства, где индикатором является как профилактика социального сиротства, так и передача детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в семьи граждан.

Образовательные результаты обучающихся в школе приемных родителей, педагогические измерения представлены в различных аспектах: модельные программы сопровождения семей [1, с. 82], диагностические процессы отбора, обучения и сопровождения замещающих родителей [2, с. 168], возрастание роли «конструктивных мотивов» и снижение уровня «недостаточ-

но конструктивных» в процессе обучения кандидатов в замещающие родители [3, с. 233], осознание как потребностей ребенка, так и задач приема ребенка в семью, ресурсы и алгоритм диагностики состояния управления знаниями в сфере социально-педагогической защиты детства [4, с. 155], профилактика отказов от детей [5, с. 272], региональные аспекты поддержки замещающих семей [6, с. 118], анализ педагогической практики подготовки замещающих семей [7, с. 254] и возрастные мотивационные особенности кандидатов [8, с. 150].

Руководители и сотрудники органов опеки и попечительства часто задаются вопросом о защите личных неимущественных и имущественных прав и интересов детей,

которая прописана в федеральном законодательстве, подкреплена нормативными документами субъектов РФ.

Анализ практики методического консультирования специалистов школ приемных родителей и служб сопровождения семей позволил выявить, что большее количество вопросов поступило в связи с трудностями организации Центров сопровождения, Школ приемных родителей; обусловлено это их разной ведомственной принадлежностью (образование, социальная защита и т.д.) и возрастающим объемом работы. Практически все они созданы на уровне субъектов РФ или на муниципальных уровнях, и деятельность этих служб регламентируется не только федеральными, но и региональными нормативными документами.

Вопросы психологов служб сопровождения касались выполнения должностных инструкций, связанных с направлениями деятельности. К ним можно отнести вопросы о методиках, которые может использовать педагог-психолог при сопровождении замещающей семьи, и проведения психологического обследования граждан, кандидатов в замещающие родители, методиках и технологиях сопровождения замещающих семей, принявших на воспитание детей с ОВЗ, детей-сирот. Подобные вопросы свидетельствуют о том, что специалисты служб подготовки сопровождения замещающих семей недостаточно эффективно взаимодействуют с методическими службами, которые создаются на региональном уровне и осуществляют организацию повышения квалификации, обучения содержательным и технологическим аспектам работы сотрудников службы сопровождения.

Ряд вопросов касался аттестации специалистов в конкретных учреждениях, имеющих различную ведомственную принадлежность. Это связано с введением с 1 января 2017 года Профессиональных стандартов. При этом важно учесть, что проведение аттестации, в частности работников образовательной организации, осуществляется аттестационными комиссиями, формируемыми уполномоченными органами госу-

дарственной власти субъектов Российской Федерации.

Необходимость деятельности по сопровождению замещающих семей свидетельствует о наличии частой сменяемости кадров в службах сопровождения – психологи оказались не готовы к выполнению ряда функций, которые стали востребованными в территориях как в плане подготовки кандидатов в замещающие родители в Школах приемных родителей, так и при их сопровождении. Такое положение требует не только прохождения обязательных курсов повышения квалификации при приеме на работу специалистов в Центры сопровождения замещающих семей, Школы приемных родителей, но и подготовки профильных кадров в условиях высшей школы.

Методические консультации проводились в режиме индивидуального обращения специалистов в период проведения обучающих мероприятий с помощью электронного обращения. Для этого был выделен электронный адрес для обращения специалистов школ приемных родителей и служб сопровождения семей. Вопросы на данный электронный адрес поступали через google-формы с разработанной типологией вопросов.

Методические консультации проводились группой экспертов, имеющих практический опыт в сфере подготовки кандидатов в замещающие родители и/или сопровождения замещающих семей. В регионы было направлено информационное письмо с указанием сроков, форм получения методических консультаций, информация о проведении которых консультаций размещена на сайте «Усыновите.ру». Там же размещено содержание консультаций по типовым вопросам.

Для учета консультаций велся электронный журнал, содержащий информацию: ФИО специалиста, обратившегося за консультацией, регион, название организации, опыт работы, содержание запроса, ФИО специалиста, оказавшего консультационные услуги.

На курсах повышения квалификации были проведены методические консульта-

ции слушателей, которые занимали разные должности и были разными специалистами. Всего поступило около 200 вопросов. Все специалисты, задающие вопросы, были разделены на три группы по профессиональной деятельности и по типу задаваемых вопросов:

1 группа – руководители Центров сопровождения замещающих семей, Школ приемных родителей, Органов опеки и попечительства, Центров помощи семье и детям, реабилитационных центров и т.д.

2 группа – педагоги-психологи, психологи, клинические психологи Центров сопровождения замещающих семей, Школ приемных родителей, Центров помощи несовершеннолетним и т.д.

3 группа – социальные педагоги, социальные работники, которые работают в Центрах помощи семье и детям, Центрах сопровождения замещающих семей, Центрах реабилитации несовершеннолетних, Школах приемных родителей.

Большое количество вопросов (7) от группы №1 (руководители) поступило в связи с трудностями организации Центров сопровождения, Школ приемных родителей; обусловлено это их разной ведомственной принадлежностью (образование, социальная защита и т.д.) и уровнем. Практически все они созданы на уровне субъектов РФ или на муниципальных уровнях, что приводит к небольшому штатному расписанию и большому объему работы специалистов данных организаций.

Более 50% вопросов касались структуры создаваемых организаций, оптимального штатного расписания, количества семей на сопровождении у одного специалиста в соответствии с уровнями сопровождения семей. Вопросы касаются и количества детей, находящихся в семьях на сопровождении, сколько их должно быть? Какая должна быть документация в Центре, Школе? Предлагалось перечислить все виды документации для Центра сопровождения замещающих семей. Как строится регламент взаимодействия Центра сопровождения замещающих семей с другими ведомствами? Где найти реабилитологов? Предлагалось подсказать, как оформить информационную карту аттестуемого для прохождения

аттестации специалистами Служб сопровождения.

Эти типы вопросов, их содержание показывают особую озабоченность руководителей в связи с введением с 1 января 2017 года Профессиональных стандартов. По требованиям Профстандартов все специалисты должны иметь соответствующее образование при занятии должности. Поэтому возникают вопросы, связанные с тем, где и как можно повысить квалификацию, где можно пройти курсы повышения квалификации, как организовать эти курсы в своей территории. В связи с введением ФЗ №442 и Постановления №481 много вопросов касается именно межведомственного взаимодействия. Руководители заинтересованы в том, чтобы при проверках их деятельности быть готовыми доказать правильность распределения обязанностей и направлений работы, особенно при оказании социальных услуг.

Приводим некоторые примеры типовых вопросов и ответов по итогам методического консультирования для специалистов школ приемных родителей и служб сопровождения семей.

Пример 1. Тема: Организация деятельности ШПР. Вопрос: обязательно ли необходима рецензия для программ дополнительного образования, разработанных специалистами Службы? Результаты консультирования: порядок реализации программы дополнительного образования регламентируется ст.75 Федерального закона № 273 от 29.12.2012 г. Об образовании, в п. 4 [9]. Содержание дополнительных развивающих программ и сроки обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность. Содержание дополнительных предпрофессиональных программ определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральными государственными требованиями.

Пример 2. Повышение квалификации и переподготовка специалистов. Вопрос: подскажите, как оформить информационную кар-

ту аттестуемого для прохождения аттестации специалистами Служб сопровождения. Результаты консультирования: аттестация педагогических кадров в образовательной организации регламентируется ст.49 Федерального закона № 273 от 29.12.2012 г., а именно: 3. Проведение аттестации в целях установления квалификационной категории педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении федеральных органов исполнительной власти, осуществляется аттестационными комиссиями, формируемыми федеральными органами исполнительной власти, в ведении которых эти организации находятся, а в отношении педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении субъекта Российской Федерации, педагогических работников муниципальных и частных организаций, осуществляющих образовательную деятельность, проведение данной аттестации осуществляется аттестационными комиссиями, формируемыми уполномоченными органами государственной власти субъектов Российской Федерации; организации, имеющие другую ведомственную подчиненность, аттестуют своих работников в соответствии с отраслевым законодательством.

Пример 3. Психолого-педагогическая составляющая подготовки принимающих родителей и сопровождения семей. Вопрос: какими психологическими тестами и методиками лучше пользоваться при выявлении уровня адаптации ребенка в семье? Что посоветуете для диагностики кандидатов в замещающие родители (определение уровня готовности к образованию замещающей семьи)? Согласно п.1.3.2 Методических рекомендаций органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органам опеки и попечительства по реструктуризации и реформированию организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и совершенствованию сети служб сопровождения замещающих семей законы субъекта Российской Федерации, муниципальные правовые акты должны определить перечни и стан-

дарты качества предоставляемых указанными организациями услуг.

Проведенный анализ педагогической и консалтинговой практики и методического сопровождения Школ приемных родителей позволил сделать следующие выводы.

1. Содержание вопросов и ответы показывают, что специалисты испытывают затруднения в методических проблемах, недостаточно знакомы с региональным законодательством, в котором определены содержание (программы) подготовки и аттестации кандидатов в замещающие родители, Порядок подготовки граждан, изъявивших желание принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, Порядок сопровождения замещающих семей, а также алгоритм взаимодействия специалистов служб сопровождения с органами опеки и попечительства в отношении особых приемных семей (многодетных, воспитывающих детей с ОВЗ, подростков, сиблингов), формы мониторинга детского благополучия в приемной семье, отчетности, в том числе и в сети Интернет.

2. Можно предположить, что на местах существует дефицит методических материалов для качественной реализации многих видов деятельности специалистов в новых условиях при организации Центров сопровождения замещающих семей, Школ приемных родителей, Центров помощи семье и детям, а также сетевого взаимодействия методических служб региональных министерств, курирующих работу специалистов по сопровождению.

3. Специалисты недостаточно владеют информацией и ее поиском в системе Интернет, не пользуются дистанционным консультированием. В субъектах РФ слабо организована работа по проведению курсов повышения квалификации, которые можно организовать на базе своих Центров, Институтов повышения квалификации, куда приглашать отдельных специалистов для проведения краткосрочных курсов. Большим резервом остается получение образования в магистратурах вузов на заочном отделении.

4. Министерству образования и науки Российской Федерации необходимо преду-

смотреть координацию на уровне законодательных инициатив, предусматривающую создание единого федерального информационного пространства, содержащего непротиворечивые содержательные элементы подготовки и сопровождения, методический инструментарий, которым могут воспользоваться специалисты различных профилей, работающие в службах сопровождения и подготовки замещающих родителей, подвергнутых экспертизе и не вызывающих сомнений.

5. Наибольшее количество вопросов вызывает тема, связанная с качеством подготовки кандидатов в замещающие родители в Школах приемных родителей и сопрово-

ждением их в дальнейшем, с содержанием такой подготовки. Программы подготовки замещающих семей регламентируются федеральными и региональными нормативными документами, могут иметь региональную специфику. Специалисты слабо владеют методикой подготовки взрослых к приему и воспитанию подростков, имеющих многолетний опыт пребывания в институционализированном учреждении, сиблингов и детей с ОВЗ.

6. Следует выделить и отдельные нетипичные вопросы, связанные с конкретным затруднением в работе специалистов Школ подготовки приемных родителей.

Литература

1. *Ослон В. Н.* Модельные программы сопровождения семей, воспитывающих детей-сирот сложных категорий // *Psychological Science & Education*. – 2017. – Т. 22. – №3. – С. 82-92.
2. *Махнач А. В., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В.* Программа психологической диагностики личностных и семейных ресурсов в практике отбора, обучения и сопровождения замещающих родителей // *Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека*. – , 2014. – С. 166-193.
3. *Евстратова Ю. В.* Исследование мотивации приема ребенка у кандидатов в замещающие родители (на материале обучения по программе «Школа приемных родителей») // *Историческая и социально-образовательная мысль*. – 2014. – № 1. – С. 232-234.
4. *Андреева И. И.* Школа обучения родителей приёмных семей – система управления знаниями в сфере социально-педагогической защиты детства // *Царскосельские чтения*. – 2015. – 2.XIX. – С. 154-159.
5. *Постылякова Ю. В.* Повышение ресурсности и жизнеспособности кандидатов в замещающие родители в ходе обучения // *Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда*. – 2016. – 1.1. – С. 272-283.
6. *Агулина С. В.* Проблемы и перспективы социальной поддержки семей усыновителей: региональный аспект // *Мир образования – образование в мире*. – 2016. – № 2. – С. 118-123.
7. *Ресслер М. С., Мокрецова Л. А., Швец Н. А.* Опыт реализации модульной программы повышения уровня развития родительской компетентности замещающих семей // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 4. – С. 254.
8. *Иванова Г. Ф.* Возрастные мотивационные особенности кандидатов в замещающие родители // *Казанский педагогический журнал*. – 2017. – №3 (122). – С. 148-152.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

10. Письмо Минобрнауки России от 01.09.2014 № ВК-1850/07 «О реструктуризации и реформировании организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и совершенствованию сети служб сопровождения замещающих семей».
11. Конвенция ООН о правах ребенка.
12. Конституция Российской Федерации.
13. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».
14. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».
15. Федеральный закон от 24 апреля 2008 г. № 48-ФЗ «Об опеке и попечительстве».
16. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
17. Федеральный закон от 02 июля 2013 г. № 167-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».
18. Указ Президента Российской Федерации от 09 октября 2007 г. № 1351 «Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года».
19. Указ Президента Российской Федерации от 28 декабря 2012 г. № 1688 «О некоторых мерах по реализации государственной политики в сфере защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».
20. Постановление Правительства РФ от 19 мая 2009 г. № 432 «О временной передаче детей, находящихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан, постоянно проживающих на территории Российской Федерации».
21. Постановление Правительства РФ от 18 мая 2009 г. № 423 «Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан».
22. Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей».



Т.В. Стаховский
(Санкт-Петербург)

ГЕТЕРОГЕННЫЕ ГРУППЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

HETEROGENEOUS GROUPS OF STUDENTS IN MODERN SCHOOL

В статье рассматриваются проблемы и перспективы работы с гетерогенными группами обучающихся в условиях современной школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла на основе интеграции общего и дополнительного образования.

Ключевые слова: гетерогенные группы, развивающая стимулирующая среда, системно-деятельностный подход, профессионально-личностное развитие педагога

The article examines the problems and prospects for work with heterogeneous groups of students in the conditions of modern school with in-depth study of subjects of the artistic and aesthetic cycle based on the integration of general and additional education.

Key words: heterogeneous groups, developing stimulating environment, system-activity approach, teacher's professional-personal development

Отличительной чертой современного образования является нарастающая гетерогенность современных школ и других образовательных учреждений. Развитие системы образования в нашей стране актуализирует проблему обеспечения равенства в доступности качественного образования и воспитания обучающихся. Это обуславливает необходимость создания условий позитивной социализации обучающихся в гетерогенных группах в условиях школы на основе интеграции общего и дополнительного образования. Этот процесс вызывает большие сложности в условиях современной школы ввиду неполной готовности руководителей и педагогов работать с разнородными группами детей.

Учеными проведено исследование профессиональной компетентности педагогов на основе их самооценки педагогов по трем вопросам: готовность работать с разными контингентами учащихся; сложность достижения различных результатов обучения, предусмотренных образовательным стан-

дартом; сложность реализации воспитательных задач, сформулированных в новых образовательных стандартах [6].

Результаты исследования показали, что «при оценке своей компетентности учителя в качестве наиболее сложных для себя задач отмечают умение работать с детьми «зоны риска», владение способами организации образовательного процесса по развитию ученика как субъекта учебной деятельности, способность реализовывать воспитательные задачи, связанные с мировоззрением и морально-нравственным развитием школьников» [6, с. 67]. Эти данные подтверждаются нашими наблюдениями — наиболее проблемными зонами сегодня являются готовность, способность и желание учителей работать с разными контингентами учащихся (с гетерогенными группами) (одаренные дети, дети из неблагополучных семей, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с особыми проблемами в поведении, дети, для которых русский язык не является родным); го-

товность, способность и желание учителей реализовывать свою педагогическую деятельность в соответствии с требованиями современного образовательного стандарта (достижение результатов обучения и воспитания, предусмотренных образовательным стандартом).

Понятие «гетерогенность» как разнородность чего-либо отражено еще в работах Н.А. Бердяева, И. Канта, А.И. Герцена [5, с. 149]. Нам близко определение современных исследователей психологии взаимодействия — Р. Вердербер и К. Вердербер, которые под гетерогенной группой понимают

группу, состоящую из людей разного пола и возраста, имеющих разный уровень подготовки, а также разные установки и интересы [2]. В.С. Безрукова гетерогенный класс (группу) определяет как «класс, состоящий из детей разного уровня развития, разного возраста, разного отношения к учебной и иной деятельности. Гетерогенными бывают сплавы, конгломераты пород и социальные группы. Так что гетерогенность — это свойство систем состоять из разнородных элементов, сохраняя при этом свои общие качества. К гетерогенным классам относятся разновозрастные классы воскресных школ,

№	Разделы	
1	Общее количество учащихся	Кол-во
2	Из них девочек	Кол-во
3	Из них мальчиков	Кол-во
4	Дети их неполных семей	ФИО
5	Малообеспеченные семьи (средний доход которых на каждого человека не превышает установленный законодательством и региональными представительствами прожиточный минимум)	ФИО
6	Опекаемые дети	ФИО
7	Дети из многодетных семей	ФИО
8	Тубинфицированные дети	ФИО
9	Дети, родители которых инвалиды	ФИО
10	Остронуждающиеся дети (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с девиантным поведением, дети проблемных семей, одаренные дети)	ФИО
11	МИГРАНТЫ (очень важный пункт!!)	ФИО
12	Дети из Чернобыльской зоны	ФИО
13	Дети, родители которых уклоняются от воспитания (безнадзорные)	ФИО
14	Дети, у которых пьющие родители (в социально опасном положении)	ФИО
15	Дети, состоящие на учёте в ОДН	ФИО
16	Дети, прогуливающие занятия	ФИО
17	Дети, состоящие на внутришкольном контроле	ФИО
18	Дети с плохой успеваемостью	ФИО
19	Беспризорные дети (нет постоянного места жительства)	ФИО
20	Дети - инвалиды	ФИО
21	Дети на домашнем обучении	ФИО
22	Дети, получающие бесплатное питание	ФИО
23	Дети, занимающиеся в группах ЛФК	ФИО
24	Дети – сироты (исключая детские дома)	ФИО
25	Дети из детских домов	ФИО
26	Дети, нуждающиеся в занятиях у логопеда	ФИО
27	Второгодники	ФИО
28	Занимаются в кружках, секциях	ФИО
29	Нуждаются в помощи психолога	ФИО
30	Нуждаются в помощи социального педагога	ФИО

участники празднеств, коллективы кружков и секции. Педагогу очень трудно работать с гетерогенными группами, которые требуют владения методикой дифференцированного и индивидуального подхода к детям» [1].

Учеными традиционно в качестве гетерогенных групп обучающихся рассматриваются: одаренные дети; дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с задержкой психического развития; дети с умственной отсталостью; дети-инвалиды); дети-мигранты (дети-билингвы; дети-инофоны (иноэтничные дети)); дети с низким уровнем социально-психологической адаптации [5].

Так, в школе № 235 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла им. Д.Д. Шостаковича Санкт-Петербурга дети обучаются в гетерогенных классах, так как состав обучающихся довольно разнится. Чтобы иметь возможность следить за всеми обучающимися и создавать условия для развития каждого ученика в условиях гетерогенности, каждый классный руководитель заполняет социальный паспорт своего класса. Он включает разделы:

Основной целью школы является обеспечение такого образовательного процесса, который готовит каждого ученика к жизни в современном обществе, вызывает в нем осмысленное желание открывать и познавать новое, воспитывает в нем дух настоящего гражданина своей великой страны и, главное, возвращает в нем такие качества, как доброта и умение заботиться о близких. Интересно отметить, что анкетирование родителей показывает несколько иную картину: большинство родителей (172 человека из 175 опрошенных) считают, что качество образование — это гарантированное поступление в ССУЗ, ВУЗ, на втором месте (170 родителей) — хорошие (отличные) знания и только на третьем месте (154 человека) — гармоничное развитие личности ребенка. 96 человек считают, что качество образования — это хорошие (отличные) оценки. Это в некотором роде опасный сигнал, стимулирующий к организации работы с родителями обучающихся. Безусловно,

кроме грамотных управленческих решений и совершенствования педагогического коллектива в области работы с гетерогенными группами учащихся, необходимо привлекать к процессу родителей.

Данные проведенного нами анкетирования родителей обучающихся 2016-2017 гг. показывают, что большинство опрошенных (82 %) считают, что для повышения качества образования в школе необходимо создать условия для вовлечения учащихся в кружки и секции различной направленности (научно-технической, физкультурно-спортивной и т. д.). Это говорит об обеспокоенности родителей судьбой и развитием своих детей.

Важно подчеркнуть, что в условиях такой школы необходим индивидуальный подход к каждому ребенку, чтобы возможно было осуществить главную миссию школы — «дать возможность каждому ученику раскрыть самого себя, свои интеллектуальные, эмоциональные, физические возможности на уроках, на соревнованиях, на занятиях дополнительного образования. Самосозидание в пространстве культуры — вот основное направление нашего дальнейшего развития. Создай самого себя! Это призыв к каждому ученику и каждому учителю» [4]. К примеру, обучающиеся музыкальных и спортивных классов имеют разные образовательные потребности, однако потребности в социализации, самоопределении и самореализации свойственны как тем, так и другим. Все потребности учеников, в том числе обучающихся в гетерогенных группах, возможно удовлетворить благодаря интеграции общего и дополнительного образования в развивающей среде школы.

В п. 14 статьи 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что «дополнительное образование — вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [8]. Организация дополнительного образования и образова-

тельной деятельности в условиях школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла с учетом гетерогенных классов имеет ряд особенностей: акцент на углубленное изучение предметов художественно-эстетического цикла предполагает затраты значительного объема времени на изучение определенной художественно-эстетической области, хотя цель образования — всестороннее развитие личности обучающихся; специализация обучающихся в области художественно-эстетического образования трансформирует содержание и процесс реализации основной образовательной программы; специализированная школьная программа и гетерогенность классов предполагает создание индивидуальной образовательной траектории каждого учащегося и в то же время создание условий для позитивной социализации обучающихся.

Перечисленные особенности организации образовательной деятельности в условиях школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла с учетом гетерогенных классов требуют формирования определенной развивающей стимулирующей среды на основе интеграции общего и дополнительного образования для реализации миссии школы.

Для достижения компромисса в удовлетворении образовательных потребностей всех обучающихся нами разработана программа организации социальной практики гетерогенных групп учащихся «ЛОТОС» (Личность, Общение, Талант, Осмысление, Социальная компетентность). Для администрации образовательного учреждения эта программа — это обновление качества образования с учетом внедрения ФГОС, организация системы внутрифирменного повышения квалификации педагогов, организация эффективного взаимодействия структурных подразделений по сопровождению проектной деятельности учащихся, поиск социальных партнеров для организации социальной практики учащихся во внешней среде, мониторинг результативности программы, подготовка инновационных продуктов. Для педагогов образовательно-

го учреждения это диагностика образовательных потребностей гетерогенных групп учащихся, организация проектной деятельности учащихся, создание возможности выбора учащимися своей образовательной траектории в рамках социализации, психолого-педагогическое сопровождение социальной практики учащихся, формирование и развитие субъект-субъектных отношений. Для обучающихся это развитие коммуникативной компетенции, развитие социальной компетенции, формирование и развитие субъектной позиции, самоопределение и первичная профессиональная ориентация. Для родителей это возможность принять участие в общественном управлении школой (Попечительский совет, Совет отцов), в проектах «Информационная открытость школы», «Музыкальные, спортивные династии», «История одного семейного экспоната», «Вечер в кругу семьи» [7].

Таким образом, подчеркнем значимость создания в школьной среде педагогических условий для профессионально-личностного развития педагога, для вовлечения родителей в образовательный процесс и как следствие — для позитивной социализации обучающихся в гетерогенных группах. Это требует создания концептуального базиса формирования стимулирующей обучающей и позитивной среды школы на основе интеграции общего и дополнительного образования. Разработка и реализация модели формирования развивающей стимулирующей среды в условиях школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла на основе интеграции общего и дополнительного образования поможет повысить качество обучения, воспитания и социализации обучающихся в гетерогенных группах в условиях образовательного учреждения.

Литература

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 937 с. URL: <https://www.psyoffice.ru/6-1010-geterogenyi-klas.htm>.
2. Вердербер Р. Психология Общения — СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. — 320 с.
3. Гвильдис Т.Ю., Окерешко А.В. Критерии личностно-профессионального развития современного педагога // Человек и образование. — 2017. — № 1 (50). — С. 40-45.
4. Публичный отчет о деятельности ГБОУ СОШ № 235 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла им. Д.Д. Шостаковича Адмиралтейского района Санкт-Петербурга в 2016-2017 учебном году / Сайт ГБОУ СОШ № 235 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла им. Д.Д. Шостаковича. URL: <http://school235.ru/files/otchet%20publ.pdf>.
5. Сажина Н.М., Греховодова Д.В. Типология гетерогенных групп обучающихся в общеобразовательной организации // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2016. — № 5/3. Т. 8. — С. 149-152.
6. Собкин, В. С., Адамчук, Д. В. О профессиональном самочувствии учителя / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук // Педагогика. — 2016. — № 6. — С. 60-72.
7. Стаховский Т.В. Управленческий компромисс: опыт поиска баланса желаемого и возможного [Электронный ресурс] // Инновационный комплекс. Городская опытно-экспериментальная площадка. URL: <http://inkom.adm-spb.info/wp-content/uploads/2016/10/Stahovskij-Timofej-Vladimirovich-e-sse-o-kompromisse.pdf>.
8. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974/>.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.



М. М. Малышева

(г. Всеволожск, Ленинградская область)

ОСВОЕНИЕ ПЕДАГОГАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НА УРОКЕ

MASTERING SYSTEM-ACTIVITY APPROACH BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN IMPLEMENTATION OF GEF AT LESSON

В статье раскрыты основные положения системно-деятельностного подхода к организации профессиональной деятельности учителя на уроке в современных условиях обучения. На основе реальной практики описаны возможности и необходимость применения различных приёмов и методов обучения в начальных классах в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход к организации работы учителя на уроке, познавательная деятельность учащихся на уроке.

The article reveals the main provisions of the system-activity approach to the organization of the professional activity of the teacher at the lesson in modern learning conditions. On the basis of real practice, the possibilities and necessity of using different methods of teaching in the primary classes are described in accordance with the requirements of the system-activity approach.

Keywords: system-activity approach to organization of the teacher's work at the lesson, students' cognitive activity at the lesson.

Многие годы традиционной целью школьного образования было овладение системой знаний, составляющих основу наук. Память учеников загружалась многочисленными фактами, именами, понятиями. Именно поэтому выпускники российской школы по уровню фактических знаний заметно превосходят своих сверстников из большинства стран. Результаты проводимых за последние два десятилетия международных сравнительных исследований показали, что российские школьники лучше учащихся многих стран выполняют задания репродуктивного характера, отражающие овладение предметными знаниями и умениями. Однако их результаты ниже при выполнении заданий на применение знаний в практических, жизненных ситуациях, содержание которых представлено в необычной, нестандартной форме, когда требуется

провести анализ данных или их интерпретацию, сформулировать вывод или назвать последствия тех или иных изменений.

Российские школьники показали значительно более низкие результаты при выполнении заданий, связанных с использованием научных методов наблюдения, классификации, сравнения, формулирования гипотез и выводов, планирования эксперимента, связанных с интерпретацией данных и проведением исследования.

Поэтому Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [4] выдвинул новые требования к результатам освоения основных образовательных программ и результату образования учащихся.

Начальная школа должна сформировать у ученика не только предметные, но и универсальные способы действий, обеспечива-

ющие возможность продолжения образования в основной школе; развить способность к самоорганизации с целью решения учебных задач; обеспечить индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития.

Результат образования на современном этапе понимается как уровень специфических, надпредметных (мыслительных) умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности [1], когда знания приобретаются не «впрок», а в контексте модели будущей деятельности, жизненной ситуации.

Предмет нашей гордости в прошлом – большой объём фактических знаний – в изменившемся мире несколько снизил свою ценность, поскольку любая информация быстро устаревает. Необходимыми остаются и сами знания, и знания о том, как и где их применять, где найти новое знание.

Но ещё важнее становится знание о том, как информацию добывать, интерпретировать или создавать новую. Таким образом, желая сместить акцент в образовании с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат – умения), мы приходим к осознанию необходимости изменить характер учебного процесса и способы деятельности учащихся. Поэтому и появилась потребность введения системно-деятельностного подхода в обучении.

Системно-деятельностный подход в обучении [5] – это организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника под руководством учителя.

Еще Сократ говорил о том, что научиться играть на флейте можно только, играя самому. Точно так же деятельностные способности учащихся формируются лишь тогда, когда они включены учителем в активную самостоятельную учебно-познавательную деятельность под его контролем.

Новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их при умелом профессиональном руководстве учителя, когда ста-

новятся маленькими учеными, делающими свое собственное открытие. Задача учителя при введении нового материала заключается не только в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Учитель должен так организовать деятельность детей, чтобы они как бы сами додумались до решения проблемы, изучаемой на уроке, и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Реализация системно-деятельностного подхода в практике профессиональной деятельности учителей обеспечивается следующей системой дидактических принципов [2]:

1) деятельности – заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их с помощью учителя, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности. Он понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует успешному формированию его мыслительных, общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений и навыков;

2) непрерывности – означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей;

3) целостности – предполагает формирование учащимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук);

4) минимакса – заключается в следующем: школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний);

5) психологической комфортности – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей

педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения;

б) вариативности – предусматривает формирование учащимися способностей к систематическому подбору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

По мнению А. Дистервега, деятельностный метод обучения является универсальным. «Сообразно ему следовало бы поступать не только в начальных школах, но во всех школах, даже в высших учебных заведениях. Этот метод уместен везде, где знание должно быть еще приобретено, то есть для всякого учащегося» [3].

Использование системно-деятельностного подхода в ежедневной практике позволяет учителю грамотно выстроить урок, включить каждого обучающегося в процесс «открытия» нового знания. У такого учителя в системе его деятельности изменяется всё. Структура уроков при введении нового знания приобретает вид мотивирования к учебной деятельности (организационный момент) и осознания цели (включение обучающихся в деятельность на личностно значимом уровне). Этот этап процесса обучения предполагает осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности на уроке. С этой целью организуется учителем мотивирование детей к учебной деятельности, а именно: актуализируются требования к ним со стороны учебной деятельности («надо»); учителем создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»); устанавливаются рамки своих возможностей («могу»).

Системно-деятельностный подход требует от каждого учителя изменения собственных приёмов и методов работы в соответствии с целью, темой и содержанием обучения [1]. В зависимости от возраста и подготовленности детей к данному уроку учитель в начальной школе может применить разные приёмы работы. Например, учитель в начале урока высказывает добрые пожелания детям, предлагает пожелать друг другу удачи (похлопать в ладошки); учитель предлагает детям подумать, что пригодится

для успешной работы на данном уроке, дети высказываются; можно предложить детям девиз, эпиграф к уроку (например, «С малой удачи начинается большой успех» и др.).

Важным этапом в профессиональной деятельности учителя на уроке является актуализация знаний детей и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии. Для этого учителю важно продумать повторение с детьми изученного материала, необходимого для «открытия нового знания» на уроке. При помощи разных методов он выясняет не только уровень знания каждого из детей, но и выявление затруднений в индивидуальной деятельности каждого обучающегося.

Важнейшим в системно-деятельностном подходе учителя к освоению нового знания учениками является профессиональное умение создавать проблемные ситуации в соответствии с целью урока и возможностями детей. Методами, приёмами решения учебных проблем могут быть такие, как побуждающий, подводящий к диалогу метод; мотивирующий приём «яркое пятно» – сказки, легенды, фрагменты из художественной литературы, случаи из истории, науки, культуры, повседневной жизни, шутки и др.

В течение урока учитель должен уметь связать в единую систему цели и учебные задачи всех его этапов. Корректировка учебно-познавательной деятельности детей в предложенных им разных видах практической деятельности должна соответствовать поставленной учебной задаче и общей цели урока, выявлять затруднения («Почему возникли затруднения?», «Чего мы ещё не знаем?»), находить рациональные пути их решения.

Учитель организует выявление учащимися не только места и причины затруднения. Он предлагает самостоятельно, с помощью других детей или самого учителя восстановить выполненные операции и зафиксировать (вербально и знаково) место – шаг, операцию, где возникло затруднение; соотнести свои действия с используемым способом действий (алгоритмом, понятием и т.д.) и на этой основе выявить и зафиксировать

во внешней речи причину затруднения – те конкретные знания, умения или способности, которых недостаточно для решения исходной задачи и задач такого класса или типа вообще. Завершающим шагом должно стать открытие нового знания (построение проекта выхода из затруднения) [6].

На данном этапе учащиеся в коммуникативной форме обдумывают проект будущих учебных действий: ставят цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают свои действия с темой урока, выбирают способ, строят план достижения цели и определяют средства – алгоритмы, модели и т.д. Этим процессом руководит учитель: на первых порах с помощью подводящего диалога, затем – побуждающего, а затем и с помощью исследовательских методов.

В условиях системно-деятельностного подхода учитель стремится соблюдать все этапы познавательной деятельности учащихся. Потому так важно осуществлять первичное закрепление нового знания, проговаривать, записывать в виде опорного сигнала. Здесь могут быть применены и фронтальная работа с учащимися, и работа в парах, и комментирование, и обозначение знаковыми символами, и другое в зависимости от темы и цели урока, познавательных особенностей детей. Важна также самостоятельная работа с самопроверкой по образцу (эталону), где каждый должен для себя сделать вывод о том, что он уже умеет делать. Письменно выполняется небольшая по объёму самостоятельная работа (2-3 типовые задания). После этого может быть проведён самоконтроль, самопроверка.

Полученное на уроке новое знание предполагает включение его в систему имеющихся знаний учащихся, для чего организуется учителем его повторение и закрепление. Сначала детям предлагаются задания, которые содержат новый алгоритм, новые понятия, изученные на уроке. Затем предлагаются задания, в которых новое знание используется вместе с усвоенными ранее знаниями.

Необходимой в системно-деятельностном подходе является рефлексия учебной

деятельности на уроке. Её целью его является осознание обучающимися своей учебной деятельности, самооценка результатов своей деятельности и всего класса. Здесь учитель может задать такие вопросы: Какую задачу ставили на уроке? Удалось решить поставленную задачу? Каким способом? Какие получили результаты? Что нужно сделать ещё? Где можно применить новые знания? Что на уроке у вас хорошо получилось? Над чем ещё надо поработать? и другие.

Особенностью системно-деятельностного подхода в работе учителя и учащихся является осознание необходимости активного взаимодействия учителя и учеников в созданных учителем условиях «самостоятельного открытия» детьми нового знания в процессе их исследовательской деятельности по изучаемой теме. Это способствует восприятию учащимися освоенных знаний и учебных умений как личного успеха, они приобретают для обучающихся личностную значимость.

Системно-деятельностный подход в профессиональной деятельности учителя является универсальным средством, предоставляющим ему инструментарий подготовки и проведения уроков в соответствии с новыми целями образования, обозначенными во ФГОС. Он не только позволяет, но и обязывает учителя применять в своей практике различные способы организации учебного процесса [6]. Использование всего арсенала известных методов и приёмов обучения, в том числе приёмов проблемно-модульного обучения, проектных методик, групповых и индивидуальных форм работы, даёт учителю возможность успешно достигать результатов, обозначенных в ФГОС для младших школьников.

Литература

1. Жилина А. И. Ключевые понятия федеральных государственных образовательных стандартов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Научный журнал. Педагогика. – Том 3. – 2015. – № 3. – С. 41-47.
2. Педагогика / под ред. Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. – М.: Юрайт, 2012. – 232 с.
3. Сорокин Н. А. Дидактика – М.: Просвещение, 1974. – 222 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.
6. Хутинаева С. З. Педагогическое творчество учителя в инновационном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук: – Владикавказ, 2000. – 213 с.
7. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.



Д. И. Лапшина
(Санкт-Петербург)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

TRAINING FUTURE LAWYERS FOR SOLVING PEDAGOGICAL PROBLEMS

В статье раскрывается современная ситуация развития высшего образования в условиях возрастающих требований к современному специалисту. Рассматриваются основные подходы к конструированию модели подготовки будущих специалистов к решению педагогических задач в их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: будущие юристы, Федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт, профессиональная деятельность, профессиональные задачи, педагогические задачи

The article reveals the current situation in the development of higher education in the face of increasing demands for the modern specialist. The main approaches to designing the model of future specialists training for solving pedagogical problems in their professional activities are considered

Keywords: future lawyers, Federal state educational standard, professional standard, professional activity, professional tasks, pedagogical tasks

В современном быстро меняющемся мире ключевая роль принадлежит образованию, которое обеспечивает устойчивое развитие государства и общества. Основопологающие педагогические категории, такие как образование, воспитание, развитие, становятся стержнем стабильного и продуктивного развития государства, общества, воспроизводства новых кадров. Невозможно не согласиться со словами Б. С. Гершунского о том, что «высший смысл образования – смысл вперёдсмотрящего организатора прогресса человеческой цивилизации» [3, с. 498]. Следовательно, образование должно предвидеть, к чему нужно подготовить будущего специалиста, какие трудовые функции он будет выполнять и какие профессиональные задачи он должен будет уметь решать.

Залогом успешного существования и развития государства и общества является развивающаяся подготовка высококвалифицированных специалистов.

Для современного образования характерна вариативность программ подготовки будущих специалистов, дифференцированность направлений подготовки, полипрофессиональность, обусловленная необходимостью решать расширяющийся круг профессиональных задач с учетом использования педагогического знания, которое является междисциплинарным и отражает результат познания действительности в процессе целенаправленной деятельности специалиста в виде представлений, понятий, суждений, теорий.

Таким образом, педагогическое знание по своей сути является универсальным, так как образовательно-воспитательные и развивающие функции свойственны любому виду профессиональной деятельности. Универсальность педагогического знания проявляется в возможности его широкого применения в личностно-профессиональной деятельности любого специалиста. Кроме того, каждому человеку предстоит учиться

и заниматься самообразованием на протяжении всей жизни.

Сегодня можно говорить о глобальной педагогизации общества, проникновении педагогических идей во все сферы жизни [3], в том числе и в подготовку будущих специалистов разных направлений профессионального образования к решению педагогических задач.

Будущие специалисты должны быть готовы к передаче своих знаний и накопленного опыта новому поколению специалистов, обучению и воспитанию их на рабочем месте, образованию и самообразованию, саморазвитию, к взаимодействию с различными субъектами профессиональной деятельности. Для решения педагогических задач будущий специалист любого профиля должен пройти соответствующую подготовку.

Таким образом, обуславливается необходимость разработки модели подготовки будущих специалистов к решению педагогических задач, учитывающей требования государства и общества, вуза и работодателей, специфику направления профессиональной подготовки.

В педагогической теории и практике существуют разнообразные модели подготовки будущих педагогов. «Общими чертами всех этих вариантов подготовки будущих педагогов является: раздельное и последовательное освоение предметных и педагогических знаний, интенсивная психолого-педагогическая и практическая подготовка (иногда уже в ходе профессиональной деятельности)» [6].

Предлагаемая нами модель подготовки строится на основе теории компетентностного подхода в педагогическом образовании, разработанной учеными РГПУ им. А. И. Герцена и теории контекстного обучения (А. А. Вербицкий).

Современная ситуация развития образования характеризуется:

- расширяющимся пространством педагогической составляющей профессиональной деятельности будущих специалистов;
- особенностями профессионального взросления личности и вариативности сферы профессиональной деятельности;

— объективными требованиями государства и общества к подготовке будущих специалистов к решению педагогических задач в профессиональной деятельности;

— потребностью работодателей в педагогически компетентных специалистах.

Идея определения педагогических задач в профессиональной деятельности будущего специалиста непедагогического профиля основана на компетентностной модели подготовки будущего социалиста. Основной идеей компетентностного подхода является формирование у будущих специалистов профессиональной компетентности через решение профессиональных задач [5].

В этой связи ведущими принципами отбора содержания подготовки к решению педагогических задач в профессиональной деятельности на основе концепции компетентностного подхода становятся принципы ориентации на будущую профессиональную деятельность, социокультуросообразности и практикоориентированности, использующие возможности культуры той профессиональной среды, в которой находятся вуз и базовые организации практики, для развития у студентов педагогических способностей.

Модель подготовки будущих специалистов к решению педагогических задач в профессиональной деятельности включает в себя совокупность взаимосвязанных компонентов, обладающих определёнными функциями, связями, единым целеполаганием, и представляет собой форму конструктивного взаимодействия этих компонентов в процессе профессиональной подготовки.

Системообразующим компонентом модели являются цели, ориентированные на формирование у будущих специалистов готовности к решению педагогических задач в контексте профессиональной деятельности. В логике этого подхода будущие специалисты, обучающиеся по направлениям непедагогического профиля, должны готовиться к решению педагогических задач, входящих в содержание профессиональной деятельности.

Для этого участники образовательного процесса – вуз, работодатели, преподаватели

ли педагогических и специальных дисциплин – совместно изучают различные нормативные документы, такие как законы, стандарты, отражающие требования государства и общества, специфику будущей профессиональной деятельности, образовательные потребности будущих специалистов. На основе полученных данных совместно выявляют педагогические задачи, содержание которых будет видоизменяться в зависимости от контекста будущей профессиональной деятельности, от трудовых функций и конкретизироваться в профессиональных умениях будущего специалиста.

На основе принципов конструирования педагогических задач разрабатывается их содержание, включение и последующее решение в ходе образовательного процесса, практикумов и практик студентов.

К таким принципам относятся:

— *принцип дополнения*, предполагающий, что современное педагогическое знание добавляется к уже имеющемуся содержанию и процессу профессиональной подготовки будущих специалистов;

— *принцип взаимосвязи содержания и процесса решения педагогических задач*, ориентирующий на достройку действующего содержания профессиональной подготовки по конкретному направлению; на создание условий реализации контекстного подхода к развитию компетенций, которыми должен овладеть будущий специалист для решения педагогических задач в профессиональной деятельности;

— *принцип интеграции деятельности и взаимодействия преподавателей специальных и педагогических дисциплин вуза и работодателей, студентов и преподавателей*, способствующий формированию целостного представления о сущности педагогических задач в профессиональной деятельности будущего специалиста.

Данные принципы обуславливают программу действий субъектов образовательного процесса (преподавателей, работодателей) по подготовке будущих специалистов к решению педагогических задач. Для этого необходимо:

— на основе анализа профессиональных стандартов специалистов выявить в содер-

жании их профессиональной деятельности трудовые функции, действия, содержащие педагогическую направленность;

— сформулировать педагогические задачи в профессиональной деятельности, требующие наличия у будущего специалиста педагогических компетенций, разработки соответствующих заданий и средств по их развитию и оценке;

— выявить возможности развития педагогической направленности профессиональной подготовки будущих специалистов через согласование позиций преподавателей вуза в процессе изучения профессиональных и специальных дисциплин;

— на основе анализа основной профессиональной образовательной программы, учебного плана, программ дисциплин выявить возможности интеграции педагогических задач в их содержание и процесс реализации.

В качестве примера рассмотрим подходы к конструированию модели подготовки к решению педагогических задач в профессиональной деятельности будущих юристов, обучающихся по направлению «Юриспруденция», специальность 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» [7] Санкт-Петербургской академии Следственного комитета Российской Федерации.

Для нашего исследования значимой является позиция Я. В. Ермушовой, которая утверждает, что вся юридическая деятельность связана с воспитанием у граждан уважения к закону, формированием ценностного отношения к закону как высшей государственной норме справедливости, педагогическим воздействием на различные группы граждан (в частности, работа с несовершеннолетними). Профессиональную компетентность автор рассматривает как профессионально-личностное образование будущего юриста, способного и готового к реализации в профессиональной деятельности педагогических функций (правового просвещения, правового воспитания граждан) [4].

Теперь обратимся к результатам анализа 121 Федерального государственного образовательного стандарта подготовки магистрантов, обучающихся по направлениям

непедагогического профиля. Анализ показал, что в 79% стандартов включается развитие готовности будущих специалистов к педагогической деятельности, а в 25% стандартов – к научно-педагогической деятельности.

В ФГОС ВО сформулированы следующие задачи педагогической деятельности: преподавание учебных дисциплин в соответствии с современной методикой; выполнение функций преподавателя при реализации образовательных программ в образовательных организациях; проведение аудиторных учебных занятий, включая лабораторные, практические, а также обеспечение научно-исследовательской работы обучающихся. Проблема содержания и организации подготовки будущих специалистов к решению педагогических задач, несомненно, связана с тем, что эти задачи присутствуют в стандартах с разной формулировкой и в разном количестве.

Следует также отметить, что подготовка будущих специалистов к педагогической деятельности не регламентируется в качестве обязательной. Вузам предоставляется право выбирать, включать или не включать такую подготовку в образовательную программу.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта по подготовке юристов, в частности, показал, что в содержание профессиональной деятельности будущих юристов включена подготовка к педагогической деятельности как к одному из видов профессиональной деятельности.

При этом выпускники должны уметь решать такую педагогическую задачу, как преподавание юридических дисциплин (модулей) в образовательных организациях и осуществление правового воспитания.

Предлагаемая в нашем исследовании модель строится на основе содержания профессиональной подготовки будущих юристов в вузе и наполняется деятельностью ее конкретных субъектов (преподавателей, работодателей) в соответствии с профилем будущей профессиональной деятельности.

Из бесед с преподавателями, работающими со студентами РГПУ им А. И. Герцена, СПбГУ, обучающимися по направлениям

непедагогического профиля (24 человека) удалось выявить их положительные отношения к тому, чтобы у студентов развивались такие педагогические способности, как гностические, конструктивные, проектировочные, коммуникативные, организаторские. В своей преподавательской деятельности они частично оказывают влияние на их развитие, например, при организации самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время планируются задания, способствующие развитию у них педагогических способностей.

В практической деятельности (аудиторной и внеаудиторной) студенты самостоятельно организуют и проводят учебные конференции, выступают с докладами и сообщениями, оказывают взаимопомощь и поддержку друг другу при выполнении заданий и т.п.

Кроме того, преподаватели поддерживают идею о том, что в будущей профессиональной деятельности эти умения могут иметь для студентов перспективное значение. Владение педагогической деятельностью может способствовать развитию профессиональной карьеры специалиста в качестве педагога: наставника, тьютора, коуча, преподавателя учебного или образовательного центра в системе повышения квалификации специалистов. В системе общего среднего образования у специалиста появляется возможность преподавать элективные курсы по программам дополнительного образования детей. Такие специалисты могут успешно решать задачи профориентации школьников и оказывать эффективную помощь в профессиональной адаптации и самоопределении в профессии.

В процессе исследования нам удалось выявить и структурировать условия подготовки будущих юристов к решению педагогических задач на основе взаимодействия преподавателей педагогических дисциплин с преподавателями, реализующими основную образовательную программу. К таким условиям можно отнести:

— развитие и сохранение устойчивой мотивации студентов к решению педагогических задач;

— включение студентов в исследовательскую деятельность, ориентированную на изучение педагогической деятельности специалистов разных организаций;

— сотрудничество с работодателями, представителями конкретных организаций с целью проектирования содержания педагогических задач и подготовки к их решению в процессе освоения дисциплин/курсов и практики;

— поддержка и сопровождение студентов в процессе организации их самостоятельной работы, способствующей развитию педагогических способностей;

— проектирование программ повышения квалификации преподавателей вуза в области подготовки студентов к решению педагогических задач в их будущей профессиональной деятельности.

В этом контексте требуется конкретизировать стратегию деятельности вуза, преподавателей, возможности образовательной программы по созданию условий, способствующих результативности подготовки студентов к решению педагогических задач в будущей профессиональной деятельности.

Теперь обратимся к профессиональным стандартам по рассматриваемому направлению подготовки. Профессиональный стандарт, описывающий профессию по различным квалификационным уровням, несомненно, должен стать основой для формирования программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, проведения аттестации и сертификации персонала, планирования его профессионального роста. Тогда в процессе развития структуры квалификаций станет возможным наполнять содержанием каждый квалификационный уровень в зависимости от приращения новых компетенций, учитывать эти процессы в образовательных программах [1].

Рассмотрим профессиональный стандарт «Следователь-криминалист», который на данный момент пока является единственным ориентиром для определения содержания профессиональной подготовки будущих специалистов по направлению «Юриспруденция» [8].

В указанном стандарте выделена трудовая функция «Дополнительная профессиональная подготовка сотрудников, осуществляющих расследование и раскрытие преступлений». В трудовые действия специалиста в соответствии с профессиональным стандартом входят: осуществление научно-практической деятельности в пределах компетенции; проведение стажировки сотрудников, впервые назначенных на должность следователя и следователя-криминалиста; повышение квалификации следователей, имеющих опыт практической работы, иных сотрудников по вопросам применения криминалистической и специальной техники, тактики производства отдельных следственных действий, методики расследования преступлений, назначения судебных экспертиз; планирование и проведение стажировки и занятий по повышению квалификации; разработка и реализация программ стажировки и повышения квалификации сотрудников следственных органов.

Из перечисленных в стандарте 44 необходимых умений для выполнения трудовой функции большинство являются педагогическими. Это такие умения, как осуществление организационно-методической деятельности, применение методов проблемного обучения, оценивание знаний обучающихся, проведение учебных семинаров и т.д.

Таким образом, нам удалось выявить педагогические задачи, которые органично вписываются в задачи их профессиональной деятельности, например:

— обучение и воспитание разных субъектов педагогической деятельности (учащихся, преподавателей, слушателей и т.п.) в области права;

— обучение на рабочем месте (внутрифирменное и корпоративное обучение);

— педагогическая поддержка и сопровождение молодых специалистов в период их адаптации; наставничество;

— педагогическое взаимодействие с коллегами и умение работать в команде, поддержка партнерских отношений;

— самообразование и саморазвитие в педагогической деятельности.

Выявленные педагогические задачи представляют собой основу для разработки конструкта подготовки будущих юристов к решению педагогических задач в их профессиональной деятельности.

Конструкт ориентирован на совершенствование профессионально-личностных компетенций будущего юриста, выстраива-

ние его индивидуальной образовательной траектории, создание вариативных схем педагогической практики, педагогического взаимодействия всех субъектов профессиональной подготовки: студентов, преподавателей, работодателей, администрации вуза, социальных партнеров.

Литература

1. Балакирева Э. В. Профессиональный стандарт как ориентир разработки подходов к оценке качества профессиональной подготовки специалистов в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2013. – № 158. – С. 86-95.
2. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010. – 300 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – С. 498.
4. Ермушова Я. В. Педагогические условия формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих юристов в процессе их обучения в вузе // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4 (80). – Ч. 3. – С. 50-55.
5. Козырев В. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллект. моногр. / под ред. проф. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 392 с.
6. Марголис А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5.
7. Приказ Министерства образования и науки от 19.12.2016 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета)».
8. Приказ Министерства труда России от 23.03.2015 № 183н «Об утверждении профессионального стандарта «Следователь-криминалист».



Т. В. Седлецкая
(Санкт-Петербург)

УПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ В ФИЛИАЛЕ УНИВЕРСИТЕТА НА КЛАСТЕРНОЙ ОСНОВЕ

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL STAFF TRAINING IN A UNIVERSITY BRANCH ON A CLUSTER BASIS

В статье раскрывается механизм системного управления подготовкой профессиональных кадров в территориальной системе единого научно-образовательно-производственного кластера, созданного при филиале университета. Показаны его преимущества и результативность в подготовке профессиональных кадров.

Ключевые слова: научно-образовательно-производственный кластер, механизм системного управления подготовкой профессиональных кадров

The article reveals the mechanism of system management of professional staff training in the territorial system of a unified scientific-educational-production cluster created at a branch of the university. Its advantages and effectiveness in professional staff training are shown.

Key words: scientific-educational-production cluster, mechanism of system management of professional staff training.

В условиях развития новых социально-экономических рыночных отношений востребовано постоянное повышение конкурентоспособности предприятий за счёт консолидации профессионально грамотных, готовых к выполнению своих трудовых обязанностей сотрудников. Ведущим фактором в практическом решении этой проблемы является подготовка высококвалифицированных специалистов в системе среднего и высшего профессионального образования.

Требования общегосударственной промышленной политики определили необходимость разработки программ регионального социально-экономического развития, стимулирования инновационной деятельности как основы развития и взаимодействия бизнеса и образовательных организаций.

Перед системой подготовки кадров, в том числе в региональных филиалах уни-

верситетов, встала задача взаимодействия с предприятиями на своей территории с целью повышения эффективности управления подготовкой кадров, способных стать полноценными работниками сразу после окончания обучения.

Основные направления совершенствования профессионального образования были обозначены в государственных программных документах по развитию образования. Они нашли отражение в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», где указано, что «развитие человеческого потенциала включает системные преобразования двух типов: направленные на повышение конкурентоспособности кадрового потенциала, рабочей силы и социальных секторов экономики и улучшающие качество социальной среды и условий жизни людей» [4].

В ежегодном Послании Президента РФ В. В. Путина Федеральному собранию (2012 г.) тоже подчёркивается необходимость «глубоко проработать все аспекты сбалансированного пространственного развития страны, включая и сферу образования». Обращено внимание на региональные вузы, сотрудничающие с предприятиями, вместе с ними продвигающие «научные исследования и разработки, чьи выпускники уже в период учебы связывают свое будущее с тем местом, где они живут и учатся. При этом принципиально важно, чтобы в управлении такими университетами, в их финансировании принимал участие и бизнес» [1].

Профессионально грамотный специалист сегодня должен не только быть теоретически подготовленным, но и уметь применять свои знания, умения и опыт деятельности в реальных производственных условиях. Это требование к специалистам является ведущим в совместной деятельности предприятий и филиала университета.

Понятие системного управления всегда включало осознание необходимости взаимодействия и координации совместной деятельности всех компонентов (подсистем) для достижения единой, значимой для всех цели [2].

Решение проблем инновационного развития образования в филиале университета опирается на необходимость обеспечить целенаправленное профессиональное взаимодействие с работодателями. Тогда становится возможным эффективное управление процессом подготовки специалистов с учетом особенностей рынка труда и экономики территории, где будут работать будущие выпускники. В этом случае пространство их профессиональной деятельности становится частью образовательного пространства филиала университета.

В ходе научного исследования было сформулировано предположение о том, что системное управление подготовкой кадров в филиале университета с учетом потребностей регионального рынка труда станет эффективным при условии, что филиалом постоянно будут анализироваться и учитываться их особенности. Однако для этого

должны быть найдены успешные формы взаимодействия всех заинтересованных субъектов в достижении единой для всех цели – подготовки требующихся кадров. Было обращено внимание на имеющееся в науке понятие «кластер» [5].

В научных источниках по экономике «кластер – это сконцентрированные по географическому признаку группы взаимосвязанных компаний, специализированных поставщиков услуг, фирм в соответствующих отраслях, а также связанных с их деятельностью организаций (например, университетов, агентств по стандартизации, а также торговых объединений) в определенных областях, конкурирующих, но вместе с тем и ведущих совместную работу» [3].

В таком кластере одновременно реализуются две основные функции: снижаются расходы за счет близкого соседства связанных фирм и распространяются инновации от одной фирмы к другой, обеспечивая постоянный рост производительности в кластере в целом [6].

При Лужском филиале ЛГУ им. А. С. Пушкина научно-образовательно-производственный кластер как целостная структура единого социально-экономического и образовательно-производственного пространства Лужского района, включающая совокупность организаций, взаимодействующих на его территории, в системе профессиональной подготовки кадров стала основой формирования личности будущего выпускника для всех видов производства на данной территории.

Как показал многолетний эксперимент, структурно-логическая организация такого кластера наиболее содержательно и полно реализует научный, производственный и интеллектуальный потенциал всех субъектов кластера. В ходе их взаимодействия во имя единой для всех цели используются материальный, информационный, научный, исследовательский ресурсы, опыт научно-педагогической деятельности, стимулы, мотивы и цели всех участников, так как все субъекты кластера заинтересованы в эффективности подготовки кадров для регионального рынка труда, то есть для каждого субъекта – члена данного кластера.

В условиях деятельности научно-образовательно-производственного кластера системное управление образовательным процессом в филиале университета по профессиональной подготовке кадров стало ведущим, системообразующим фактором всей этой сложной системы.

На основе Положения о научно-образовательно-производственном кластере, разработанного и утверждённого на заседании Координационного совета, управляющего кластером, был создан совершенно новый механизм системного управления подготовкой профессиональных кадров в филиале университета для единой территории (региона).

Сложный единый механизм системного управления подготовкой кадров в филиале университета в условиях регионального образовательного пространства, имеющего ярко выраженный практикоориентированный характер, включает состав и структуру кластера, его внутренние и внешние связи, функциональные возможности всех субъектов кластера: научные, профессиональные, образовательные, инновационные, производственные. Особое внимание уделено изучению и реализации возможностей и принципов проектирования деятельности в кластере, проведения единой согласованной политики, стимулирования взаимодействия участников кластера по установлению коммуникационных связей между всеми субъектами единого образовательного пространства.

Ведущая роль в системном управлении кластером принадлежит филиалу университета, который управляет на основе «принципов и логики организации и развития единой системы образования в регионе» [2].

Системное управление кластером не только ориентировано на сближение позиций всех участников кластера, но предоставляет возможность филиалу университета осуществлять реальную связь с производственными предприятиями и научными организациями, их ответственными представителями по совершенствованию учебных программ, практик и соединению науч-

но-теоретической подготовки обучающихся с их личностной позицией и интересом к тому или иному производству. Особое внимание уделяется участию всех субъектов кластера в формировании присущими каждому средствами личностной, общекультурной, проектно-конструкторской, производственно-технологической, сервисно-эксплуатационной, организационно-управленческой, научно-педагогической, научно-исследовательской, инновационной и иной подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Как показала практика, только филиал университета на высоком профессиональном научно-педагогическом уровне способен решать проблемы системного управления профессиональной подготовкой кадров среди всех участников кластера. Филиал университета имеет высококвалифицированные кадры профессорско-преподавательского состава, требования ФГОС к каждой специальности и обеспечивает совместно с работодателями коррекцию образовательных программ с учётом запросов предприятий на определённые профессии и уровень квалификации. Участие студентов в научно-исследовательской деятельности, организованной филиалом университета, ориентируется преподавательским составом филиала университета на высокий уровень производительного труда на предприятиях будущей профессиональной деятельности выпускников и др.

Опытно-экспериментальная проверка механизма реализации положений системного управления подготовкой кадров в Лужском филиале ЛГУ им. А. С. Пушкина на основе научно-образовательно-производственного кластера выявила ведущие его функции. На первое место вышли совместное с производством планирование образовательной и практической профессиональной подготовки студентов, разработка образовательных программ с участием всех субъектов кластера, совместное решение научно-исследовательских, научно-методических, научно-педагогических и организационных задач как в самом филиале, так и в научных и производственных ор-

ганизациях кластера. Важную роль в этом механизме играют осознание требований государственной политики и нормативных документов всеми субъектами кластера, добрая воля руководителей всех организаций и растущее понимание решаемых задач, консолидация материальных, финансовых, организационных, научных ресурсов на двусторонней и многосторонней договорной основе для достижения единой для всех цели: подготовки высокопрофессиональных кадров для своих предприятий.

Важную роль в этом сыграли скоординированные целевые ориентиры субъектов кластера, укрепление связей с работодателями и иными партнёрами сотрудничества, привлечение к образовательному процессу представителей работодателя, различных организаций и органов управления региона, практических работников и др.

Качество подготовки кадров в кластере подтвердило готовность выпускников к выполнению профессиональных функций, способность к исследовательской и инновационной деятельности, деловой активности и результативности, профессиональной мобильности. Вне кластера подготовка студентов была практически оторвана от их будущей профессиональной деятельности, студенты не были включены в практикоориентированную исследовательскую и научную деятельность, в результате чего не развивалась их творческая активность и мотивация на труд по профессии. Образовательный процесс только в филиале университета без кластера был ориентирован, в основном, на промежуточный результат – формирование разрозненных компетенций, а не на конечный – формирование компетентности как интегральной характеристики качества профессиональной подготовки.

Ориентация на конечный результат становится определяющей в условиях класте-

ра. Его достижение осуществляется на основе интеграции фундаментальной и профессиональной подготовки с ориентацией формируемой компетентности на конкретные сферы профессиональной деятельности в соответствии с рыночными требованиями и условиями конкретной территории, для которой готовятся специалисты. Территориально ориентированный филиал вуза в условиях системного управления научно-образовательно-производственным кластером становится главной движущей силой инновационного развития и кадров, и производства, и качества жизни населения региона.

Поэтому в условиях рыночной экономики роль филиалов вузов возрастает, если в условиях кластера формируется новый организационно-управленческий механизм, основанный на современных нормативно-правовых и организационно-экономических компонентах использования бюджетных и привлечения внебюджетных ресурсов, тесной связи с практикой.

В заключение следует отметить, что в понимании автора научно-образовательно-производственный кластер – это исторически обусловленная целостная организационная структура взаимодействующих в едином территориальном пространстве субъектов образовательной, научной, общественной и производственной жизни. Именно эта целостная структура даёт возможность достижения общей для них цели: через получение высокопрофессиональных кадров обеспечить устойчивое воспроизводство и инновационное развитие всех её субъектов (подсистем кластера) – науки, производства, образования, а в конечном итоге обеспечить необходимое качество жизни населения территории региона, на которой развивается научно-образовательно-производственный кластер.

Литература

1. Ежегодное Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному собранию. /12 декабря 2012 г./ <http://www.kremlin.ru/events/president/news/17118>
2. Жилина А. И. Системный подход как современная методология управления образовательными организациями // *Личность. Общество. Образование: межвуз. сб. ст.* / под общ. ред. О. В. Ковальчук. – СПб.: ЛОИРО, 2014. – С.43-54.
3. Захаров В. Я. Промышленные кластеры и экономический рост // *Государственная служба.* – 2008. – № 5.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. /Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662/ www.consultant.ru
5. Портер М. Конкуренция. – М.: ИД «Вильямс», 2005.
6. Семенов С. А. Доклад в Российской академии государственной службы. – М.: РАГС, 2012.



*Ван Баоши
(Китай, Шанхай)*

НОВЫЕ ПЕРЕМЕНЫ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В КИТАЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

NEW CHANGES AND REPRESENTATIONS OF MODERN FAMILY EDUCATION IN CHINA: COMPARATIVE ANALYSIS

В сегодняшнем динамично меняющемся мире при условиях ускорения научно-технического прогресса и социально-экономических и социально-культурных преобразований, в семейной структуре и внутрисемейных отношениях произошли коренные перемены.

Ключевые слова: Китай, Россия, семейное воспитание, новые перемены.

In today's dynamically changing world, under the conditions of accelerating scientific and technological progress and socio-economic and socio-cultural transformations, fundamental changes have taken place in the family structure and family relations.

Key words: China, Russia, family education, new changes.

С древних времен в Китае существовали многие традиционные обычаи семейного воспитания в форме “家规” (семейные устои), “家训” (родительские поучения или же домашние наставления) и др. Скажем, “望子成龙” (стремиться вырастить своих детей выдающимися людьми), “读而优则仕” (добиться карьеры путём отличного обучения), “子不教, 父之过” (Виноват отец, если его сын оказывается непорядочным.), “孝顺父母” (читать родителей и слушаться их), “家和万事兴” (Если семья живёт в согласии, то все дела её процветают.), “君子爱财, 取之有道” (Порядочный, он любит деньги и зарабатывает их достойным путем.) и др. Эти обычаи семейного воспитания в той или иной степени наследуются и сегодня в Китае, но с изменениями.

Охарактеризуем современное состояние и перемены в воспитании детей в Китае. В 50-70 годах XX века в Китае семья обычно

состояла из трёх поколений, то есть в семье жили бабушка и дедушка, муж и жена и их дети, также дяди и тётки, а у родителей обычно рождались 3-5 детей. В это время действовало по всей стране всеобщее обязательное образование и высшее образование, которые были бесплатными, школьники и студенты платили только определённую сумму за учебники и тетради. И главную роль в воспитании детей играли школа и вуз, семья же играла роль вспомогательную.

В эти годы при новом Китае семейное воспитание велось на основе исторических традиций и новых представлений о ценностях – о браке, о семье, о жизни, о славе и позоре, и на основе нового курса в области просвещения государство осуществляло курс социалистического просвещения: образование велось с целью служить пролетарской политике и в сочетании с производственным трудом, ученики должны быть «красными» и квалифицированными, должны также развиваться со всех сторон – моральной, умственной и физической.

В этот период семейные отношения и воспитание детей в новом стиле продолжали исторические традиции, среди них, например, “尊老爱幼” (уважать старших по возрасту и относиться к детям с любовью), “互助互爱” (помогать друг другу и любить друг друга), “勤俭持家” (быть трудолюбивым и бережливым в домашнем хозяйстве), “艰苦奋斗” (трудиться упорно и самостоятельно), “遵纪守法” (соблюдать дисциплину и законы), “爱国爱党” (питать любовь к Родине и Компартии Китая) и так далее. В эти годы общественные нравы оказывались порядочными и позитивными, и семейные отношения оставались чистыми и стабильными, то есть носили здоровый характер, что оказало единое позитивное влияние на детей.

С конца 70 годов XX века в Китае началась реформа и расширение внешних связей, рыночная экономика вскоре вошла и в область просвещения, образование средних школ второй степени стало платным, платным стало потом также высшее образование. И выпускники устраивались на работу сами, самостоятельно, с учетом рыночного спроса.

В то же время расширенное строительство и его ускорение в Китае вызвали огромные перемены в занятости у городского и сельского населения. В городах из-за углубления реформы многие государственные предприятия обанкротились, затем были проданы или объединены, большое количество рабочих ушли с поста и потеряли работу. Вместе с тем сельские и частные предприятия родились и быстро росли, в особенности чрезмерно выросло домостроительство, что привлекало армию крестьян на работу в города.

В результате в семейной жизни в деревнях и городах произошли большие перемены: молодые мужья покинули свою семью, в семье остались жена, дети и дедушка, бабушка, муж передал детовоспитание жене или пожилой дедушке и бабушке. Оказалось, что из-за низкой грамотности у жены или дедушки и бабушки воспитание детей больше всего зависело от школы.

В то же время с модернизацией транспорта и информационных средств (компьютерной техники и Интернета) ритм общественной жизни стал более напряженным и образ жизни стал разнообразным, общественная окружающая среда и бытовые условия оказались более сложными, а система общественной службы и социальных обеспечений, включая образование, отстали в развитии, что создало тогда проблему, выражающуюся в том, что жена и дети не имели возможности жить, работать и обучаться вместе со своим мужем и отцом, со своими родителями.

1. Охарактеризуем возникшие другие проблемы и их последствия:

1.1. Из-за одинокой жизни и недостатка прямого постоянного контакта супружеские отношения и отношения родителей со своими детьми стали ненормальными, они не могли постоянно связываться и общаться друг с другом, не могли взаимно заботиться и ухаживать друг за другом, что вело к отчуждению, и близкие чувства у них постепенно становились безразличными.

1.2. При такой ситуации в семье влияние со стороны родителей на детей ослабло и уменьшилось, родственные связи и традиции семейного воспитания оказались тоже слабыми, у детей отсутствовали забота и ухаживание со стороны своих мамы и папы, вследствие чего естественные гуманитарные чувства на основе кровного родства не могли оказать детям позитивное воспитательное влияние.

1.3. В связи с вышеуказанными причинами в Китае брачное состояние и семейные связи оказываются нестабильными, большие изменения произошли и в представлениях о выборе своей невесты или жениха и о браке, а связи вне брака и развод увеличиваются, число детей, имеющих только одного из родителей тоже растёт. Увеличивается также число бездетных семей, процент рождаемости снижается, семейные условия морального роста детей отсутствуют, зависимость детовоспитания от общества, особенно от школ и вузов намного повысилась.

1.4. Из-за быстрого экономического развития и перемен общественной жизни кон-

курения по людским ресурсам становится более жестокой, оплата за обучение продолжительно повышается, себестоимость образования и жизни тоже дорожает непрерывно. Дети из семей с низким доходом не имеют равных прав на образование, образовательные ресурсы в развитых городах не могут открыться детям у крестьянских и рабочих семей из-за неравномерности образовательных ресурсов, поэтому эти дети находятся в невыгодном положении при конкуренции за лучшее образование. Родители же, располагающие лучшими экономическими условиями, направляют во время каникул и выходных дней своих детей с малых лет на разные семинары, курсы или подготовку по культуре (искусству) без учёта их интереса и увлечения, увеличивая образовательную нагрузку детей. Школьники с утра до ночи ходят на эти курсы или занятия, тренировки и выполняют задания, становятся так называемыми «книгоедами», у них больше уже нет свободного времени и пространства своего свободного развития и свободного роста, они духовно и психологически оказываются в состоянии высокого давления при относительно замкнутой окружающей среде.

1.5. При этом стоит еще другая ситуация, когда в барах Интернета многие дети загружаются в компьютерных играх, у них уже появились и появляются компьютерная наркомания и зависимость. Насилие и эротика в играх и номерах Интернета пассивно влияют на этих детей.

1.6. В Китае теперь появилась в интеллигенции феминизация. В вузах студенток намного больше, чем студентов. И в разных образовательных учреждениях процент учительниц значительно выше процента учителей, также и большое число женщин остались в деревнях. Под влиянием феминизации в интеллигенции склад и характер у детей, особенно у мальчиков и юношей, сложились и складываются неблагоприятно.

Вышесказанная ситуация говорит и о том, что в Китае допустили ошибки в социальном воспитании и образовании, потерялись частично лучшие исторические традиции семейного воспитания при существо-

ющей общественной атмосфере и действующей системе образования, проявляются недостатки и в семейном воспитании, что привело к появлению школьников и студентов, духовно нездоровых и нежизнеспособных, то есть уродливых кадров (людей). Подобным примером служат молодые преступники, а также так называемые «оставшиеся» парни и девушки, они умеют только учиться, больше ничего не хотят делать, даже добившись высокой учёной степени, например, доктора [6].

Вышеуказанные проблемы частично были решены, а часть из них остаются нерешёнными.

2. Состояние и перемены семейного воспитания в России.

После распада Советского Союза социально-экономическая перестройка в России привела к росту кризиса семейной жизни: структура традиционной семьи рассыпалась, родственные связи семьи и наследование между поколениями ослабились, из-за чего возможности семейного воспитания снизились, накопленный за десятки лет опыт народного воспитания разрушился, многие нормы семейного воспитания, что считалось базой образования, потерялись. Причина этого заключается в том, что к концу XX века в российских семьях материнский и отцовский авторитеты снижаются, и число населения уменьшилось. К началу XXI века в России приблизительно половина (47%) семей оказывается бездетной. При таком положении потенциал семейного воспитания тоже снижается, а одиночество поднимается. Нарушение социальных функций семьи разрушительно для общества (повысились проценты пьянства, наркотизации и преступлений). В связи с этим пассивная тенденция по состоянию населения усиливается [2].

С другой стороны, одна из черт внутренних семейных отношений в России – это краткосрочность и временность брака. Сегодня в России брак считают главной частью «договора с установленным сроком». Когда супруги понимают, что изменение этого договора является проявлением их общего счастья и своей свободы, и они принимают

решение разводиться. Отсюда следует, что личные интересы, свобода и счастье для них – это ценность, важнее семейной ценности.

Другая отличительная черта жизни внутри семьи в России – это то, что в семьях уже нет жесткого служения одного пола другому полу, и нет неоспоримого признания отцовского авторитета, нет всестороннего контроля со стороны матери над семейной жизнью. Хотя в большинстве семей за домашнюю работу отвечают все же женщины, но решает повседневные действия супруг [3].

В результате отмеченных выше особенностей российских семей в условиях глубоких социально-экономических и социально-культурных перемен содержание и формы семейного воспитания, касающиеся детей разных возрастов, сильно изменились. И эти изменения проявляются в следующем:

2.1. Постоянные перемены экономической, социальной и политической жизни доставляют родителям трудности в планировании жизни и отдыха на будущее 5-10 лет при изменениях производственной техники, новых средств связи и информации, в связи с чем им приходится планировать вариант предстоящего потребления. И когда это касается воспитания детей, то снижается эффект усилий, которые родители прилагают к воспитанию их моральных, трудовых и эстетических качеств.

2.2. В России главная цель деятельности по семейному воспитанию, рождаемая представлениями о ценностях рыночной экономики, – это добиться успеха любой ценой, и этот успех больше уже не содержит достижение путём своего честного труда и результат за счёт своей упорной работы, также путём активного открытия своих возможностей, путём сохранения стабильности своей семьи и выращивания образованных детей. Родители больше не стремятся выработать у детей заботу о других, любовь, доброту, трудолюбие, честность, чувство ответственности, что очень важно для семьи и общества. И это приводит к потере смысла целеустремленно и активно влиять на детей в отношениях их создания и пове-

дения в повседневной жизни. Многие дети каждый день 1-2 часа подряд смотрят телевизор и мультипликат, погружаются в компьютерные игры, их физическая деятельность для закаливания рук, мозга уменьшается до минимума. Только 32% посещаемых родителей сказали, что они часто учат своих детей делать домашнюю работу.

2.3 В России в 2010-2011 годах велось исследование среди родителей несовершеннолетних. Только 14% опрошенных связывают планирование своих действий с выработкой таких качеств, как сильная воля и самоуправление, терпение и выбор эффективного метода достижения своей цели.

Современное образование в России ведётся уже в форме совсем другой системы организации жизни и труда. Это значит, что не нужно пробудить у детей интерес к помощи родителям в приготовлении обеда и в уборке комнаты, поскольку техника может помогать людям справляться с домашней работой.

3. Общие тенденции современного семейного воспитания.

Сравнительный анализ современного состояния и проблем семейного воспитания в Китае и России позволил выявить общие тенденции:

3.1 Родительская роль превращается из роли традиционного воспитания в роль совместного ученика. Сложилось у родителей и их детей отношения взаимного занятия и взаимной помощи [4, с. 62].

3.2 Отцовский и материнский авторитеты у родителей превратились в равноправный демократический. Связь между родителями и их детьми в современной семье из модели прошлого – «послушного» – превратилась в связь с моделью «диалога», родители и дети уважают друг друга.

3.3 Путь воспитания из однонаправленного превратился в двунаправленный. Когда родители обсуждают со своими детьми, дети имеют не только право «слушать родителей», но и свободу выражать свою мысль.

3.4 Образ воспитания превратился из замкнутого в открытый. Семья и учебное заведение объединяются в сообщество воспитания.

3.5. Образование из традиционного экзаменационного превратилось в образование в целях повышать у детей умения и способности, вырабатывать у них новаторские дух и качества.

3.6. Образовательная функция учебного заведения ослабляется, а семейного воспитания – усиливается. В будущем он-лайн-дисциплины (лекции и консультации)

все больше и больше будут занимать ведущее место [5, с. 6].

Одним словом, в динамично меняющемся мире воспитание и образование требуют от всех воспитателей и родителей совместных усилий, чтобы выработать у детей разных возрастов навыки самообразования, самовоспитания, самоорганизации и самоопределения.

Литература

1. Баламожнова С. С. Современная семья и её проблемы. – URL: <http://diplomba.ru/work/110554> (дата обращения: 25.10.2017).
2. Особенности семейного воспитания в России. – URL: <http://diplomba.ru/work/100403> (дата обращения: 31.10.2017).
3. Айвазова С. Российская семья – какая она сегодня? – URL: <http://www.otcovstvo.info/rossijskaya-semya-kakaya-ona-segodnya/> (дата обращения: 18.10.2017).
4. 罗慧. 现代家教的五大转变//教育导刊: 幼儿教育. – 2004. – № 12. – С. 62-62.
5. 赵刚. 新时代家庭教育面临三大变化//中国教育报. – 2015. – № 9327. – С. 6.
6. 任淑一. 现代家庭教育五大理念. – URL: http://www.sohu.com/a/42030578_10412 (дата обращения: 20.10.2017).



С. Б. Куликов
(Томск)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОГРЕССА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ

SOCIOCULTURAL BASES OF PROGRESS OF HIGHER UNIVERSITY EDUCATION IN THE COUNTRIES OF SOUTHEAST ASIA

Статья представляет анализ факторов, которые влияют на прогресс высшего образования в странах Юго-Восточной Азии (Вьетнам, Индонезия и др.). Эти факторы носят социокультурный характер, обуславливая отход от представлений о лидерстве в современном мире образовательных систем Западной Европы и Северной Америки.

Ключевые слова: Юго-Восточная Азия, Вьетнам, Индонезия, образование, университет, управление, постколониальные исследования.

The article discusses the problems of creating a new content of curricula that contribute to development of multifaceted competences of young citizens, analyzes the features of interaction between Chinese teachers in the period of school reform, identifies the causes of interpersonal conflicts in the process of communication.

Key words: schools establishment, unified system, standards, trend, pedagogical interaction, conflicts, interpersonal communication, public policy, managerial functions.

Раскрытие социокультурных оснований прогресса высшего образования в Юго-Восточной Азии позволяет понять факторы, от которых зависит инновационное развитие общества и культуры. Целесообразность обращения к этому вопросу заключается в том, что страны Юго-Восточной Азии играют все более заметную роль в современном мире. Актуализация опыта, накопленного в Индонезии, Вьетнаме и других странах данного региона, дает шанс обогатить модели высшего образования, разрабатывающиеся в современной России.

Актуальный характер обращения к опыту развития высшего образования в странах Юго-Восточной Азии обусловлен тем, что в современных условиях постепенно исчерпываются потенциалы социально-экономического развития, обеспеченные богатством природных ресурсов региона. Вместе с тем Юго-Восточная Азия является не только центром индустриального производства,

в то время как Западная Европа и Северная Америка выступают инициаторами технологических инноваций.

Создание особых социокультурных условий в странах Восточной и Юго-Восточной Азии, равно как запущенные здесь процессы преобразования структур высшего образования, дали шанс преодолеть технологическое отставание от стран Западной Европы и Северной Америки. Задачи по освоению опыта, наработанного в Юго-Восточной Азии в ходе преобразования высшего образования, актуализируют необходимость сравнительного анализа этого опыта.

Теория профессионального образования, совершенствованием которой занимаются отечественные исследователи и которая могла бы быть обогащена опытом, накопленным в странах Юго-Восточной Азии, демонстрирует досадные лакуны в плане освоения материалов, содержащихся в первоисточниках. Для восполнения дан-

ного пробела необходимо обратиться непосредственно к работам авторов из стран Юго-Восточной Азии.

Вместе с тем исследования, выполненные представителями стран Юго-Восточной Азии, сами по себе не содержат отсылки к социокультурному подходу, привлеченному автором данной статьи в качестве *методологической базы*. Тем важнее понять источники прогресса высшего образования, его социокультурные основания. *Новизной* проведенного исследования является анализ развития высшего образования в Юго-Восточной Азии, выполненный на пересечении педагогики и философии.

Культурные идеалы в высшем образовании и социальные механизмы их реализации в странах Юго-Восточной Азии. Культурные идеалы, которыми руководствуются представители высшего образования в странах Юго-Восточной Азии, тесно связаны с вопросом о возможностях региональной интеграции университетов [1]. В данном отношении необходимо прояснение базы международного сотрудничества в рамках высшего образования.

Культурное разнообразие региона рождает трудности по реализации программ сотрудничества университетов. Это хорошо заметно при оценке фаз развития, которые проходят региональные образовательные сети. Достаточно привести пример Вьетнама и Индонезии, культурные сообщества в которых отсылают к традициям буддизма и ислама соответственно, а в современных условиях существуют еще и в различных социально-экономических условиях. В итоге отличия в способах понимания мира и в вариантах распределения общественных благ демонстрируют разнообразие структур высшего образования в Юго-Восточной Азии.

Трудности в согласовании культурных идеалов накладывают отпечаток на подходы к управлению иммиграционными процессами. В социальном плане это обусловлено спецификой мобильности и уровнем транспарентности программ обучения. Социокультурный подход позволяет увидеть взаимную обусловленность культурных и социальных аспектов развития образования в странах Юго-Восточной Азии. В част-

ности, культурные стереотипы, подразумевающие ориентацию на этически безупречное поведение, соседствуют с финансовыми проблемами в обществе. Решение этих проблем подвигает администрации университетов вырабатывать специфические стратегии, в рамках которых аккредитационные показатели в одной стране Юго-Восточной Азии соответствуют показателям в другой.

В отдельно взятых странах программы подготовки имеют автономный характер, равно как независимым статусом обладают агентства по высшему образованию. Выделение общих социокультурных оснований, на которых разворачиваются варианты международного сотрудничества, позволяет создавать формы высшего образования, дающие шанс разработать эффективные методы для работы с человеческими ресурсами.

Культурные традиции (буддистские, мусульманские и др.) обуславливают уникальный характер моделей интеграции высшего образования в странах Юго-Восточной Азии (Индонезии, Вьетнаме и др.). Эти традиции накладываются на современные социальные условия, позволяя учесть новые социально-политические и экономические факторы развития университетов.

Гармонизация высшего образования в Азии тесно связана с таким фактором, как экономическое разделение внутри обществ конкретных стран и между странами [2]. Преодоление различий требует усилий межправительственных организаций и международных профессиональных ассоциаций. В Азии наблюдается большое количество таких организаций, участвующих в процессах интеграции структур высшего образования [3].

Важно определить общие условия, при которых в Юго-Восточной Азии может быть выработан общий культурный идеал международного сотрудничества, а в социальном плане будет реализована интеграция структур высшего образования. Ведущую роль в социокультурном плане здесь играет политическое разнообразие, имеющееся в странах Юго-Восточной Азии. Политические стандарты различаются, и это затрудняет реализацию интеграционных

программ. Кроме того, наблюдается традиционная напряженность в отношениях между отдельными странами (например, между Китаем и Вьетнамом).

В итоге главным социокультурным условием гармонизации высшего образования в странах Юго-Восточной Азии становится преодоление центробежных сил в сфере культуры и социума для построения внутренне непротиворечивой модели межрегиональной гармонизации высшего образования. Все это не отменяет специфического характера высшего образования в отдельно взятых странах, предполагая анализ социокультурных доминант его развития.

Социокультурные доминанты развития университетов в азиатских сообществах. Развитие международного сотрудничества в странах Юго-Восточной Азии подразумевает решение задач по поиску инновационных стратегий трансформации управленческих идеалов, которым должны следовать руководители образовательных структур [4]. Имеются различные подходы к представлению образа лидера в сфере высшего образования. Эти подходы зависят от двух базовых стилей принятия управленческих решений, которые формируются на фундаменте социокультурных оснований, фундирующих работу университетов в странах Юго-Восточной Азии.

Первый стиль лидерства подразумевает идеал академического мастерства как гарантию легитимности самого права принимать управленческие решения. Такой стиль можно назвать «академическим лидерством». В контексте академического лидерства собственные научные достижения дают право руководителю влиять на пути развития управляемого университета.

В то же время академическое лидерство по своей природе не всегда соответствует требованиям, налагаемым на характер принимаемых решений сугубо управленческими нуждами. С точки зрения любого ученого незаинтересованность является одним из основных регуляторов деятельности, в то время как управленческие нужды зачастую связаны с необходимостью отхода от представлений об универсальном характере данного регулятора.

Второй из упомянутых стилей руководства формируется в университетах инновационного типа, которые генетически связаны с нормативами инженерно-технической мысли. Данный стиль, который можно назвать «инженерным лидерством», подразумевает ориентацию в принятии решений на развитость организаторских качеств лидера.

Инженерное лидерство предполагает высокий уровень менеджерского мастерства, который не обязательно опирается на достижения академического плана. В управленческом отношении не обязательно иметь высокий уровень академических достижений для принятия эффективных решений. Лидер может не иметь собственных академических достижений, но он должен уметь воплощать в жизнь как минимум чужие достижения.

В оригинальных исследованиях, принятых представителями стран Юго-Восточной Азии, предложена любопытная модель, направленная на оптимизацию различных стилей руководства и их объединение в рамках одной управленческой стратегии [4]. Эта стратегия подразумевает совмещение лучших качеств академического и инженерного лидерства.

Инженерное лидерство и его идеалы связываются с деятельностью низшего и среднего звена управленческой структуры университета, в то время как высшее звено ориентируется на стандарты академического лидерства. Переход из одного звена во всякое последующее звено более высокого уровня подразумевает рост управленческого мастерства и развитие навыков академической активности. Данная модель может быть реализована в структурах высшего образования, ориентирующихся на занятие доминирующей позиции на мировом рынке образовательных услуг.

Сильной стороной модели, объединяющей академическое и инженерное лидерство, является ее синтетический характер, который позволяет учесть позитивные качества стилей руководства. Но есть и слабая сторона, а именно достаточно высокий уровень утопизма. В реальных условиях данную модель можно воспринимать скорее

как недостижимый идеал, а не в качестве реального руководства к действию.

Наиболее проблемным моментом предлагаемой модели выступает мотивация руководителя высшего звена к академическим занятиям после того, как этот руководитель прошел путь инженерного лидера. Не вполне понятно, почему некто вообще должен захотеть получить академические навыки, в своей деятельности занимаясь главным образом не поиском знаний, а их применением в различных контекстах. Особое внимание к структуре университетов позволяет дать ответ на этот вопрос.

Структура университетов в контексте социальных связей в странах Юго-Восточной Азии. В данном отношении принципиально важно поставить вопрос о социокультурных факторах, влияющих на развитие факультетов [5]. В культурном отношении совокупность идеалов и норм, регулирующих человеческую деятельность, определяют новые роли и обязанности факультетов, которые демонстрируют эти структуры в азиатских странах.

Например, в Сингапуре и Малайзии на передний план выходит подготовка преподавателей, ориентированная на формирование инициативных работников. Из числа инициативных преподавателей формируется корпус руководителей факультетов, которые имеют особые нужды в университетах Юго-Восточной Азии [6].

В университетах Вьетнама руководители среднего и высшего звеньев, как правило, имеют существенные показатели в академическом плане, но требуют усиления своих компетенций в плане управленческих качеств. Реализация данных потребностей часто носит формальный характер, чего следует избегать в новых социокультурных условиях. Поэтому процесс обучения глав факультетов разбивается на совокупность последовательных шагов. Прежде всего формируются компетенции управленческого плана, далее совершенствуются знания в сфере управления, и, наконец, повышаются навыки владения английским языком и методами научных исследований.

Опыт международного общения глав факультетов, оцененный в исследованиях

вьетнамских специалистов [6], демонстрирует пробелы в навыках выстраивания интернациональных связей. Усиление контактов с представителями факультетского руководства университетов стран Западной Европы и Северной Америки призвано ликвидировать эти пробелы. Изменение ценностных ориентиров играет ключевую роль в этой деятельности.

Изменение ценностных ориентиров у работников высшего образования в странах Юго-Восточной Азии предполагает совершенствование работы в направлении улучшения методического обеспечения образовательной деятельности. Отмечено, что большинство изучающих английский язык как иностранный предпочитают унификацию учебников. Вместе с тем выбор максимально приближенного к идеалу учебника требует взаимного положительного отношения со стороны преподавателей и со стороны учащихся.

Опыт вьетнамских университетов показывает принципиальную возможность достижения необходимого баланса [7]. Но лишь учет культурной специфики конкретных стран Юго-Восточной Азии позволяет обрести надежду на достижение аналогичного результата и в других случаях.

Могут быть выделены социокультурные факторы, влияющие на развитие высшего образования в Индонезии. Материалом для данной процедуры служит математическое образование [8]. Эффективность учебных действий зависит от принятия следующих идеалов:

- установление связей между преподавателями, объединенными общими целями;
- опора на эксперименты в качестве структурного элемента занятий;
- оценка реакции обучающихся на действия преподавателя во время занятий.

Эффективное обучение в социокультурном отношении способно привести к изменению мотивации участников совместного действия по анализу итогов занятия. Мотивация снижается сравнительно с тем, что демонстрируют занятия в контексте традиционных подходов. При инновационном подходе интересы преподавателей ограничиваются, что приводит к трем проблемным моментам:

- господство интересов к обучающим моделям;
- снижение внимания к деталям обучения;
- игнорирование причин возникновения ошибок у обучающихся.

Достаточно очевидно, что разрешение указанных проблемных ситуаций предполагает изменение культурных стереотипов, которыми руководствуются преподаватели и обучающиеся, причем в масштабах целых учебных заведений [9]. Изменения культурного плана влекут за собой создание особой сети отношений, где преподаватели и обучающиеся сотрудничают друг с другом.

Усиление вовлеченности и строгий контроль над учебными результатами способны дать эффект в социокультурных условиях стран Юго-Восточной Азии (Индонезии в рассмотренном случае). Конечной целью развития высшего образования здесь оказывается повышение уровня его интернационализации как залог сближения стандартов образования, реализуемых в отдельных странах региона.

Роль университетов в интернационализации обучения и воспитания. Интеграция структур высшего образования в странах Юго-Восточной Азии, влекущая за собой рост уровня интернационализации, влияет на представление о роли образования в складывании национальных стереотипов поведения и общения. Решением последней задачи обычно занято среднее образование. Трансформация ценностных ориентиров социокультурного развития региона приводит к тому, что среднее образование по необходимости переступает национальные рамки и становится интернациональным так же, как и университетское образование.

Рост уровня интернационализации образования, направленный на гармонизацию инновационного развития в регионе, подразумевает тесную связь университетов и школ вплоть до объединения этих уровней образования в ходе интеграции науки и образования. Например, в Индонезии был накоплен такой опыт в результате тесного взаимодействия структур общего среднего и высшего видов образования [10]. В результате открываются перспективы, показывающие эффективный характер партнерства

университетских преподавателей и школьных учителей. Это позволяет добиться следующих результатов:

- улучшение контроля над планами уроков, рабочими тетрадями студентов и получаемыми ими навыками в целом;
- мониторинг различий в оценках готовности активного взаимодействия субъектов обучения, которые дают преподаватели университета и школьные учителя.

Ориентация школьных учителей на совершенствование навыков помощи студентам и учебным группам в целом расходится с мотивами университетских преподавателей поддерживать связи, которые учащиеся выделяли в учебном материале, а также отношения между студентами, которые возникали при овладении материалом. Уровень коллективного взаимодействия повышается вне зависимости от того, каким из стандартов руководствуется участник образовательного процесса. Немаловажно, что при работе со школами университетские преподаватели развивают более тесные отношения с учителями.

В то же время у интеграции школ и университетов есть не только положительные моменты. В целом наблюдается рост напряжения при реализации учебных планов. Это осложняет решение задач по включению в учебную работу экспериментальной составляющей [10]. Актуализируется задача по разработке стратегий, приводящих к экономии времени учебных действий.

Важно, однако, отметить, что в тех странах Юго-Восточной Азии, в которых реализовывался проект по интеграции школьного и университетского уровней образования, было совершенно точно достигнуто повышение уровня интернационализации школьного обучения за счет его включения в сетевые международные проекты университетов. В итоге в социокультурном плане фиксируется существенное политическое значение интеграционных процессов, протекающих в системах образования в странах Юго-Восточной Азии.

В качестве *заключения* может быть представлен вывод о комплексном характере факторов, влияющих на прогресс высшего образования в странах Юго-Восточной Азии.

Во-первых, в состав факторов входит трансформация традиционных ценностей, составляющих ядро национальных культур региона. Актуализируется задача по выходу национальных сообществ на интернациональный уровень взаимодействия, на котором локальные культурные традиции зачастую становятся помехой на пути к повышению конкурентоспособности структур высшего образования на глобальном рынке образовательных услуг.

Во-вторых, социокультурным основанием прогресса выступает трансформация идеалов управления в сфере высшего образования в рамках перехода от чистых форм академического и/или инженерного лидерства к смешанным (синтетическим) видам руководства университетами и структурными подразделениями университетов.

В-третьих, становится оправданным широкий подход к представлению школь-

ного образования, которое нуждается в интеграции с университетским образованием и через эту интеграцию может быть реализовано как интернациональная система обучения и воспитания.

Все вышеупомянутые факторы позволяют увидеть высшее образование в странах Юго-Восточной Азии как целостное явление, претерпевающее процедуры гармонизации и интернационализации, которые дают шанс выстроить единое образовательное пространство, где активно формируются центры инновационного производства. Восприятие данного опыта в российских условиях позволяет надеяться на отход от слепого копирования идеалов и норм поведения, свойственных Западной Европе и Северной Америке, и выработку оригинальных принципов построения высшего образования.

Литература

1. Sugimura, M. (2012). Possibility of East Asian integration through the regional networks and universities' cooperation in higher education. *Asian Education and Development Studies*, 1 (1), 85-95. DOI: 10.1108/20463161211194487.
2. Hawkins, J. N. (2012). Regionalization and harmonization of higher education in Asia: Easier said than done. *Asian Education and Development Studies*, 1 (1), 96-108. DOI: 10.1108/20463161211194496.
3. Nguyen, A.T. (2009). The role of regional organizations in East Asian regional cooperation and integration in the field of higher education. *Asian Regional Integration Review*, 1, 69-82.
4. Yelder, J., Codling, A. (2004). Management and Leadership in the Contemporary University. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26 (3), 315-328. DOI: 10.1080/1360080042000290177.
5. Phuong, T.T., Duong H.B., McLean, G.N. (2015). Faculty development in Southeast Asian higher education: a review of literature. *Asia Pacific Education Review*, 16 (1), 107-117. DOI: 10.1007/s12564-015-9353-1.
6. Nguyen, T. L. H. (2012). Identifying the training needs of Heads of Department in a newly established university in Vietnam. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34 (3), 309-321. DOI: 10.1080/1360080X.2012.678730.
7. Tuan, L. T. (2012). Coursebook Appraisal: Case of Hung Vuong University. *Asian Social Science*, 8 (3), pp. 192-207. DOI:10.5539/ass.v8n3p192.
8. Saito, E., Harun, I., Kuboki, I., Tachibana, H. (2006). Indonesian lesson study in practice: case study of Indonesian mathematics and science teacher education project. *Journal of In-Service Education*, 32 (2), 171-184, DOI: 10.1080/13674580600650872.
9. Saito, E., Hawe, P., Hadiprawiroc, S., Empedhe, S. (2008). Initiating education reform through lesson study at a university in Indonesia. *Educational Action Research*, 16 (3), 391-406. DOI: 10.1080/09650790802260372.
10. Saito, E., Imansyah, H., Kubok, I., Hendayana, S. (2007). A study of the partnership between schools and universities to improve science and mathematics education in Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 27, 194-204 DOI:10.1016/j.ijedudev.2006.07.012.

А.М. Каменский
(Санкт-Петербург)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНТЕКСТ

CONTEMPORARY CHALLENGES OF SCHOOL SELF-GOVERNMENT: INTERNATIONAL CONTEXT

В статье рассматриваются вопросы самоуправления и включения учащихся отечественной школы в международный образовательный процесс. Формой такого включения является их проектная деятельность, осуществляемая совместно с зарубежными школьниками по общей тематике, выбранной самими подростками, соответствующей их интересам и увлечениям.

Ключевые слова: государственно-общественное управление, проектная деятельность, воспитательный процесс, самоуправление учащихся, совет школы, волонтерство, детская активность, международные связи, партнёрство, открытость школы.

The article deals with the issues of self-government and including students of national school in the international educational process. The form of such inclusion is the project activity of students, carried out with foreign students on a common theme, chosen by the adolescents themselves, according to their interests and hobbies.

Key words: state-public managing, project activities, educational process, student self-government, school council, volunteering, children's activity, international relations, partnership, openness of school.

Впервые об организации школьного самоуправления упоминается еще в XVI веке. Валентин Тротцендорф в 1531-1556 гг. в г. Гольдберге, в Силезии, руководил латинской школой, где в целях гражданского воспитания организовал совет учащихся. В него ежемесячно избирали пятнадцать учеников для рассмотрения возникающих споров и конфликтов. У всех учащихся были различные общественные поручения [7].

С развитием теории самоуправления школьников связаны имена Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци. В самоуправлении школьников они усматривали один из ключевых способов организации дисциплины силами самих учащихся, возможность приучения их к самостоятельной деятельности. В своем сочинении «Законы хорошо организованной школы» Я.А. Коменский сформулировал основные правила организации школьного режима и управления школой [4].

В отечественной педагогической практике интерес к проблеме самоуправления учащихся проявился еще со времен М.В. Ломоносова, составившего в 1758 году «Регламент массовых гимназий», в котором порядок занятий предписывалось поддерживать самим гимназистам. В XIX веке большое влияние на педагогическую общественность оказали взгляды К.Д. Ушинского, считавшего, что без доверия и взаимопонимания педагогический процесс не будет эффективным [8]. Вдохновившийся демократическими воззрениями С.Т. Шацкий ещё до революции основал общество «Сетлемент», где высшим органом управления было общее собрание детей и взрослых. В советский период свои «демократические детские республики» построили В.Н. Сорока-Росинский и А.С. Макаренко [5]. В дальнейшем эстафету тесного взаимодействия детей и взрослых подхватили В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов

и другие педагоги-новаторы. Их идеи и опыт творчески развивается в работах В.А. Каравковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.А. Ямбурга, других авторов [11,1,3,6,8,13].

Современные формы самоуправления в зарубежных школах сложились в результате приспособления старинных традиций и форм детской активности к реалиям сегодняшнего времени. Так, в большинстве британских школ, многие из которых существуют уже несколько столетий, с давних пор действовала «префектурная система» [10]. Она сформировалась в результате слияния иезуитских школ и заключалась в том, что наиболее успешные старшеклассники назначались префектами, которые командовали деятельностью младших школьников. С середины XIX века эта система начинает перестраиваться. «Префекты» перестают назначаться, а выбираются, новички наделяются равными правами с остальными учащимися. Школа становится все менее исключительной и замкнутой, все теснее начинает взаимодействовать с окружающим обществом.

Сегодня в английских школах взят курс на децентрализацию управления образованием (DSM). Основной установкой государства является максимальное приближение образовательной системы к рыночному регулированию. Это позволило использовать Управляющие советы школ как механизм общественного участия в управлении. В Управляющий совет школы входят представители родителей, учителей, местных органов управления и директор учреждения. Представители местного управления образованием привлекают в Совет школы делегатов из деловых кругов общества, бизнеса, научной и политической общественности. При Совете школы часто создаются благотворительные фонды.

Делегирование школам самостоятельных полномочий происходит при выполнении ими ключевого условия достижения эффективности деятельности. Снижение административно-государственного контроля в школе оправдано только при условии роста эффективности общественного контроля. Аналогичные тенденции

развиваются в образовательных системах других стран Европы и США.

В школах Соединенных Штатов традиционно выбирают президента школы, президентов классов, ученический Совет. Школьные выборы моделируют систему выборов в государственные органы управления. Проводятся предвыборные кампании, возникает «оппозиция». США – одна из немногих стран мира, где федеральные органы власти относительно слабо влияют на процессы обучения в школах. Федеральное законодательство даже запрещает правительству влиять на школьные программы. В разных штатах школьники изучают порой разные предметы, получают разный объем знаний.

Однако такая децентрализованная система образования и автономия имеет и очевидные минусы. Видный американский современный педагог Стэнли Холл считает, что школьное самоуправление должно состоять не в копировании форм государственных учреждений, а создавать свои виды деятельности сообразные реалиям школьной жизни, кругу тех, порой простых вопросов, которые по-настоящему волнуют ребят и в разрешении которых они действительно могут принимать участие.

В данном контексте рост общественных возможностей управления образовательными организациями призван обеспечить обратную связь между поставщиком и потребителем «образовательных услуг», без которой в современном рыночном мире управление не может быть эффективным. Соответственно эти тенденции присущи образовательным системам многих стран ЕС, Канады, Австралии, Южной Америки и т.д.

В большинстве стран Евросоюза в школах созданы различные коллегиальные органы (Комитеты, Советы, Комиссии и т.п.), с помощью которых все субъекты образовательной деятельности могут влиять на управление школой. В разных странах состав и полномочия советов школ различны. К первой группе стран, где советы играют консультативную роль, принадлежат Бельгия, Германия, Норвегия. Вторая группа стран, таких как Дания, Испания, Франция,

наделяет школьные советы значительными полномочиями и ответственностью вместе с директором за работу учебного заведения. И третья группа представляет собой полноправные органы управления школой (Англия, Уэльс, Северная Ирландия) [15].

Особое внимание вопросам организации самоуправления школьников уделяется в КНР. За основу технологии стимулирования детской активности китайскими коллегами взяты постулаты педагогического наследия В.А. Сухомлинского, который уделял непосредственное внимание формированию первичного звена школьного ученического коллектива – школьному классу. В китайских школах каждый класс имеет свое знамя, свой гимн, девиз, часто собственные знаки отличия. Большое внимание классы уделяют шефской работе, обустройству быта самой школы, благоустройству школьной территории. Активность учащихся в классах помогает укреплению атмосферы сплоченности школьного коллектива в целом.

Большинство образовательных систем мира сегодня так или иначе нацеливают школу на развитие отношений самоуправления учащихся. Растет степень автономности и самостоятельности в принятии школами решений по собственному развитию и организации своей деятельности.

Одновременно, несмотря на постоянное увеличение затрачиваемых на образование ресурсов в большинстве стран, результаты образовательной деятельности постоянно ухудшаются. Даже в развитых странах, таких как США, странах ЕЭС, Канаде, Австралии, растет число учащихся, не освоивших к окончанию школы образовательную программу, вплоть до неумения читать и считать. Ухудшается и поведение школьников: увеличиваются прогулы, растет число случаев проявления агрессии по отношению как к преподавателям, так и одноклассникам, неуклонно увеличивается потребление психоактивных веществ, причем возраст первоначального знакомства с наркоманией постоянно снижается. Все это позволяет говорить о всемирном кризисе образования.

Современная школа оказалась не готова к осуществлению перехода от школы принуждения к школе стремления. Лавиноо-

бразно растет число учащихся, уходящих от традиционной массовой школы в систему индивидуального самообразования. Эта центробежная тенденция чревата рисками роста разобщенности, а в результате неизбежны потери темпов цивилизационного развития. При таком сценарии начинает разрываться межпоколенческая связь, опыт старших не может эффективно передаваться молодежи.

Для нашей страны эти процессы усугубились ростом разобщенности межгосударственной. Политика изоляционизма, проводимая в отношении России, коснулась и системы образования. Нарботанные в девяностые годы связи между нашими и зарубежными школами стали разрушаться. Но наиболее прочными они оказались там, где были основаны на взаимодействии самих школьников. Человеческие отношения оказались надёжнее параграфов подписанных документов.

Продемонстрируем устойчивость такого взаимодействия на примере деятельности совета старшеклассников лицея № 590 Санкт-Петербурга. Ещё до обострения международной обстановки учащиеся лицея установили устойчивые связи со школьниками одной из гимназий Гамбурга. Всё началось с переписки по интернету со сверстниками за рубежом. В начале ребята выступили с инициативой обычного международного обмена с проживанием в семьях для ознакомления с традициями и культурой принимающей стороны. Первые приезды зарубежных гостей и ответные визиты наших учащихся оказались настолько успешными, что было решено узаконить эти отношения уже на уровне образовательных учреждений. С немецкой стороны к взаимодействию подключилось ещё несколько школ. Тогда было принято решение закрепить отношения в совместной проектной деятельности. В качестве первой темы российско-германского проекта была выбрана диспозиция «Нева-Эльба». И Петербург, и Гамбург расположены на берегах крупных рек. Учащиеся попытались выявить влияние этих акваторий на жизнь большого города. Для исследования выбрали самые

различные области: искусство, архитектура, производство, политика, спорт... Проект завершился созданием красочного альбома с сопроводительными статьями и передвижной фотовыставки, на которой школьники выступили в роли экскурсоводов.

Следующей детской инициативой, которая возникла уже после трагических событий на Украине, в разгар новой международной напряжённости в отношениях России и запада, стал детско-взрослый проект под названием «Вперёд в прошлое». Школьники российских и немецких школ самостоятельно выбрали эпоху двадцатых годов прошлого века и решили её исследовать с различных сторон: литература, кинематограф, театр, научные достижения, мода... Последовали совместные просмотры фильмов, спектаклей, чтение книг, анализ научных открытий и их влияния на мировое развитие, перформанс в виде показа мод изучаемой эпохи, самостоятельное рисование плакатов на современные злободневные темы в стиле прошлых времён и многое другое. Сотрудничество оказалось настолько успешным, что на следующий год ребята решили продолжить проект, но взяли за основу уже период шестидесятых годов.

В планах на будущее у школьников уже следующий проект под названием «Вернём игру в нашу жизнь». Учащиеся начали опрашивать родителей о тех играх, в которые взрослые играли во дворе в своём детстве. Оказалось, что у немецких и российских детей во многом общее игровое прошлое. Решили в будущем провести международный фестиваль дворовых игр, на котором старшеклассники смогут научить малышей новым, а на самом деле, забытым старым играм и развлечениям.

Опросы, проводимые работниками школьных служб социально-педагогической поддержки, показывают насколько более толерантными и заинтересованными стали отношения школьников обеих стран как к традициям и культуре других народов, так и в целом к процессу образования. Учёба, направленная на поиск конкретной, увлекательной и полезной информации, оказалась делом заразительным. Школь-

ники вместо усталости от обучения начали испытывать чувство глубокого удовлетворения от сделанного, тем более, что это удовольствие удастся разделить с далёкими зарубежными друзьями. Данные проводимых опросов наших и зарубежных школьников размещены на сайтах сотрудничающих образовательных организаций.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что школьное самоуправление не только способствовало интеграции учащихся в единое международное образовательное пространство, но и в соответствии с законами обратной связи само начало активно развиваться, подпитываясь энергетикой сотрудничества и способствуя личному самоопределению каждого ребёнка.

Сегодня школа в нашей стране и за рубежом продолжает поиски новых форм образовательной деятельности. Современные угрозы заставляют мировое педагогическое сообщество сплотиться в поисках эффективных путей реформирования старой школы, ее обновления с учетом новых реалий, новых устремлений и потребностей ученика. Настало время всемирного педагогического интернационала! Зарубежные коллеги охотно используют накопленный опыт наших отечественных классиков педагогической науки и практиков, таких как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов [5,11,1]. В свою очередь, в России все с большим интересом используют в практике идеи зарубежных мыслителей – Монтессори, Дьюи, Спокка и др.[14,15].

Постоянный обмен педагогическими находками, трансляция накопленного опыта – неизбежный путь развития современной педагогики. Также это актуально и в вопросах организации самоуправления и коллегиального управления организацией школьной жизни. Те проблемы, с которыми сталкиваются российские и зарубежные школы в вопросах государственно-общественного управления, часто носят общий характер.

Школа как социальный институт занимает пограничное положение во взаимоотношениях государства и общества. Конфликт между государством и обществом характерен для любого типа общественно-полити-

ческого устройства. Школа является в этом конфликте своеобразным арбитром и призвана принять на себя всю меру ответственности за принимаемые решения. Чем более

открытой к диалогу, чем более информированной будет школа, тем эти решения будут более взвешенными и продуктивными.

Литература

1. *Иванов И.П.* Методика коммунарского воспитания: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. *Каменский А.М.* Стратегические ориентиры в управлении современной школой. – М.: Педагогический поиск, 2007. – 240 с.
3. *Караковский В.А.* Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт реформирования. – М.: ИМО «Творческий педагог». – 1991. – 153 с.
4. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. В 3 т. – М.: Учпедгиз, 1939-1941–320с., 288 с., 351 с.
5. *Макаренко А.С.* Методика организации воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
6. *Новикова Л.И.* Самоуправление в школьном коллективе. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
7. *Опалихин В.М.* Развитие ученического самоуправления в школе (Актуальные проблемы) – М.: Об-во «Знание» РСФСР, 1987. – 39 с.
8. *Пойманова З.И.* Организационно-педагогические условия развития ученического самоуправления в образовательных учреждениях: дис. ... канд. пед.наук.- Кострома. -2006.- 296 с.
9. *Рыжов А.Н.* Генезис педагогических понятий в России в XI-XX вв. – моногр. – М.: МПГУ, 2012. – 200 с.
10. Свободное образование: зарубежный опыт / под ред. И.Б. Крыловой// Новые ценности образования. – 2003. – Вып. 2. – С. 14-19.
11. *Сухомлинский В.А.* Методика воспитания коллектива. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
12. *Шацкий С.Т.* Педагогические сочинения. В 4 т. – М.: Просвещение, 1964. – 273 с.
13. *Ямбург Е.А.* Школа для всех. – М.: Новая школа, 1997. – 346 с.
14. *Dewey John.* The School and Society. – Chicago, 1965 / - 285 p.
15. *W.A.C. Stewart:* The Educational Innovators. Volume II: Progressive Schools 1881-1967. Masmillan and Co Ltd, 1968.



Т.А. Загривная
(Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА В МОЛДОВЕ: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ ЭКСКУРС

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF ENLIGHTENMENT IN MOLDOVA: HISTORICAL-CULTURAL OVERVIEW

В статье рассматриваются особенности просветительской деятельности в Республике Молдова. Раскрыто содержание некоторых периодов развития просвещения на примере школ. Сотнесены исторические условия развития территории Молдовы и характерные особенности образования.

Ключевые слова: просвещение, просветительство, просветительская деятельность, этапы развития просветительства.

The article discusses the features of educational activities in the Republic of Moldova. The content of certain periods of education development on the example of some schools is revealed. Historical conditions of development of Moldova and characteristics of education are correlated.

Key words: education, enlightenment, education activities, stages of enlightenment development.

В современных условиях развития общества возрастает роль просветительства как социально-педагогического феномена, наполненного новым содержанием, инновационными форматами просветительской деятельности.

Одним из типичных объектов исследования развития просветительства можно считать обращение к традициям просветительской деятельности Республики Молдова как одной из стран постсоветского пространства.

Молдова многие века находилась под влиянием иностранных покровителей или завоевателей, которые лишали страну выбора самостоятельного пути развития, диктовали ей свои ценности и устои. В этой связи просветительство в Молдове, в частности развитие образования, отражало как временные периоды, характерные для стран Европы, так и влияние многих культур тех народов, которые отмечены своей историей на территории Молдовы. Однако в этом долгом пути развития сохранились особенности, которые характерны для Молдавии.

Процесс развития просветительства в Молдове можно представить несколькими периодами: *первый* — с 1359 года (образование молдавского княжества) до последней четверти XVIII века – период турецко-фанариотского влияния на государство; *второй* - (с 1774 г. по 1812 год) - период российского покровительства; *третий* - (бессарабский), продолжавшийся с 1812 г. по начало XX века; *четвертый* (советский), продолжавшийся с 1917 по 1990 год; *пятый* период (постсоветский) с 90-х годов XX века по настоящее время[2].

Развитие школы как основного института просвещения в первый период развития просветительства (с 1359-го до последней четверти XVIII века) характеризуется схоластичностью обучения, кастовым характером школы, несоответствием содержания обучения требованиям и народным идеям, выдвигаемым молдавскими летописцами в области обучения и воспитания.

Первые молдавские летописи появились во второй половине XV века. Эти летописи донесли до потомков сведения о времени

правления господарей и о важнейших событиях истории Молдовы. До современников дошли три летописи XVI века, написанные анонимными духовными летописцами по заказу господарей.

Фундамент в развитии молдавского просвещения заложен великими молдавскими летописцами (XVII в.), которые не только оставили большой след в накоплении и изложении материалов о Молдове и молдаванах, но и оказали влияние на оценку событий и раскрыли идеологическую направленность своих трудов. К этим уникальным личностям, сотворившим свои сочинения, относятся: **Еустратие Логофэт** (XVII в.) - первая «Молдавская история», «Молдавская летопись» как модель для последующих молдавских летописей; **Григоре Уреке** (XVII в.) - «Летопись Страны Молдовы, отколь образовалось государство, о течении годов и о жизни господарей» - первое письменное исследование на молдавском языке, охватывающее период 1359–1594 гг. (дополнена и интерпретирована М. Кэлугэру, С. Даскэлу, А. Урикару); **Мирон Костин** (XVII в.) «Летопись Страны Молдавской от Арона-воеводы сюда, отколь оставлена Уреке, ворником Нижней Страны, составленная ворником Нижней Страны Мироном Костином в городе Яссах в 7183 г. от сотворения мира Иисуса Христа в 1675 г. месяца... дня» - в летописи отражены события 1595–1661 годов; «Хроника о Молдавской и Мултянской странах», в которой автор стремился поднять престиж и самосознание молдаван; «О племени молдаван, из какой страны вышли их предки» - в произведении показано благородное происхождение молдаван от римлян; **Николай Милеску Спатару** (XVII-XVIII в.в.) - первый молдавский ученый, писатель и дипломат, достигший мировой известности и оставивший богатое культурное наследие, в том числе теологический труд «Учебник или звезда Востока, которая освещает Запад...» (Париж, 1669), а также «Коронация царя Михаила Федоровича» (1672), «Генеалогия русских царей» (1672) и др.

В ходе второго периода развития просветительства прослеживается развитие педагогической мысли в Бессарабии. Разрабатываются вопросы молдавской грам-

матики (педагогическая деятельность Я. Д. Гинкулова). Прослеживается также влияние на просвещение российского покровительства. Особо велика в этом роль Н. И. Пирогова как попечителя Одесского учебного округа, в состав которого входили Бессарабская область и Левобережная Молдавия. Просвещение в этот период опирается на взгляды классиков молдавской литературы: К. Стамати, А. Хыждэу, Г. Асаки, И. Крянгэ и др., которые заявили о себе в особых исторических и социально-политических обстоятельствах. Своими произведениями они несли в народ буржуазно-демократические идеи и не были чужды движению национального и социального освобождения молдаван. В конечном счете их просветительская деятельность опиралась на принципы реализма и народности, отдавая дань просветительскому сентиментализму.

XVIII век для всего европейского пространства интересен активной просветительской деятельностью. Неслучайно это время характеризуется как *эпоха просвещения*, развенчавшая правовые и политические нормы сословного общества. Эпоха просвещения попрали этические и эстетические кодексы старого мира, объявив о начале перехода к новой общественной формации.

Первые проявления просветительской деятельности в Молдове появились более чем на столетия позже, чем в Европе. Однако, по мнению молдавских исследователей [7], в просвещении Молдовы и других стран Европы наблюдались как точки соприкосновения европейского и русского просвещения, так и оригинальные идеи, обусловленные спецификой развития и географического положения Молдовы. Первыми просветителями в Молдавии считают **А. Хотиниула** и **Якоба Стамати** (высокопоставленные клирики) [8].

Просветители Молдавии совершали благородную и титаническую работу по просвещению своего народа, изменению его самосознания, пропагандировали новую систему ценностей, обращенную к человеку, свободному от рас и сословий. Именно этот период в развитии просветительства Молдовы отмечается как период, отделивший

летописание от других жанров исследований. Особый вклад в просветительство этого периода внесли **Иона Некулче** и **Дмитрий Кантемир**.

И. Некулче продолжил работу Мирона Костина и написал «Летопись земли Молдавской от Дабижы-воеводы до второго правления К. Маврокордата», (1661—1743) с «Предисловием» и 42 историческими легендами. Данная работа оценивается достаточно высоко как мемуарное произведение, просвещающее потомков об историческом и достойном прошлом Молдавского княжества.

Исторический портрет Дмитрия Кантемира связан не только с государственной деятельностью. Одной из его замечательных и разнообразных заслуг является европейское признание его имени как ученого-философа, выдающегося писателя, историка, географа, энциклопедиста. В Париже среди списка выдающихся писателей и ученых находится имя Дмитрия Кантемира рядом с именами Ньютона и Лейбница. Много работ этого поистине великого человека было посвящено вопросам педагогики. Целью воспитания он считал познание самого себя. Д. Кантемир создал свою версию периодизации жизни человека: младенческие годы; детство; годы отрочества; юность; время возмужалости; преклонный возраст; старческое время. При Петре Первом Кантемир служил советником по восточным вопросам, написал много трактатов на философскую, религиозную и педагогическую тематику [9]. В его произведениях отразились гуманистические идеи европейского Просвещения, рассматривавшие теорию общественного договора, единство человеческого существования. Д. Кантемир организовал типографию в России, в которой можно было издавать книги на других языках, в 1705 году он написал «Иероглифическую историю» - первый роман на молдавском языке. Известен как музыкант (виртуозно играл на танбуре), основатель первой музыкальной школы, ввел нотную грамоту. Этот человек имеет общемировое признание.

Третий период развития просвещения в Молдове характеризуется ростом различных типов школ — начальной, средней (мужской и женской) и профессионального

образования. Учащиеся школ Бессарабии и Левобережной Молдавии активно участвуют в первой русской революции, выражая свои требования о необходимости реформы школы. Педагогические идеи современники-просветители отражают в периодической печати. Учительские съезды разрабатывают постановления, касающиеся работы школ и учителей. «Однако не следует забывать, что прогрессивность всех этих явлений, - как отмечает современник Т.А. Крачун, - носила относительный характер, ибо политика царского правительства в области просвещения и культуры на территории Молдавии, как и во всей Российской империи, была реакционной, направленной на сохранение и укрепление существующего эксплуататорского строя, что по отношению к нерусским народам царская Россия являлась «тюрьмой народов»» [2].

Четвертый период в развитии просветительства в Молдавии характеризуется революционными и историческими событиями в жизни России, позднее в СССР и, соответственно, в Молдавской ССР. Сразу после Великой Октябрьской социалистической революции наблюдается упадок в развитии школы и культуры в Бессарабии в целом, связанный с переломными событиями в стране [3]. А с момента вхождения в СССР и до начала сороковых годов в Молдавской ССР наблюдается расцвет народного образования, значительный ущерб которому был нанесен во время Великой Отечественной войны. Высокий уровень развития дошкольного, общеобразовательного, профессионального и внешкольного образования приходится на 1959-1980-е годы. К этому периоду Молдавская ССР была республикой с высокоразвитой многоотраслевой промышленностью, интенсивным высокомеханизированным сельскохозяйственным производством, хорошим образованием и передовой современной культурой. Своим динамичным развитием и всесторонним расцветом Молдавская ССР наглядно демонстрировала успешность нового строя и свою принадлежность СССР. К 80-му году МССР — республика сплошной грамотности, каждый третий ее житель учился, на территории республики работали 1829 общеобразовательных школ.

Год от года росли бюджетные ассигнования на просвещение, составляющие четверть всего бюджета республики. Значительные средства выделялись на нужды общеобразовательной школы, улучшались условия труда и быта учителей.

Девяностые годы двадцатого века стали серьезным и чрезвычайно суровым испытанием для Молдовы с её достаточно высоким уровнем притязаний на независимость и самостоятельность. Быстротечное проведение политических реформ и разрыв отношений с Россией усугубил социально-политическую и экономическую обстановку в стране. Объясняется это тем, что Молдавия была тесно связана с государственным и социально-экономическим устройством Советского Союза, частью которого являлась. В связи с этим проблемы становления новой России так или иначе охватывали и Молдову. Глубокий мировой экономический кризис конца XX-го века и особенно кризис 1998 года, охвативший Россию, тяжело сказались на социально-экономическом развитии всех стран постсоветского пространства, и Молдова оказалась в их числе. Достаточно длительный период страну сопровождали устойчивый дефицит внешнеторгового баланса, безработица, политические столкновения внутри страны, внешняя политика стран, подрывавших суверенитет республики, обострение социальных и демографических процессов, а также проблемы просвещения, образования и многое другое.

Следует заметить, что содержание проблем образования и просвещения в Молдове мало отличается от российских: демографические и кадровые (сокращение и старение педагогических кадров), качество образования, модернизация всех звеньев и уровней образования, обеспечение доступности основных видов образования, оплата труда работников образования, слабость материально-технической базы и инфраструктуры образовательных учреждений, крайне недостаточное выделение средств на развитие образования.

Несмотря на многообразие сложностей, характерных в настоящее время для многих стран постсоветского пространства, Республика Молдова пытается восстановить прежний уровень развития образования и

модернизировать его в соответствии с требованиями времени [4].

На территории Молдавии в настоящее время существуют Республика Молдова и Приднестровская Молдавская Республика (непризнанное государство), под контролем которой находится левобережная часть Днестра, ряд сёл на правом берегу, а также город Бендеры. В период начавшегося конфликта между молдавскими и приднестровскими властями происходили вооруженные конфликты и противостояния, что привело к многочисленным жертвам с обеих сторон. Вмешательство России помогло прекратить вооруженный конфликт. Сохранению относительно мирной обстановки способствуют Совместные миротворческие силы России, Молдавии, Приднестровской Молдавской Республики и военные наблюдатели от Украины. Но соглашения по поводу статуса Приднестровской Молдавской республики пока не достигнуто. Таким образом, на территории Молдавии в настоящее время существуют молдавские и приднестровские власти, отношения между которыми остаются достаточно конфликтными [7].

Благодаря богатой истории Молдова периодически заселялась разными племенами: гето-даки, греки, римляне, славяне и другие народности, предки которых имели традиции и обычаи, сохранившиеся по сей день. Эти традиции являются продуктом скрещивания различных культур, произраставших на территории Молдовы и ассимилированных народом. Сегодня Молдова – неотъемлемая часть Европы со своей уникальной, выразительной и богатой историей. Это страна, которая гармонично впитала культурные традиции всех населявших ее народов и народностей, сформировав свои специфические и неповторимые черты.

Культурное наследие Молдавии связано с народной музыкой, танцами, народной кухней, виноделием, изготовлением предметов быта, орнаментацией, экотуризмом, а также особыми обычаями, связанными с проведением свадеб, крестин, венчаний, встречами Рождества и Пасхи, а также проведением разных народных обрядов и праздников.

В силу исторически обоснованных изменений, связанных с переселением племен и народов, современное население Молдо-

вы многонационально и поликультурно и представляет несколько этнических групп, в которых основное население составляют молдаване (75,8%), украинцы (8,4%), русские (5,9%). Почти все представители оставшегося населения – это гагаузы, румыны, болгары, евреи, цыгане и др. Преобладающая религия – православные христиане (93,3%), хотя существуют также общины иудеев, романо-католиков, баптистов и других конфессий.

В настоящее время республика озабочена развитием науки и образования как гарантов решения проблемы власти в Молдове. Начало развития науки и образования в Молдове относят к периоду после Второй мировой войны, когда были созданы Кишиневский государственный университет, медицинский и педагогический институт, Молдавский филиал Академии наук СССР, а затем и Академия наук, сеть отраслевых научно-исследовательских институтов. Открытие этих учреждений обеспечило развитие сферы экономики, образования, культуры и здравоохранения Молдовы в советский, а также и в постсоветский период [10].

«Аграрный филиал Ясского университета в Кишиневе и Тираспольский пединститут, существовавшие еще в 30-е годы, также оказали определенное влияние на последующее развитие экономики, науки и образования, но это несравнимо с тем, что было заложено и реализовано в послевоенные годы».

Несмотря на имеющиеся проблемы во многих сферах деятельности, и особенно в просвещении, на основе критериев ООН по оценке Индекса человеческого развития (HDI) Молдова относится к категории стран с высоким уровнем образованности [11].

Следует отметить, что глобализация процессов мирового развития и следующая из нее всевозрастающая дифференциация темпов социально-экономического и научного развития различных регионов мира обладают всеми признаками процессов, имеющих объективный характер. Это естественный, самопроизвольно протекающий процесс, являющийся следствием интенсивного развития с невозможностью чрезвычайно быстро его решить. Каждый самостоятельный субъект, проживая процесс глобализации, реализует его по-своему и в том темпе, ка-

кой свойственен каждому государству-субъекту, и Республике Молдове, в частности.

Что же касается образования, то думается, что определяющим в настоящее время становится его приоритетность среди всех сфер государственных забот. С этой целью в Республике Молдова разработаны стратегические документы: *Закон об образовании* от г. Кишинэу, 21 июля 1995 г. № 547-XIII, в котором «под образованием понимается процесс организации обучения и воспитания, посредством которого личность достигает определенного уровня физической, интеллектуальной и духовной подготовки, установленного государством, и получает соответствующее свидетельство об образовании» [5]. Система образования Молдовы включает сеть учреждений образования различных видов и форм собственности, учебные программы, технологии и государственные образовательные стандарты различных уровней и направлений, а также органы управления образованием и подведомственные им учреждения и предприятия.

В 2017 году на основе глубокого и системного анализа развития всех сфер деятельности в Республике Молдова разработана *Стратегия развития Молдовы до 2025 года* как путь выхода из кризиса, стабилизации и модернизации страны.

Таким образом, чрезвычайно важным на сегодня в Молдове является создание такой системы образования, которая на основе своих ценностей и традиций продолжала бы развиваться в контексте современных образовательных тенденций и глобализации всего мирового образовательного сообщества. Развитие образования является насущной проблемой сохранения достаточно высокого интеллектуального и богатого духовного уровня Молдовы при необходимости интеграции в мировое сообщество. Стратегически важен вопрос, какие оптимальные и действенные методы помогут совершить переход от современного уровня развития образования к более качественному, которое бы соответствовало потребностям граждан, молдавскому обществу и государству в целом.

**Публикация поддержана грантом
РФФИ №16-06-00116**

Литература

1. Повесть временных лет. Ч.1. Текст и перевод. Изд. 2-е, испр. и доп.- СПб., 1996; СПб., 1999 (по списку Лаврентьевской летописи; в примечаниях: ПВЛ 1999).
2. Крачун Т.А. Развитие школы и педагогической мысли в Молдавии. Молдова, Кишинев; 1985 – 249 с.
3. Бессарабский вопрос и образование Приднестровской Молдавской Республики. Сборник официальных документов.- Тирасполь, 1993.
4. История Республики Молдова. С древнейших времён до наших дней = Istoria Republicii Moldova: din cele mai vechi timpuri pînă în zilele noastre / Ассоциация учёных Молдовы им. Н. Милеску-Спэтару. - изд. 2-е, переработанное и дополненное. - Кишинёв: Elan Poligraf, 2002. - 360 с. - ISBN 9975-9719-5-4
5. Закон об образовании от г. Кишинэу, 21 июля 1995 г. № 547-XIII.
6. Национальная стратегия развития Молдовы. НСР „МОЛДОВА 2020”. 2017 г. <http://www.moldovenii.md/ru/section/606>.
7. Интернет-ресурс: Новости Молдовы (Moldovenii de Pretutindeni. Emisiune din 22 mai, 2016).
8. История мировой культуры. / пор ред. Марковой А.Н.- М.: ЮНИТИ, 1998, с.- 384.
9. Интернет-ресурс: SYL.ru: <https://www.syl.ru/article/301456/dmitriy-kantemir-biografiya-i-tvorchestvo>.
10. Дикусар А.И. Молдова: наука, образование, власть (какие наука и образование нам нужны)/Аналитика и комментарии. Сайт AVA.MD 2007-2017.
11. Человеческое развитие: новое измерение социально-экономического прогресса. Учебное пособие под общей редакцией проф. В.П. Колесова (экономический факультет МГУ), 2ое издание, дополненное и переработанное. – М.: Права человека, 2008. – 636 с.



В. С. Собкин
(Москва),
А. С. Фомиченко
(Оренбург)

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАРУБЕЖНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ)

TEACHERS' SELF-EFFICACY AND PUPILS' EDUCATIONAL ACTIVITY (ACCORDING TO FOREIGN PUBLICATIONS)

Статья посвящена изучению влияния самоэффективности учителя на учебную деятельность учащихся. Дается характеристика явления самоэффективности и определяются факторы, влияющие на ее развитие. Представлены данные, обосновывающие важное значение самоэффективности в профессиональной деятельности учителя. Демонстрируется связь между самоэффективностью учителя и академическими достижениями учащихся.

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя, самоэффективность, личностная самоэффективность, развитие самоэффективности, академические достижения учащихся.

The article studies the influence of the teacher's self-efficacy on students' educational activities. The self-efficacy's characteristic and the factors influencing its development are described. It reveals data, which supports the importance of self-efficacy in the teacher's professional activity. Special attention is paid to the relationship between the teacher's self-efficacy and students' academic achievements.

Keywords: teacher's professional activity, self-efficacy, personal self-efficacy, development of self-efficacy, students' academic achievements.

В настоящее время наблюдается актуализация интереса психологов к проблемам профессионального самосознания учителя, в основе которого лежит комплекс представлений о себе как профессионале, своих профессиональных возможностях и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности [3, 4, 5].

Изучению когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов профессионального самосознания личности учителя посвящено немало современных работ. При этом важным предиктором успешности педагога, по мнению зарубежных коллег, является самоэффективность (self-efficacy), которая определяет *степень настойчивости при освоении*, а в дальнейшем и при выполнении определенных профессиональных

действий. Самоэффективность – это вера в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации. Данное понятие близко к понятию уверенность в себе. В этой связи особый интерес представляет феномен самоэффективности учителя и его влияние на академические достижения учащихся. Заметим, что в отечественной педагогике этому феномену уделяли специальное внимание многие авторы [1, 2, 6].

Самоэффективность учителя: сущность и факторы развития. С момента введения понятия *самоэффективность* в психолого-педагогической литературе растет интерес к проблеме влияния убеждений учителя относительно собственной эффективности в профессиональной сфере. Многочисленные зарубежные теоретические и

эмпирические исследования показывают, что эффективность деятельности педагога зависит от уверенности в своем влиянии на результаты достижений учащихся (Podell & Soodak; Muijs & Reynolds; Tschannen-Moran & Hoy). Более того, считается, что убеждения педагога относительно эффективности являются сильным предиктором, определяющим его поведение. Если учитель думает, что он способен управлять своим классом и хорошо проводить уроки, то велика вероятность, что он будет успешно это делать [10].

Известно, что исследования по эффективности деятельности учителей в основном базируются на концепции самоэффективности Бандуры, который описывал самоэффективность как суждения людей об их способности организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения определенных результатов деятельности [8]. Из этого следует, что самоэффективность – это особая личностная система, которая контролирует большую часть деятельности человека, включая надлежащее использование профессиональных знаний и навыков. Убеждение в собственной эффективности определяет, в какой степени люди будут пытаться справиться с ситуацией и сколько времени они потратят на это; оно влияет на паттерн мыслей и эмоций человека, которые, в свою очередь, позволяют или препятствуют выполнению действий [10].

В образовательной среде самоэффективность обычно определяется как вера учителя в свою способность организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения желаемых результатов. Следует обратить внимание, что под этим подразумевается именно то, что учителя *смогут сделать* в конкретной ситуации, а не то, чего они уже достигли, или причины, определяющие их прошлые достижения [12].

В целом, согласно Бандуре, «эффективность учителя», которую иногда называют «эффективностью преподавания», относится к убеждениям педагога о своих способностях влиять на результаты обучения. Иными словами, эффективность учителя – это убеждение, которое педагог имеет о своих способностях и навыках, которые связаны с его профессиональной деятельностью [8, 10].

Отметим, что «самоэффективность» учителя не тождественна его «компетентности», которая обычно интерпретируется и используется для обозначения его профессиональных знаний и навыков. Самоэффективность учителя – более широкое понятие. При этом высокая самоэффективность позволяет успешно использовать профессиональные знания и навыки (то есть компетенции). Другими словами, самоэффективность педагога – это значимая саморегуляторная характеристика, которая позволяет учителям использовать свой профессиональный потенциал для повышения уровня обучения учащихся [10].

Известно, что убеждения людей в собственной самоэффективности зависят от различных факторов. Так, например, Бандура исходил из того, что реализация самоэффективности учителя может строиться одним из следующих четырех способов (или любой их комбинации): способности выстроить поведение, использования косвенного опыта, вербального воздействия и физиологического, эмоционального состояния [8].

Рассмотрим каждый из предложенных способов более подробно.

Существенный способ создать высокий уровень самоэффективности – это способность выстроить поведение. Бандура утверждал, что наиболее важным источником эффективности является прошлый опыт успеха и неудач в попытке достичь желаемых результатов.

Успех или достижения – это надежная вера в самоопределение личности [8, р. 80]. В свою очередь неудача, особенно если она предшествовала возникновению чувства самоэффективности, способна снизить ее уровень. Так, например, когда учителя обучают школьников, они интерпретируют свои результаты и используют эти интерпретации для развития убежденности относительно возможности их использования в педагогической деятельности. Если эти действия устойчиво связаны с успешностью, они, как правило, повышают самоэффективность или, наоборот, если учитель терпит неудачу, его самоэффективность, вероятно, будет снижена. Поэтому, если педагог изначально имеет низкое чувство эффективности, это

вызывает сомнения в его способностях. Такое сомнение, вероятно, приведет к неудаче в преподавательской деятельности [10].

Второй источник растущих убеждений относительно самооффективности учителя – это косвенный опыт, представленный социальными моделями. Наблюдения за другими, выполняющими определенный вид деятельности, – существенный аспект получения жизненного опыта. Люди стараются учиться на собственном опыте, а также наблюдая за действиями других. Этот источник развивает эффективность и поддерживает людей в приобретении новых действий без собственных проб и ошибок. Иными словами, учителя могут научиться быть эффективными, наблюдая за поведением других эффективных и успешных педагогов [10].

Вербальные убеждения – это третий способ развития веры учителей в собственную эффективность. Позитивные оценки могут способствовать приобретению уверенности в себе и стимулировать людей к достижению целей; негативные оценки, в свою очередь, способствуют отказу от убеждений в самооффективности. В действительности убеждения в эффективности легче ослабить с помощью циничных слов, чем укрепить с помощью оптимистических похвал. Для молодых учителей существенным источником развития эффективности является обратная связь со своими учениками и мнение более опытных педагогов об их преподавательской деятельности. Руководство и поощрение опытных учителей может поддержать и повысить эффективность преподавания более молодых педагогов. Эмоциональная поддержка создает веру учителя в самооффективность своего обучения [10].

Физиологические и эмоциональные состояния, такие как беспокойство, стресс, возбуждение и настроение, также дают информацию, влияющую на оценку самооффективности учителя. Так, например, волнение и энтузиазм учителя могут дать представление о предполагаемом успехе в обучении. И наоборот, стресс, беспокойство и другие отрицательные состояния могут привести к отрицательным оценкам умений и навыков учителя [10].

Следует отметить, что проблема исследования самооффективности учителя имеет по меньшей мере 35-летнюю историю. Предположительно, первая попытка оценки эффективности учителя была проведена в рамках опросов Фонда Rand Corporation. В анкетном опросе использовались два пункта, касающихся «чувства самооффективности»: первый был связан с изучением успешности обучения чтению, а второй – с изучением успешности реализации образовательных программ. «Чувство самооффективности» учителей неожиданно оказалось важным фактором, который имел положительное отношение и к работе учащихся, и к достижению программных целей [7].

Независимо от исследования Фонда Rand Corporation, Гуски в свою очередь провел эксперимент относительно того, как учительский локус контроля связан с осознанием ответственности учителя за успеваемость учащихся. В итоге он создал методику, которая позволяет установить, какое количество учителей принимает на себя ответственность за личные успехи учащихся или их неудачи [12].

И, наконец, Гибсон и Дембо стали первыми, кто разработал инструмент, специально предназначенный для измерения самооффективности учителей. Их шкала эффективности учителя (TES) была использована во многих исследованиях и считается «стандартной» шкалой измерения самооффективности педагога. В первоначальном варианте шкала TES включала 30 пунктов. Позднее была разработана сокращенная форма шкалы, которая включает в себя только 16 пунктов, причем она считается более валидной относительно психометрических качеств. Существует также и 10-ти позиционная версия шкалы, психометрические качества которой примерно эквивалентны характеристикам 16-ти позиционной [11].

Самооффективность учителя в процессе преподавания и обучения. Данные зарубежных источников в области изучения самооффективности учителя показывают, что самооффективность педагога связана с позитивными аспектами поведения учащихся и оказывает положительное влияние на образовательный процесс и его усовершенствование.

шенствование. Это, в свою очередь, является фактором улучшения качества обучения и содействует реформам в сфере образования (Ashton; Goddard; Ross; Soodak & Podell).

Так, например, эффективность учителя связана с его усилиями и упорством при столкновении с трудностями (Gibson & Dembo; Podell & Soodak), высокой успеваемостью учащихся (Martin & Marsh; Skaalvik & Skaalvik), профессиональной увлеченностью педагога (Evans & Tribble), открытостью учителя к освоению новых методов преподавания и отношением к учащимся (Guskey), а также с использованием педагогом гуманистических стратегий преодоления проблем школьников (Woolfolk, Rosoff, & Ноу).

Считается, что учителя с высоким уровнем самоэффективности, как правило, демонстрируют высокий уровень планирования и организации обучения (Allinder), тратят больше времени на преподавание в тех предметных областях, где их уровень эффективности выше (Riggs & Enochs). Ощущение своей эффективности позволяет учителям работать дольше с учениками, которые стремятся получить высокие оценки [11].

Кроме того, учителя с высоким уровнем эффективности тратят меньше времени на обсуждения, не связанные с целями и задачами урока (Gibson & Dembo); более открыты для новых идей и учебных стратегий (Allinder; Guskey; Scribner; Tschannen-Moran & McMaster); проявляют большой энтузиазм к своей профессиональной деятельности (Allinder).

Так, например, Эштон и Вебб считают, что высокоэффективные учителя, как правило, более организованны, демонстрируют высокие навыки обучения и обеспечения обратной связи с учащимися, испытывающими трудности в выполнении заданий. В отличие от учителей с низкой эффективностью, которые демонстрируют авторитарный подход к управлению классом, высокоэффективные педагоги уделяют значительно больше времени групповой работе [13].

Согласно Смили, учителя с высокой самоэффективностью гораздо чаще используют разнообразные формы обучения учащихся,

варьируя различные стратегии, удовлетворяющие потребности учеников (работающих индивидуально, парами и в группах). Исследования также подтвердили, что учителя с высоким уровнем самоэффективности часто делят класс на небольшие группы, что позволяет тем самым проявить индивидуальный подход к каждому школьнику [13].

Добавим, что учителя с высоким чувством самоэффективности склонны реже публично использовать критические замечания по поводу ошибок своих учеников. В то же время эффективные учителя уделяют больше времени обучению учащихся, поддерживают школьников в достижении целей и усиливают их внутреннюю мотивацию [8].

Следует обратить внимание на то, что самоэффективность учителей также оказывается связана с организацией социального взаимодействия в классе, использованием учебных стратегий, методами опроса, степенью риска в применении инноваций. Учителя с высокой эффективностью предпочитают практику гуманистического управления, которая ориентирована на автономию учащихся [11].

Отметим, что самоэффективность учителей способствует и эффективности школьников, их участию в деятельности класса и усилиям, направленным на преодоление трудностей в обучении. Считается, что если учитель обладает высоким уровнем эффективности, то учащиеся, в свою очередь, демонстрируют высокий уровень академической успешности, автономии и мотивации, а также уверенность в собственной эффективности [9].

Кроме того, чувство эффективности учителей является значимым предиктором использования педагогом активных форм эффективного управления классом. Так, согласно Годдард, учителя с высокой самоэффективностью обычно используют разнообразные организационные стратегии, ориентированные на учащихся. И наоборот, учителя с низкой самоэффективностью имеют ограниченные навыки управления классом, в частности реже используют позитивные оценки (похвалы и т.п.). Следстви-

ем этого является формирование классов с более высоким уровнем агрессии, что ведет к возникновению проблем в поведении школьников [9].

В этой связи, особое внимание обращает на себя исследование Гибсон и Дембо, направленное на выявление различий в управлении классом между учителями с высоким и низким уровнями эффективности. Так, было обнаружено, что учителя с низкой самооффективностью легко сдаются, когда учащиеся не могут быстро ответить на вопросы, и критикуют школьников за их неудачи. Эффективные учителя, в свою очередь, тратят больше времени на академическую деятельность учащихся, помогают отстающим ученикам, поощряют их достижения и, как правило, менее критичны. Педагоги были готовы работать с учащимися, имеющими трудности в обучении, а не переводить их в систему специального образования [11].

Не меньший интерес представляет исследование, целью которого стало изучение взаимосвязи между социальными характеристиками учителей (пол, возраст, профессиональная квалификация, школьный статус и характер работы) и их убеждениями относительно собственной эффективности в работе с учащимися, использовании учебных стратегий и управления классом [13].

В целом проведенные исследования показывают, что восприятие учителем своей самооффективности включает в себя целый набор убеждений о собственных способностях преподавать и оказывать положительное влияние на обучение учащихся. Эти убеждения связаны со стереотипами поведения, которые учитель демонстрирует в классе, что позволяет наблюдать заметные различия в типе преподавания, в стратегии и методологии, которые используются педагогом в его повседневной практике.

Считается, что эффективность учителя определяется двумя аспектами: первый касается способности обучать, поощрять и стимулировать учащихся учиться, преодолевая внешние факторы, второй – личных убеждений педагога о том, что его поведение влияет на обучение школьников [10].

В этой связи принято различать общую самооффективность учителя и личностную.

Так, общая самооффективность обучения относится к ситуациям, где проявляются конкретные ожидания того, что учитель может помочь учащимся учиться [8]. Учителя с высоким уровнем самооффективности полагают, что они способны положительно повлиять на достижения школьников. Они стараются выбирать формы и виды деятельности, позволяющие противостоять таким препятствиям, как низкие способности ученика или домашняя среда. При этом они гордятся своими достижениями и склонны полагать, что для всех учащихся можно создать подходящие условия для эффективного обучения [12].

Личностная самооффективность, в свою очередь, относится к личностным оценкам учителя относительно собственных способностей обучения. Зарубежные исследования показывают, что управление классом и выбор стратегий обучения, включая использование времени и технологии опроса, находятся под влиянием восприятия учителем своей собственной преподавательской компетенции [11]. Так, педагоги, которые, как правило, озабочены своими собственными недостатками, могут усомниться в своих способностях мотивировать некоторых отстающих учеников. Кроме того, учителя с более низким уровнем личностной самооффективности позволяют этим ученикам игнорировать правила поведения в классе. Они не могут поощрять этих учеников так же, как они поощряют других школьников. Эффективность обучения падает, когда учителя беспокоятся о своей личностной компетентности [9].

Разумеется, убеждения учителя в самооэффективности не изолированы от других психосоциальных детерминант, влияющих на мотивацию и успешность, таких, например, как профессиональные устремления и удовлетворенность, которую они получают от своей профессии. Многочисленные результаты зарубежных исследований также подтверждают критическое влияние убеждений о самооэффективности учителя на его производительность и мотивацию (Bandura; Ross; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy;

Woolfolk & Hoy; Woolfolk, Rosoff, & Hoy; Woolfolk Hoy & Davis).

Самоэффективность учителя, достижения учащихся и их мотивация. Многочисленные зарубежные исследования свидетельствуют о влиянии академических достижений школьников на их дальнейший жизненный путь. В частности, академические успехи влияют на выбор учениками своих профессиональных устремлений, а также на их психосоциальное развитие и коррекцию (Aluja & Blanch; Batin-Pearson; Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson, & Dalton; Marsh; Muijs; Tai-sang).

Известно, что при изучении успеваемости учащихся в школе традиционно уделяется большое внимание исследованию личностных качеств учеников (способности, мотивация); семьи (семейные отношения, отношение к школе); социально-экономического контекста семьи и школы: условиям создания учебной среды, способствующей познавательным возможностям учащихся; а также личностному росту детей. Поскольку учителя играют особую роль в установлении школьных стандартов и создании условий, необходимых для развития академических достижений детей, то особенно важным оказывается понимание тех ключевых механизмов, благодаря которым учителя способствуют успеху школьников [9].

В этой связи в последние десятилетия в зарубежной литературе наблюдается огромный интерес к анализу отношений между эффективностью учителя и академическими достижениями учащихся. Стоит напомнить, что уже в 70-е годы Дж. Марш и М. Маклафлин продемонстрировали взаимосвязь между самоэффективностью учителя и успеваемостью учащихся. С тех пор многочисленные работы по данной тематике только подтверждают эту взаимосвязь (Armor; Ashton & Webb; Caprara, Barabaranello, Steca & Malone; Dee and Hoy; Gibson & Dembo; Hoy and Wollfolk; Muijs & Rejnolds; Ross; Skaalvik & Skaalvik; Wolters & Daugherty).

Считается, что убеждения учителей о самоэффективности могут влиять на достижение учеников несколькими способами. Так, учителя с высоким уровнем самоэф-

фективности больше внедряют дидактические нововведения в классе, чем учителя с низким чувством самоэффективности. Кроме того, они чаще используют различные подходы и адекватные методы обучения, поощряют автономию учеников и берут на себя ответственность за школьников с особыми потребностями в обучении (Allinder; Chacon; Podell & Soodak).

Кроме того, было установлено, что самоэффективность учителя связана с развитием мотивации школьников (Ashton & Webb; Roeser, Arbreton, & Anderman), повышением их самооценки (Borton), с самоуправлением (Rose & Мидуэй) и более позитивным отношением к школе в целом (Miskel, McDonald, & Bloom).

Добавим, что, по мнению Пинтрич и Шанк, мотивация – это «процесс целенаправленной деятельности, которая побуждается и поддерживается» [15, р. 5]. В связи с этим, согласно теории мотивации Гарднера, учащиеся мотивированы учиться и стремятся к учебным достижениям, когда они воспринимают своих учителей как заботящихся о них. Учителя, которые заботятся о своих учениках, характеризуются как педагоги, которые демонстрируют демократический стиль взаимодействия, рассматривают поведение учащихся в свете их индивидуальных различий, демонстрируют увлеченное отношение к своей работе, предоставляют конструктивную обратную связь и поощряют школьников [9]. Кроме того, есть данные, которые подтверждают мнение о том, что такие учителя способны влиять и на позитивные отношения учеников к обучению, и на их эмоции, связанные с достижением учебных целей [13].

В свою очередь Вентцель обнаружил, что восприятие учениками положительной близости со своими учителями было связано с их стремлением к просоциальной активности в классе: умение ладить с другими людьми и быть социально ответственным. Причем это оказывает большее влияние на интерес учащихся к школе, чем поддержка со стороны родителей и сверстников. И наоборот, учащиеся, которые воспринимали учителей как суровых и холодных, как пра-

вило, демонстрировали плохое социальное поведение и ставили перед собой низкие социальные цели, что сказывалось на более низком академическом уровне по сравнению со сверстниками [17].

Обращают на себя внимание и результаты работы Турнаки и Поделл, в которой проводилось исследование о влиянии характеристик ученика (пол, социальное поведение, достижения в чтении, упорство и т.д.) на прогнозирование педагогом академической и социальной успешности учащихся. Анализ результатов показал, что учителя с высоким уровнем самооффективности реже ставили отрицательные прогнозы относительно успехов учащихся в отличие от учителей с низким уровнем самооффективности [16].

Весьма интересным является и исследование Можавези, где, во-первых, проверялось наличие взаимосвязи между самооффективностью учителя и мотивацией учащихся, а во-вторых, изучались различия в успеваемости учащихся в зависимости от уровня самооффективности педагога [14].

В результате эксперимента была выявлена статистическая значимая корреляция между самооффективностью учителя и мотивацией школьников. При этом полученные результаты позволяют утверждать, что чем выше самооффективность учителя, тем выше уровень мотивации учащихся.

Второй целью данного исследования было выявление различий в академических достижениях учеников в зависимости от уровня самооффективности учителей. Результаты проведенного эксперимента позволяют говорить о наличии существенных различий между группами школьников в зависимости от их уровня академических достижений. Подтвердилось, что чем выше уровень самооффективности учителей, тем выше уровень знаний учащихся и их достижения [14].

Отметим, что данные этого исследования соответствуют и результатам предыдущих работ, предполагающих наличие значимых корреляций между самооффективностью учителя и улучшением успеваемости учащихся (Tschannen-Moran & Hoy; Tournaki

& Podell; Wolters & Daugherty). Результаты также соответствуют наблюдению Бандуры о том, что учителя, обладающие уверенностью в эффективности своих возможностей, мотивируют своих учеников и улучшают их познавательное развитие в отличие от педагогов с низким уровнем самооффективности, которые «ориентируются на опекунство, что в значительной степени активизирует негативные меры воздействия, направленные на то, чтобы заставить учащихся учиться» [8, p. 11].

Более того, эти данные соответствуют общим идеям Гибсона и Дембо, которые полагали, что учителя с высоким уровнем самооффективности могут даже немотивированных учеников обучать с помощью актуализации дополнительных усилий и применения соответствующих методов. В отличие от них учителя с низким уровнем самооффективности уверены, что педагогические усилия бесполезны, если учащиеся слабо мотивированы [11].

Таким образом, теоретическое и экспериментальное обобщение данных зарубежной литературы позволяет утверждать, что учителя с высоким уровнем самооффективности демонстрируют высокий уровень планирования и организации, с готовностью принимают новые идеи и проверяют новые методы с целью улучшения учебного процесса. Эти учителя также демонстрируют энтузиазм в преподавательской деятельности, увлечены своей работой и оказывают положительное влияние на академические достижения своих учеников. Учителя с высоким чувством эффективности способны воспринимать более сложные задачи, показывают большую устойчивость и менее тревожны при столкновении с трудностями.

Отметим также ряд важных моментов, которые касаются особенностей влияния самооффективности учителя на учебную деятельность учащихся.

1. Установлено, что самооффективность педагога связана с позитивным поведением учащихся и оказывает положительное влияние на образовательную систему, что в свою очередь является фактором улучшения качества обучения и содействует реформам в сфере образования.

2. В образовательной среде самоэффективность определяется как вера учителя в свою способность организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения желаемых результатов, и приобретается любым из четырех способов: способности выстроить поведение, косвенного опыта, вербального убеждения и физиологического, эмоционального состояния.

3. Выявлено два вида самоэффективности учителя: общая самоэффективность, которая относится к ситуации с конкретным ожиданием, что учитель может помочь учащимся учиться, и личностная, связанная с личностными оценками учителем собственных способностей обучения.

4. Считается, что эффективность учителя ассоциируется с его усилиями и упорством при столкновении с трудностями,

профессиональной приверженностью педагога, открытостью учителя к освоению новых методов преподавания и позитивному поведению в классе, а также с использованием педагогом гуманистических стратегий преодоления проблем школьников.

5. Доказано, что убеждения учителя о самоэффективности оказывают влияние на академические достижения учеников и их мотивацию. Педагоги с высоким уровнем самоэффективности больше внедряют дидактические нововведения в классе, чем учителя с низким чувством самоэффективности. Они чаще используют различные подходы и адекватные методы обучения, поощряют автономию учеников и берут на себя ответственность за школьников с особыми потребностями в обучении.

Литература

1. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 томах. – М., 1984.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004.
4. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. Труды по социологии образования. Т. XVIII. Вып. XXX. – М.: ФГБНУ ИУО РАО, 2016.
5. Собкин В. С., Адамчук Д. В. К вопросу о профессиональной компетентности школьного учителя // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2016. – №4. – С. 33-39.
6. Сухомлинский В. А. Идти вперед! // Народное образование. – 1989. – № 8. – С. 70-81.
7. Armor D., Conroy-Oseguera P., Cox M., King N., McDonnell L. Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. Santa Monica, CA: Rand Corporation. 1976.
8. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company. 1997.
9. Caprara G. V., Barbaranelli C., Steca P., Malone P. S. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level // Journal of School Psychology. 2006. No.44. P. 473-490.
10. Gavora P. Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations // The New Educational Review. 2010. Vol. 21. No. 2. P. 17-30.
11. Gibson S., & Demo M. H. Teacher efficacy: A construct validation // Journal of Educational Psychology. 1984. No. 76. P. 256-582.
12. Guskey T. R. Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation // Teaching and Teacher Education. 1988. No. 4. P. 63-69.
13. Hoy A. W., & Spero R. B. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures // Journal of Teaching and Teacher Education. 2005. No. 21. P. 343-356.
14. Mojavezi A. The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement // Theory and Practice in Language Studies. 2012. Vol. 2. No. 3. P. 483-491.
15. Pintrich P. R., & Schunk D. H. Motivation in education: Theory, research, and Applications (2nd Ed.). Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall. 2003.
16. Tournaki N., & Podell D. The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success // Teaching and Teacher Education. 2005. No. 21. P. 299-314.
17. Wentzel K. R. Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support // Journal of Educational Psychology. 1994. No. 86. P. 173-182.

*Л.Г. Смышляева,
Е.Е. Сартакова
(Томск)*

ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ¹

BASICS OF DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS FOR BACHELOR'S TRAINING OF TEACHERS IN UNIVERSITY

Статья посвящена обсуждению системных изменений педагогического образования России. Цель статьи – представить теоретическое обоснование авторского видения особенностей проектирования образовательных программ бакалаврской подготовки педагога в вузе на основе актуализации требований профессиональных стандартов. Обсуждаемая научная проблема осмыслена посредством использования совокупности научно-педагогических методов.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, педагогическое образование, основная профессиональная образовательная программа, трудовое действие педагога, профессиональная компетенция.

The paper examines systemic changes in teacher education in Russia. The authors present their viewpoint on the design of university bachelor degree programs in Pedagogy and provide theoretical underpinning which is based on updating of the professional standard requirements. The discussed scientific problem is understood through the use of a set of scientific and pedagogical methods.

Keywords: teacher's professional standard, teacher education, basic professional educational program, labour action of a teacher, professional competence.

Стратегические приоритеты социально-экономического развития России, глобализация, мировые интеграционные процессы, цифровой формат экономики, качественно новый рынок труда и современные особенности профессионализации человека, активное становление инклюзивного общества – далеко не полный перечень вызовов, которые обуславливают необходимость глубокого переосмысления философии и существенных преобразований архитектуры отечественной системы подготовки педагогических кадров для всех уровней и сфер образования. Это обусловило активность и многоаспектность процессов модернизации педагогического образования в нашей стране, начавшейся в мае 2014 года в соот-

ветствии с поручением Президента РФ [5]. Данная программа на уровне своих целевых ориентиров актуализирует задачи поиска новых продуктивных подходов к совершенствованию системы непрерывной подготовки педагогических кадров. Для системы педагогического образования абсолютно новой является задача проектирования образовательных программ всех уровней, актуализирующих требования профессиональных стандартов педагога (далее ПСП).

В рамках программ высшего образования (далее ВО) подготовка педагогических кадров для системы образования осуществляется по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки. Обь-

¹Статья подготовлена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ № 27.7237.2017/БЧ «Моделирование системы непрерывного педагогического образования в условиях стандартизации профессиональной деятельности»

ектом нашего научного сосредоточения выступал процесс бакалаврской подготовки педагога в вузе в рассматриваемом концептуальном формате.

Обобщая промежуточные результаты указанной программы модернизации педагогического образования, можно выделить проявившиеся теоретические положения для разработки соответствующих основных профессиональных образовательных программ (далее ОПОП).

Первое. Стандартизация профессиональной педагогической деятельности является ориентиром развития отечественной системы непрерывного педагогического образования в контексте обеспечения его практико-ориентированности, соотнесенности (согласованности) с требованиями рынка педагогического труда. Реализация проектов ФГОС ВО 3++ представляет собой организационный механизм интеграции двух систем (двух практик) – системы профессионального педагогического труда (деятельности) и системы подготовки к этому труду (деятельности).

Деятельностной основой для проектирования изменений в целях, структуре, содержании и технологическом обеспечении ОПОП педагогического образования всех уровней становится обобщенная трудовая функция / трудовая функция. Она обозначается структурной единицей профессиональной деятельности педагога, задаваемой соответствующим профессиональным стандартом [9, 10]. Соответственно, перед субъектами проектирования системных изменений в ОПОП высшего педагогического образования возникает новая задача – установления соотнесенности трудовых функций (трудовых действий), заданных ПСП, с профессиональными компетенциями, формируемыми у выпускника педвуза (требования проектов ФГОС ВО 3++), а также с обнаружением индикаторов их сформированности. Эту задачу вузовское научно-педагогическое сообщество России весьма продуктивно решает уже на протяжении ряда лет. Предмет исследований ученых первого десятилетия XXI в. фокусировался в первую очередь на современных методологических

подходах и теоретических основаниях проектирования ОПОП.

Можно констатировать, что в настоящее время как теоретико-методологическое обоснование, так и сам процесс проектирования ООП базируется на трех группах требований: к условиям реализации ООП; к результатам освоения ООП; к структуре ООП соответственно бакалавра, магистра, специалиста (к примеру, работы Е.В. Громова, В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, В.А. Гуружапова).

Второе. По нашему мнению, на сегодняшний день в контексте перехода в ситуацию реализации ОПОП высшего педагогического образования по проектам ФГОС ВО3++ крайне актуальным является формирование организационно-деятельностных механизмов реализации таких ОПОП. Можно констатировать, что в качестве ведущих методологических подходов как концептуальных оснований проектируемых ОПОП исследователи определили интегрированные положения и принципы системно-деятельностного (Н.В. Кузьмина, Г.Н. Прокументова, И.К. Шалаевидр.), контекстного (А.А. Вербицкий) и компетентностного (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) подходов. Это обуславливает организационно-деятельностные особенности современных образовательных программ бакалаврской подготовки педагога, в том числе: 1) использование в качестве системообразующего основания педагогической деятельности как механизма интеграции практики профессионального труда педагога и вузовской подготовки к нему; 2) формирование целеполагания ОПОП как систематики компетенций в рамках «интеграции четырех стандартов (ПСП, проектов ФГОС ВО, ФГОСы общего образования и ФГОСы для детей с ОВЗ); 3) опора при формировании педагогического содержания образования на положения деятельностной теории усвоения социального опыта.

Третье. При проектировании содержания ОПОП подготовки бакалавров проектирование как структуры образовательных модулей, так и их целеполагание и содержание целесообразно осуществлять

на основе модульно-кластерного подхода [2]. На основании работ Р.Ф. Ахтариевой [1], А.Г. Бермуса [2], И.Б. Буяновой [3] и др. можно утверждать, что, несмотря на то, что каждый модуль содержит компетенции разных уровней и типов (в том числе связанные с «владением», «готовностью» и «способностью»), их относительное доминирование будет задавать тип модуля, в частности следующие: «текстоцентрические» или теоретические, ориентированные на развитие герменевтических и научно-гуманитарных компетенций); «функциональные» – практические, ориентированные на отработку и развитие умений профессиональной деятельности и предполагающие большое количество тренинговых и практических занятий; «ресурсные» – личностно-развивающие, связанные с развитием обобщенных навыков и готовности к решению неожиданных проблем на базе «инновационных площадок». Назначение каждого из указанных типов модулей определяет и ведущий компонент содержания профессионального образования, и, соответственно, ведущие технологии и формы организации образовательного процесса.

Согласно концепции бакалаврской подготовки педагога на основе проектов ФГОСЗ++, разработанной в Томском государственном педагогическом университете, при проектировании её *организационно-деятельностных особенностей* необходимо удерживать следующие методические акценты соответствующей ОПОП:

- *модульная логика*: каждый модуль обеспечивает формирование профессионально необходимого вида деятельности, включая теоретический блок; блок тренинга-практикума; практику; рефлексивно-диагностические процедуры для оценки сформированности вида деятельности;

- *«кластерный принцип» определения «компетентностной композиции» каждого модуля*: каждый модуль формирует определенный вид будущей профессиональной деятельности, при этом «формула» компетентностной цели модуля может быть задана следующим образом: «универсальные компетенции + общепрофессиональные

компетенции + профессиональные компетенции + дополнительные компетенции (при необходимости)» (возможны другие формулы, если они целесообразны);

- целенаправленное и последовательное формирование видов деятельности выпускника, обеспечивающих ему основу профессионального успеха как носителю педагогической профессии в соответствии с трудовыми функциями (ПСП);

- *«полигонный принцип» обучения в рамках ОПОП* (по типу обучения «на рабочем месте») – ориентация на максимально возможное «погружение» студента на протяжении всего периода обучения в профессиональную среду деятельности педагога.

Безусловно, организационно-деятельностным приоритетом реализации ОПОП было определено использование активных образовательных технологий [6]. Реализация учебных занятий на основе интеграции системно-деятельностного, контекстного и компетентностного подходов предполагает использование следующих образовательных технологий: технологии развития критического мышления, технологий проблемного и проектного обучения, технологии интерактивного обучения, технологии кейс-стади, тренинговых технологий, игровых технологий, технологий обучения через дискуссию, дистанционных образовательных технологий.

Четвертое. Четко декларируемая практикоориентированность современных ОПОП педагогического образования предполагает особую роль учебных и производственных практик. Имеющаяся источниковая база позволяет констатировать недостаточную представленность современных педагогических исследований по данной проблематике (работы И.С. Карасовой, Е.А. Леоновой, М.В. Потаповой, Л. А. Глухих, С. Г. Короткова, Д. А. Крылова и др.), особенно по вопросам моделирования практической подготовки будущих учителей.

Построение современных ОПОП педагогического образования инновационных педагогических вузов осуществляется в рамках модульного подхода, когда логически представлены: теоретические блоки,

направленные на формирование когнитивного компонента содержания образования; практические курсы, связанные с освоением конкретных способов деятельности; учебные практики, ориентированные на становление отдельных умений и навыков решения профессиональных задач; производственные практики, которые решают вопросы развития готовности и способности к конкретным видам профессиональной деятельности.

Особое внимание в процессе проектирования нами организационно-деятельностных особенностей ОПОП по проектам ФГОСЗ++ было уделено осмыслению специфики проведения средовых практик и практикумов, при организации которых осуществляется включение обучающихся в реальный образовательный процесс («полигонный» принцип обучения, отражающий применение контекстно-компетентного подхода к реализации программ высшего образования) [4].

Пятое. Следует обратить внимание, что реализация организационно-деятельностных преобразований в образовательном процессе подготовки педагога на уровне бакалавриата предполагает использование потенциала активных образовательных технологий не только в плане формирования запланированных компетенций, но и реализацию дидактических возможностей таких технологий для осуществления диагностики и оценки достижения образовательных результатов ОПОП в режиме постоянно действующего мониторинга [6].

По нашему мнению, особое место в мониторинге уровня сформированности профессиональной компетентности в целом и отдельных компетенций в частности занимает такой вид деятельности обучающихся, как решение профессиональных задач. Механизм использования профессиональных педагогических задач, предложенный группой исследователей РГПУ под руководством А.П. Тряпицыной, продуктивно применяется в настоящее время не только в рамках вузовского процесса подготовки педагога, но и в рамках отработки современной модели аттестации учителей [8].

С нашей точки зрения, профессиональная педагогическая задача – это система трехуровневых заданий, позволяющих целостно осуществлять диагностику когнитивного, деятельностного и ценностно-смыслового компонентов конкретной компетенции студентов на различных этапах образовательной деятельности. Безусловно, изучение учебных задач позволяет выделить различные их классификации (в зависимости от участника образовательного процесса, по типу деятельности обучающегося и др.). Для нас принципиальным является классификация профессиональных педагогических задач не столько по масштабу (стратегические, тактические и оперативные), сколько по видам трудовых действий. Использование профессиональных задач в рамках реализации компетентного подхода позволяет при организации образовательного процесса сделать основной акцент не на измерении суммы заученных знаний, а на формировании конкретных компетенций студентов, как системного сочетания знаний, умений, навыков, ценностей, а также способности адекватно действовать в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Особое место в мониторинге уровня сформированности профессиональной компетентности студентов играет процедура государственной итоговой аттестации (далее ГИА), реализуемой на основе проектов ФГОС ВО 3++. Согласно предлагаемому нами подходу к проектированию организационно-деятельностных характеристик новых ОПОП, она актуализирует ценности системно-деятельностного подхода и включает проведение демонстрационного экзамена. *Демонстрационный экзамен* понимается нами как диагностическая процедура оценки сформированности у выпускника видов профессиональной педагогической деятельности, необходимых для решения задач в соответствии с трудовыми функциями, заданными ПСП. Демонстрационный экзамен может проводиться в форме организации выпускником фрагмента урока (демонстрационный урок, 20-25 минут). Принципами, положенными в основу оценочных про-

цедур ГИА в формате демонстрационного урока, выступают: демонстрационно-деятельностный подход; доминанта внешней экспертной оценки; рефлексивность – возможность оценки обучающимися динамики собственных профессиональных достижений, затруднений, задач развития.

Итак, реализация предлагаемых преобразований процесса бакалаврской подготовки педагога по проектам ФГОС ВО 3++, по нашему мнению, позволит сформировать у обучающихся систему профессиональных компетенций, обеспечивающих: понимание ценностей, целей, содержания, организационных особенностей педагоги-

ческой деятельности, её психологических закономерностей и смыслов; становление личностно-профессиональной готовности к продуктивному решению практических задач педагогической деятельности. Предлагаемые методические решения выступают способом формирования у выпускника понимания нормативно-правовых требований к педагогическому труду, готовности к образовательному проектированию, полисубъектному образовательному взаимодействию, вариативному использованию образовательных технологий при решении задач инклюзивно ориентированной профессиональной деятельности.

Литература

1. *Ахтариева Р.Ф., Мокшина Н.Г., Мартынова В.А.* Разработка модуля «дисциплины профессионального цикла базовой подготовки» основной профессиональной образовательной программы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: www.science-education.ru/121-17875 (дата обращения: 19.10.2017).
2. *Бермус А.Г.* Кластерно-модульный подход к проектированию образовательных программ в системе непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 4 (12), 2015/Режим допуска: <http://LLL21.petrso.ru> (дата обращения 22.10.2017 г.).
3. *Буянова И.Б.* Модульный подход к построению ОПОП подготовки учителей в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – №3. – С.81-84.
4. *Вербицкий А.А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-37.
5. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций. – Постановление Правительства РФ 28 мая 2014 г. №3241п-П8) Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/#ixzz4wbbyRw2z>
6. *Макарова Н. С.* Трансформация дидактики высшей школы. Учебное пособие // https://litres.onelink.me/1566260005/?af_dp=litresread%3A%2F%2Fpin%2Fb%2F3168155%2Fopen%2F331670418&af_force_dp=true (дата обращения 20.10.2017 г.)
7. *Марон А.Е., Монахова Л.Ю.* Ведущие тенденции развития андрагогических исследований // Человек и образование. – 2010, № 1 (22) – С.32-40.
8. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
9. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). RL:<http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 20.10.2017).
10. *Смышляева Л.Г., Войтеховская М.П., Веснина Л.В., Колесникова Е.В., Матвеев Д.М., Пояркова О.Н., Высокоморная Ю.И.* Проектирование процесса бакалаврской подготовки педагогов для системы профессионального образования в условиях стандартизации профессиональной деятельности // Научно-педагогическое обозрение – 2017. – Выпуск 2(16). – С. 131-143.

С. И. Поздеева
(Томск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Г. Н. ПРОЗУМЕНТОВОЙ: РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF G.N. PROZUMENTOVA: CONTENT VISION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

В статье рассматривается содержание авторской программы по педагогике известного ученого, автора концепции педагогики совместной деятельности, профессора Томского государственного университета Г.Н. Прозументовой. Курс педагогики представлен как содержательная часть изучения проблематики современного образования в рамках антропологического и гуманитарного подходов.

Ключевые слова: педагогика, совместная деятельность, антропологический дефицит, рабочая программа дисциплины, современное образование.

In the article the content of the author's program on pedagogy of the famous scientist, the author of the concept of pedagogy of joint activity, professor of Tomsk State University, G.N. Proszumentova is studied. The course of pedagogy is presented as a substantial part of the study of the problems of modern education in the framework of anthropological and humanitarian approaches.

Key words: pedagogy, joint activity, anthropological deficit, curriculum, modern education.

Педагогическое наследие Галины Николаевны Прозументовой, доктора педагогических наук, профессора Национального исследовательского Томского государственного университета, связано с концепцией педагогики совместной деятельности [3] и с особым видением педагогики как науки и учебной дисциплины в вузе. С 2008 г. ее авторская программа по педагогике реализовывалась со студентами философского факультета НИ ТГУ. С одной стороны, это обычная рабочая программа учебной дисциплины в вузе, в которой представлено основное содержание курса, виды заданий для самостоятельной работы, вопросы к экзамену, литература и т.п. с другой стороны, это совершенно необычная программа по следующим причинам:

– оригинальность данной программы заключается в том, что это не локальная изолированная программа, а составная часть образовательной программы «Современное образование: феномен, контекст, концепция»;

– программу можно охарактеризовать как исследовательскую по способам изучения материала, поскольку студенты при изучении курса становятся субъектами разных видов исследовательской деятельности, осуществляя контекстный и концептуальный анализ, проблематизацию, сравнительный анализ, экспертизу, рефлексию, проектирование;

– данная программа помещается автором в антропологический контекст, ставится проблема антропологического дефицита в современном образовании и предлагаются пути ее решения, в том числе благодаря анализу образовательной практики Школы совместной деятельности, научным руководителем которой много лет была Галина Николаевна.

Логика рабочей программы строится от введения в современное образование к антропологическому контексту, реализации антропологического подхода в практике современного образования, в педагогической

деятельности, затем рассматриваются педагогические стратегии, образовательный менеджмент и образовательные технологии в логике антропологического подхода. Завершается курс философско-методологическим обобщением, в рамках которого представлены концепции современного образования.

Предлагаемая программа начинается не с традиционной пояснительной записки, а с образовательных установок курса, которые автор «упаковывает» в три ключевых тезиса. *Первый тезис* связан с тем, что в условиях инноватизации разных сфер социальной практики и значимости человеческого ресурса образование становится предметом обучения не только в педагогическом вузе, но и в классическом университете, так как именно университет нацелен на образование и развитие человеческого ресурса как для развития общества, так и развития человека. Другими словами, речь идет о «педагогизации» образовательного процесса в университете, когда любой специалист понимает, что такое образование, и может организовать собственную образовательную деятельность.

Второй тезис состоит в том, что педагогика и педагогическая деятельность рассматривается как антропологическая форма современного образования, при этом педагогика не является застывшей формой, а отражает, теоретически и методологически осмысливает то, что происходит в современном образовании. И, наконец, *третий тезис* фиксирует, что педагогическую деятельность необходимо рассматривать в контексте изменения современных образовательных концепций и стратегий. При этом акцент делается на тех подходах, которые отражают проблему образовательного отчуждения и антропологического дефицита в образовании.

Автором выделены учебные и образовательные задачи курса «Педагогика». Такая типология задач курса непривычна для многих вузовских преподавателей, которые, как правило, формулируют только цель его изучения. На наш взгляд, дифференциация задач связана с идеей выделения Галиной

Николаевной учебных и образовательных действий, учебного и образовательного содержания, учебных и образовательных результатов [6]. Дело не только в том, что учебное содержание – это привычное, традиционное «зуновское» содержание, а образовательное – надпредметное, компетентностное, личностное. Учебное – это то, что задано сверху (например, ФГОС ВО), передается как уже проработанный выстроенный учебный материал, на который студент не имеет возможности влиять. Образовательное содержание создается участниками образовательных отношений, рождается при личном участии и влиянии студентов, в том числе как результат освоения учебного содержания в виде образовательных компетенций. Другими словами, учебные задачи – то, что должен сделать, организовать преподаватель, а образовательные – какими образовательными компетенциями должен овладеть студент. Такие компетенции определяем как образовательные, потому что это компетенции организации самообразовательной деятельности человека.

Интересно, что учебные задачи трактуются автором в деятельностном залоге: организовать, построить, выделить, определить, показать зависимость. Такая активная глагольная лексика дает основание предположить, что преподаватель курса – исследователь, первооткрыватель, проблематизатор, который не пересказывает учебник по педагогике, а ведет студентов по тем исследовательским маршрутам, которые он сам и проложил. Словообразовательный анализ слова «исСЛЕДовать» показывает, что это значит – идти по СЛЕДУ, уже кем-то проложенному. Образовательные задачи должны быть сформулированы в языке компетенций в логике гуманитарного исследования современного образования: составление аналитических комментариев, описание феноменов, формулирование и постановка проблем, сравнительный анализ, экспертирование, проектирование.

Каждый модуль программы – сгусток идей, взглядов, мнений о современном образовании через «очки» антропологического подхода. Модуль «Введение в современное

образование» отвечает на вопросы: какое оно, современное образование, каковы контексты его развития, кто и как влияет на современное образование [4].

Раздел «*Антропологический контекст, концепт, подход в образовании*» рассматривает характеристики педагогической практики с точки зрения участия, личного присутствия и влияния человека, анализирует содержание образования в разных подходах (информационно-знаниевом, инженерно-деятельностном, антропологическом), рассматривает совместную деятельность как предмет образования [3].

Раздел «*Реализация антропологического подхода в практике современного образования*» посвящен исследованию образовательных ситуаций, образовательных практик, анализу урока (феноменологическому, контекстуальному, концептуальному), рассмотрению урока как образовательной реальности (образовательного опыта (пробы), образовательной деятельности, образовательной организации, образовательной институции); в этом разделе вводится понятие антропологического дефицита. «Коллизия современного образования в антропологическом контексте можно сформулировать как противоречие между тем, что жизнь человека в современном мире требует от него “личного присутствия” и ответственности, тогда как сложившаяся институциональная форма образования – образовательное учреждение – и бытующие образовательные практики препятствуют “встрече” человека со своим образованием и влиянию на него» [7, с.156].

Раздел «*Педагогические стратегии в образовании*» анализирует типы педагогических стратегий и педагогической деятельности (авторитаризм, лидерство, партнерство) как особую позицию педагога во взаимодействии с ребенком и особые связи между педагогом и учеником (нормативные, соподчинительные, личностные) [1, 2].

Раздел «*Антропологический подход в педагогической деятельности и образовании*» рассматривает образовательный потенциал разных типов педагогической деятельности, выделяет закрытое, обращенное и

открытое педагогическое действие, анализирует педагогическую деятельность как посредничество, вводит амбивалентность позиции посредника как организатора и участника совместной деятельности.

Отдельный интерес представляют и *задания для самостоятельной работы студентов*, которые в совокупности с лекциями, семинарскими и лабораторными занятиями создают целостную картину изучения курса [5]. *Эссе «Мое понимание современного образования»* дает студенту возможность выразить собственное понимание современного образования, относясь к материалу кейса и реконструируя собственный образовательный опыт. *Текст образовательной ситуации* позволяет проявить феномен образовательной событийности, описав сюжет, действия и переживания участников. *Экспертиза* антропологического содержания педагогических практик строится на основе анализа и оценки разных практик. Проектные предложения по решению проблемы антропологического дефицита выводят студента из состояния аналитики и проблематизации в деятельностный залог с формулированием проектных решений в выбранной области.

Интересно, что автор в приложении к программе анализирует личностные затруднения студентов, выполняющих данные задания.

Как показывает опыт, одной из самых серьезных при описании студентами образовательной ситуации является трудность, связанная с преодолением анонимности текста. Поскольку образовательная ситуация – это ситуация, произошедшая с автором (так называемый текст-«самоописание»), то и описываться она должна с авторских позиций и в тексте должен присутствовать автор (его переживания, действия, отношение). Второй, не менее серьезной трудностью, является то, что автор быстро сворачивает описание самой ситуации и переходит к обобщениям и выводам, в то время как для понимания произошедшего в данной ситуации важно подробное восстановление и описание переживаний ее участников, их действий, взаимодействия, описание того, как разворачивался сюжет. Описывать ситу-

ацию – это значит «вглядеться и вслушаться в происходящее, которое почему-то имеет значение, в то, что потребовало внимания и понимания. И это единственное законное обоснование для описания и исследования ситуации: переход внимания в понимание» [4, с. 78]. В качестве третьей трудности выделено описание контекста, когда у студентов возникают вопросы, связанные с тем, что должно в него входить, насколько он должен быть развернут. В идеале контекст должен быть кратким, однако в то же время давать представление о том, почему именно такие ситуации здесь происходят.

Такое видение содержания курса «Педагогика» интересно тем, кто исследует образовательные инновации, создает свою практику образования и пытается строить новую образовательную реальность, тем, кто рассматривает образование в антропологическом контексте. «В антропологическом контексте качество образования определяется возможностью и способностью человека участвовать в своем образовании, производить и создавать средства организации своей практики образования» [7, с. 46].

Литература

1. Поздеева С. И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – Вып.3 (13). – С. 36-41.
2. Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. – Томск: Изд-во Том ун-та, 1994.– 41 с.
3. Прокументова Г. Н. Введение в педагогику совместной деятельности // Школа Совместной деятельности. Кн.4: Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности». – Томск, 1994. – С. 4-14.
4. Прокументова Г. Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч.1. Феноменология образовательных инноваций: кол. моногр. / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск: изд-во Том. ун-та, 2005. – 484 с.
5. Прокументова Г. Н. Самостоятельная работа в вузе: как быть – вот в чем вопрос // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч.1. Феноменология образовательных инноваций: кол. моногр. / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск: изд-во Том. ун-та, 2005. – С. 255-266.
6. Прокументова Г. Н. Совместная деятельность взрослых и детей как содержание и предмет образования в Школе // Образовательное содержание совместной деятельности взрослых и детей в Школе: управление и становление. Кн.7 / под ред. Г. Н. Прокументовой, С. И. Поздеевой. – Томск, 2015. – С. 25-32.
7. Прокументова Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2016. – 412 с.



АВТОРЫ ВЫПУСКА. ABOUT AUTHORS

АДАМЧУК ДМИТРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ МОНИТОРИНГОВЫХ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ЦЕНТРА СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

ADAMCHUK DMITRIY VLADIMIROVICH

HEAD OF DEPARTMENT FOR SOCIOLOGICAL RESEARCH OF THE CENTER FOR THE SOCIOLOGY OF EDUCATION, INSTITUTE OF MANAGEMENT IN EDUCATION OF RAE

- 105062, MOSCOW, STR. MAKARENKO, 5/16 1B
- IUORAO@MAIL.RU

АРИНУШКИНА АННА АЛЕКСАНДРОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ОТДЕЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРАВА И КОНТРОЛЯ ФГБНУ ИУО РАО

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

ARINUSHKINA ANNA ALEXANDROVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, CHIEF RESEARCHER OF THE DEPARTMENT OF EDUCATIONAL LAW AND CONTROL OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION

- 105062, MOSCOW, UL. MAKARENKO, D. 5/16, PAGE 1 B
- IUORAO@MAIL.RU

БАХТИН МАКСИМ БОРИСОВИЧ

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДИРЕКТОРА ПО РАЗВИТИЮ ФГБНУ "ИУО РАО", КАНДИДАТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

BAKHTIN MAXIM BORISOVICH

DEPUTY DIRECTOR FOR DEVELOPMENT OF INSTITUTE OF MANAGEMENT IN EDUCATION OF RAE, CANDIDATE OF SOCIOLOGICAL SCIENCE

- 105062, MOSCOW, UL. MAKARENKO, D. 5/16, PAGE 1 B
- IUORAO@MAIL.RU

БЕЗУХ СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

ДОКТОР МЕДИЦИНСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12 ЛИНИЯ В.О., ДОМ 13 ЛИТ. А,
- INFO(AT)GIPSR.RU

BEZUKH SVETLANA MIHAILOVNA

DOCTOR OF MEDICINE ASSOCIATE PROFESSOR OF SAINT-PETERSBURG MUNICIPAL INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

- 13, LIT. A, 12 LINE V. O., SAINT-PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- INFO(AT)GIPSR.RU

ВАГРАМЕНКО ЯРОСЛАВ АНДРЕЕВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО», ДОКТОР ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАСЛУЖЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ НАУКИ РФ

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

VAGRAMENKO YAROSLAV ANDREEVICH

HEAD OF THE LABORATORY, DOCTOR OF TECHNICS, PROFESSOR. FSBSI «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT RAE»

- S. 1 B, N. 5/16, MAKARENKO ST., MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

ВАШУРИН АНДРЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, КАНДИДАТ ФИЛОСОФСКИХ НАУК

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12 ЛИНИЯ В.О., ДОМ 13 ЛИТ. А,
- INFO(AT)GIPSR.RU

VASHURIN ANDREY NIKOLAEVICH

CANDIDATE OF PHILOSOPHICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF PHILOSOPHY, DEPARTMENT OF PHILOSOPHY, CULTURAL STUDIES AND FOREIGN LANGUAGES

- 13, LIT. A, 12 LINE V. O., SAINT-PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- INFO(AT)GIPSR.RU

ВАН БАОШИ

ПРОФЕССОР ШАНХАЙСКОГО ИНСТИТУТА ИНДУСТРИИ, КОММЕРЦИИ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (КИТАЙ)

- КНР, 201399, Г. ШАНХАЙ, НОВЫЙ РАЙОН ПУДУН, ГОРОДОК ХУЙНАНЬ, УЛ. ГУАНХАЙ, 505.
- WANGBAOSHI@MAIL.RU

WANG BAOSHI

PROFESSOR OF SHANGHAI INSTITUTE OF INDUSTRY, COMMERCE AND FOREIGN LANGUAGES (CHINA)

- PRC, 201399, SHANHAI, PUDONG NEW AREA, HUINAN CITY, GUANGAN STREET, 505.
- WANGBAOSHI@MAIL.RU

ГАЛУШКО ВИКТОР ГРИГОРЬЕВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, КАНДИДАТ ФИЛОСОФСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12-АЯ ЛИНИЯ В.О., Д. 13, ЛИТ. А.
- INFO@GIPSR.RU

GALUSHKO VIKTOR GRIGORYEVICH

CANDIDATE OF PHILOSOPHICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF PHILOSOPHY, SAINT-PETERSBURG MUNICIPAL INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

- 13, LIT. A, 12 LINE V. O., SAINT-PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- INFO@GIPSR.RU

ГВИЛЬДИС ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА

ЗАВЕДУЮЩИЙ УПРАВЛЕНИЕМ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В АСПИРАНТУРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 410012, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

GVILDIS TATIANA YUREVNA

DIRECTOR OF MANAGEMENT OF POSTGRADUATE DEPARTMENT OF ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOVA STR., SAINT-PETERSBURG, 410012, RUSSIA
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

ГОРШКОВА ВАЛЕНТИНА ВЛАДИМИРОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ДЕКАН ФАКУЛЬТЕТА КУЛЬТУРЫ, ЗАВ. КАФЕДРОЙ

СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОФСОЮЗОВ

- 192238, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛИЦА ФУЧИКА, 15
- GORSHKOVAVV@GUP.RU

GORSHKOVA VALENTINA VLADIMIROVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, DEAN OF THE FACULTY OF CULTURE, HEAD OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL PSYCHOLOGY, SAINT PETERSBURG UNIVERSITY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

- 192238, SAINT PETERSBURG, FUCHIKA STR., 15
- GORSHKOVAVV@GUP.RU

ГОРБАЧЕВА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА

ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЕВРОАЗИАТСКОЙ БОГОСЛОВСКОЙ СЕМИНАРИИ

- 109652, РОССИЯ, МОСКВА, УЛИЦА ПОРЕЧНАЯ, ДОМ 15
- INFO@ETSEM.ORG

GORBACHEVA TATYANA MIKHAILOVNA

PH.D. IN PSYCHOLOGY, LEADING RESEARCHER IN EURASIAN THEOLOGICAL SEMINARY

- 109652, RUSSIA, MOSCOW, PORECHNAYA STREET, HOUSE 15
- INFO@ETSEM.ORG

ГОРБАЧЕВ АЛЕКСЕЙ ЛЕОНИДОВИЧ

РЕКТОР ЕВРОАЗИАТСКОЙ БОГОСЛОВСКОЙ СЕМИНАРИИ

- 109652, РОССИЯ, МОСКВА, УЛИЦА ПОРЕЧНАЯ, ДОМ 15
- INFO@ETSEM.ORG

GORBACHEV ALEXEY LEONIDOVICH

RECTOR OF EURASIAN THEOLOGICAL SEMINARY

- 109652, RUSSIA, MOSCOW, PORECHNAYA STREET, HOUSE 15
- INFO@ETSEM.ORG

ДАУТОВА ОЛЬГА БОРИСОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ ГБУ ДПО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, Д.11-13;
- CPUAPPO@RAMBLER.RU

DAUTOVA OLGA BORISOVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY

- 191002, ST. PETERSBURG, STR. LOMONOSOV, 11-13;
- CPUAPPO@RAMBLER.RU

ДИТЯТКИНА ЛЮБОВЬ АНАТОЛЬЕВНА

СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЛАБОРАТОРИИ МЕТОДОЛОГИИ И ПРОГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО 2
- DIDACT.LAB(AT)IPORAO.RU

DITYATKINA LUBOV ANATOLJEVNA

PH.D. IN PEDAGOGY, SENIOR RESEARCHER OF THE LABORATORY OF METHODOLOGY AND PROGNOSTICS OF PEDAGOGICAL EDUCATION, BRANCH OF FSBI «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT RAE» IN ST.PETERSBURG

- 2, CHERNYAKHOVSKOGO STR., ST.PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- DIDACT.LAB(AT)IPORAO.RU

ДОВБЫШ СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА

НАЧАЛЬНИК ОТДЕЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРАВА И КОНТРОЛЯ ФГБНУ ИУО РАО

- 105062, г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

DOVBYSH SVETLANA EVGENIEVNA

HEAD OF THE DEPARTMENT OF EDUCATIONAL LAW AND CONTROL, FSBI «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT RAE»

- S. 1 B, N. 5/16, MAKARENKO ST., MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

ЖИЛИНА АЛЛА ИВАНОВНА

ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ГАОУ ВО ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА», ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

- 196605, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, Г. ПУШКИН, ПЕТЕРБУРГСКОЕ ШОССЕ, Д. 10.
- PRPUSHKIN@LENGU.RU

ZILINA ALLA IVANOVNA

HEAD OF THE DEPARTMENT OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION, STATE UNIVERSITY OF LENINGRAD REGION
«LENINGRAD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER A.S. PUSHKIN», DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR

- 196605, ST. PETERSBURG, PUSHKIN, PETERSBURG HIGHWAY, 10.
- PRPUSHKIN@LENGU.RU

ЗАГРИВНАЯ ТАМАРА АЛЕКСАНДРОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ ГАОУ ДПО «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ
ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР А
- OFFICE@LOIRO.RU

ZAGRIVNAYA TAMARA ALEKSANDROVNA

HEAD CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR, LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
DEVELOPMENT

- 25A, SHKALOVSKY PR., SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

ИГНАТЬЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК,
ДОЦЕНТ ГБУ ДПО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 410012, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

IGNATIEVA ELENA YUREVNA

PROFESSOR OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE,
ASSOCIATE PROFESSOR OF ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOVA STR., SAINT-PETERSBURG, 410012, RUSSIA
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

КАПЛУНОВИЧ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

ЗАВЕДУЮЩАЯ ЛАБОРАТОРИЕЙ ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА
УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д.2А
- IPO@IPORAO.RU

KARLUNOVICH TATIANA ALEXANDROVNA

HEAD OF THE LABORATORY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE,
PROFESSOR OF BRANCH OF INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE IN ST. PETERSBURG

- ST. PETERSBURG, 191119, STR. CHERNYAKHOVSKY, 2
- IPO@IPORAO.RU

КАМЕНСКИЙ АЛЕКСЕЙ МИХАЙЛОВИЧ

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР ГАОУ ДПО
«ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ», ЗАСЛУЖЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ РФ

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР А
- OFFICE@LOIRO.RU

KAMENSKIY ALEKSEY MIKHAYLOVICH

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF Leningrad REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT,
HONORED TEACHER OF THE RUSSIAN FEDERATION

- 25A, SHKALOVSKY PR., SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

КОЖЕВНИКОВА МАРГАРИТА НИКОЛАЕВНА

ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО
В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ, КАНДИДАТ ФИЛОСОФСКИХ НАУК

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2А
- IPO@IPORAO.RU

KOZHEVNIKOVA MARGARITA

PH.D. IN SOCIAL PHILOSOPHY, LEADING RESEARCHER OF FEDERAL RESEARCH STATE INSTITUTION "INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT, RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION" (ST. PETERSBURG BRANCH, RUSSIA)

- 2, STR. CHERNYAKHOVSKY, ST. PETERSBURG, 191119,
- IPO@IPORAO.RU

КОНАНЧУК СВЕТЛАНА ВИТАЛЬЕВНА

КАНДИДАТ ФИЛОСОФСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12-АЯ ЛИНИЯ В.О., Д.13, ЛИТА
- INFO@GIPSR.RU

KONANCHUK SVETLANA VITALIEVNA

CANDIDATE OF PHILOSOPHICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF PHILOSOPHY, DEPARTMENT
OF PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL WORK, SAINT-PETERSBURG STATE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

- 13, LIT. A, 12 LINE V. O., SAINT-PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- INFO@GIPSR.RU

КОЗЛОВ ОЛЕГ АЛЕКСАНДРОВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ,
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ФГБНУ ИУО РАО

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

KOZLOV OLEG ALEXANDROVICH

HEAD OF THE LABORATORY OF THEORY AND METHODS OF STAFF TRAINING OF INFORMATIZATION OF EDUCATION, FEDERAL
RESEARCH STATE INSTITUTION "INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT, RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION", DOCTOR OF
PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR

- S. 1 B, N. 5/16, MAKARENKO ST., MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

КУДРЯШОВ СЕРГЕЙ ВИТАЛЬЕВИЧ

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, КАНДИДАТ ФИЛОСОФСКИХ НАУК

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12-АЯ ЛИНИЯ В.О., Д.13, ЛИТА
- INFO@GIPSR.RU

KUDRYASHOV SERGEY VITALYEVICH

CANDIDATE OF PHILOSOPHICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF PHILOSOPHY, CULTURAL STUDIES
AND FOREIGN LANGUAGES, SAINT-PETERSBURG MUNICIPAL INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

- 13, LIT. A, 12 LINE V. O., SAINT-PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- INFO@GIPSR.RU

КУЛИКОВ СЕРГЕЙ БОРИСОВИЧ

ДЕКАН ФАКУЛЬТЕТА ОБЩЕУНИВЕРСИТЕТСКИХ ДИСЦИПЛИН ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ДОКТОР ФИЛОСОФСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

- 634061 Г. ТОМСК, УЛ. КИЕВСКАЯ, Д.60
- KULIKOVSB@TSPU.EDU.RU

KULIKOV SERGEY BORISOVICH

DOCTOR OF PHILOSOPHIC SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR, DEAN OF FACULTY OF UNIVERSITY-WIDE DISCIPLINES,
TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 60, KIEVSKAYA STR., TOMSK, 634061 RUSSIA
- KULIKOVSB@TSPU.EDU.RU

ЛАПШИНА ДАРЬЯ ИГОРЕВНА

АСПИРАНТ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д.48.
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

LAPSHINA DARIA IGOREVNA

POST-GRADUATE STUDENT OF THE DEPARTMENT OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY, HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RU

- 48, MOIKA RIVER, ST. PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

ЛЕБЕДЕВА СВЕТЛАНА СОЛОМОНОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12-АЯ ЛИНИЯ В.О., Д.13, ЛИТА
- INFO@GIPSR.RU

LEBEDEVA SVETLANA SOLOMONOVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICS, PROFESSOR MUNICIPAL INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK SAINT-PETERSBURG

- 13, LIT. A, 12 LINE V. O., SAINT-PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- INFO@GIPSR.RU

ЛУКИНА ЛЮДМИЛА ЕВГЕНЬЕВНА

МЕНЕДЖЕР ФГБОУ ВО «РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА», ВЫБОРГСКИЙ ФИЛИАЛ, АСПИРАНТ

- 188800 Г. ВЫБОРГ ЛЕНИНГРАДСКАЯ ОБЛАСТЬ, УЛ. ПАРКОВАЯ, Д. 2
- SECRETAR@VBGHERZEN.SPB.RU

LUKINA LUDMILA EVGENYEVNA

MANAGER OF RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER A. I. HERZEN, VYBORG BRANCH, POST-GRADUATE STUDENT

- 2, PARKOVAYA STR., VYBORG, 188800, RUSSIA
- SECRETAR@VBGHERZEN.SPB.RU

МАЛЫШЕВА МАРГАРИТА МИХАЙЛОВНА

УЧИТЕЛЬ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ МОУ «СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ № 2 Г. ВСЕВОЛОЖСКА» ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ, АСПИРАНТ

- 188640, ЛЕНИНГРАДСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г. ВСЕВОЛОЖСК, УЛ. МЕЖЕВАЯ, 10
- ASPIRANTLGY@MAIL.RU

MALYSHEVA MARGARITA MIKHAILOVNA

PRIMARY SCHOOL TEACHER, SECONDARY SCHOOL WITH IN-DEPTH STUDY OF INDIVIDUAL SUBJECTS NO. 2 IN VSEVOLOZHSK", LENINGRAD REGION, POST-GRADUATE STUDENT

- 188640 LENINGRAD REGION, VSEVOLOZHSK CITY, UL. MEZHEVAYA, 10
- ASPIRANTLGY@MAIL.RU

МАЛАШЕНКО ЛЕОНИД ИВАНОВИЧ

МАГИСТР ПЕДАГОГИКИ, СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ВОЕННОГО НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ОБОРОНЫ ИМЕНИ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН - ЛИДЕРА НАЦИИ, АСТАНА, РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

- 010000, РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН, Г. АСТАНА, ПР. ТУРАН, 72
- @

MALASHENKO LEONID IGOREVICH

MASTER OF EDUCATION, SENIOR RESEARCHER OF MILITARY RESEARCH CENTER OF NATIONAL DEFENSE UNIVERSITY NAMED AFTER THE FIRST PRESIDENT OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN - THE LEADER OF THE NATION, ASTANA, REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

- 010000, THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN ASTANA CITY, AVENUE TURAN, HOUSE 72
- @

МАРОН АРКАДИЙ ЕВСЕЕВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК,
ПРОФЕССОР ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- IPO@IPORAO.RU

MARON ARKADY EVSEEVICH

HEAD OF THE LABORATORY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES,
PROFESSOR OF BRANCH OF INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RAE IN ST. PETERSBURG

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

МОЛЧАНОВА ВАЛЕРИЯ СЕРГЕЕВНА

НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ОТДЕЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРАВА И КОНТРОЛЯ ФГБНУ ИУО РАО

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

MOLCHANOVA VALERIA SERGEEVNA

RESEARCHER, DEPARTMENT OF EDUCATIONAL LAW AND CONTROL, FSBSI «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT RAE»

- S. 1 B, N. 5/16, MAKARENKO ST., MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

МУРАВЬЕВ ГЕННАДИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

СОИСКАТЕЛЬ НОВГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. ЯРОСЛАВА МУДРОГО

- 173007, ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. ЧУДИНЦЕВА, Д. 6
- NOVSV@NOVSU.RU

MURAVYOV GENNADY VLADIMIROVICH

APPLICANT OF THE NOVGOROD STATE UNIVERSITY. YAROSLAV THE WISE

- 173007, VELIKY NOVGOROD, STR. CHUDINTSEVA, 6
- NOVSV@NOVSU.RU

ОКЕРЕШКО АННА ВАЛЕНТИНОВНА

СПЕЦИАЛИСТ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В АСПИРАНТУРЕ, АСПИРАНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

OKERESHKO ANNA VALENTINOVNA

SPECIALIST OF DEPT. OF POSTGRADUATE EDUCATION; GRADUATE STUDENT AT DEPT. OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY
SAINT-PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV STR., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

ПИСАНКО ВЛАДИМИР АЛЕКСЕЕВИЧ

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОФСОЮЗОВ

- 192238, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛИЦА ФУЧИКА, 15
- VLADIMIRPISANKO@MAIL.RU

PISANKO VLADIMIR ALEKSEEVICH

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL PSYCHOLOGY,
ST. PETERSBURG HUMANITARIAN UNIVERSITY OF TRADE UNIONS

- 192238, SAINT PETERSBURG, FUCHIK STR., 15
- LADIMIRPISANKO@MAIL.RU

ПОЛЫНСКАЯ ИРИНА НИКОЛАЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА, ДОЦЕНТ

- 628605, ХАНТЫ-МАНСИЙСКИЙ АО – ЮГРА, Г. НИЖНЕВАРТОВСК, УЛ. ЛЕНИНА, 56
- ART@NVSU.RU

POLYNSKAYA IRINA NIKOLAEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF FINE ARTS, NIZHNEVARTOVSK STATE UNIVERSITY, ASSOCIATE PROFESSOR

- 628605, KHANTY-MANSIYSK AUTONOMOUS OKRUG - UGRA, NIZHNEVARTOVSK, LENIN STR. 56
- ART@NVSU.RU

ПОЗДЕЕВА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 634061 Г. ТОМСК, УЛ. КИЕВСКАЯ, Д.60
- NO_PF@TSPU.EDU.RU

POZDEEVA SVETLANA IVANOVNA

PROFESSOR OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND METHODS OF PRIMARY EDUCATION OF TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION, TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 60, KIEVSKAYA STR., TOMSK, 634061, RUSSIA
- NO_PF@TSPU.EDU.RU

САВОСТИНА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНФОРМАТИКИ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ КАТЕГОРИИ ГБПОУ «ТРУБЧЕВСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ», СОИСКАТЕЛЬ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И.С. ТУРГЕНЕВА

- 42220 БРЯНСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г. ТРУБЧЕВСК, УЛ. СОВЕТСКАЯ, Д. 56
- VP@TOPRENET

SAVOSTINA ELENA VIKTOROVNA

COMPUTER SCIENCE TEACHER OF THE HIGHEST QUALIFICATION CATEGORY, TRUBCHEVSKI PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COLLEGE, APPLICANT FOR THE SCIENTIFIC DEGREE OF ORYOL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER IVAN TURGENEV

- D. 56, ST. SOVETSKAYA, TRUBCHEVSK, BRYANSK REGION, 242220
- VP@TOPRENET

САРТАКОВА ЕЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНА

ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ДИРЕКТОР ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

- 634061 Г. ТОМСК, УЛ. КИЕВСКАЯ, Д.60
- OPP_IPP@TSPU.EDU.RU

SARTAKOVA ELENA EVGENIEVNA

HEAD OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION, DIRECTOR OF INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION OF TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR

- 60, KIEVSKAYA STR., TOMSK, 634061, RUSSIA
- OPP_IPP@TSPU.EDU.RU

СОБКИН ВЛАДИМИР САМУИЛОВИЧ

РУКОВОДИТЕЛЬ ЦЕНТРА СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО», ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, АКАДЕМИК РАО, ЗАСЛУЖЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ НАУКИ РФ

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

SOVKIN VLADIMIR SAMUILOVICH

HEAD OF CENTER SOCIOLOGY OF EDUCATION THE FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION» DOCTOR OF PSYCHOLOGY, PROFESSOR, ACADEMICIAN OF RAE, HONORED WORKER OF SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION

- 5/16C, MAKARENKO STR., MOSCOW, 101000, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

СМЫШЛЯЕВА ЛАРИСА ГЕРМАНОВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ДИРЕКТОР ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 634061 Г. ТОМСК, УЛ. КИЕВСКАЯ, Д.60
- IPIPTSPU@TSPU.EDU.RU

SMYSHLYAEVA LARISA

PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL PEDAGOGY, DIRECTOR OF THE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY
OF TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE

- H. 60, KIEVSKAYA STR., TOMSK, 634061, RUSSIA
- IPIPTSPU@TSPU.EDU.RU

СЕДЛЕЦКАЯ ТАМАРА ВАЛЕРЬЕВНА

ДИРЕКТОР ЛУЖСКОГО ИНСТИТУТА (ФИЛИАЛА) ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ "ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
А.С.ПУШКИНА

- 188230, ЛЕНИНГРАДСКАЯ ОБЛАСТЬ, ГОРОД ЛУГА, ПР. ВОЛОДАРСКОГО, Д.52, ЛИТ "А"
- 20639@BK.RU

SEDLETSKAYA TAMARA VALERYEVNA

DIRECTOR OF LUGA INSTITUTE (BRANCH) OF STATE AUTONOMOUS EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
OF THE LENINGRAD REGION "LENINGRAD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER A.S. PUSHKIN"

- 52, ЛИТ «А», VOLODARSKY AVENUE, LUGA CITY, LENINGRAD REGION, 188230, RUSSIA
- 20639@BK.RU

СТАХОВСКИЙ ТИМОФЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

ДИРЕКТОР ГБОУ СОШ № 235, АСПИРАНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

СТАНОВСКИЙ ТИМОФЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

HEAD OF SCHOOL № 235, GRADUATE STUDENT OF ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION,
DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY

- 11-13, LOMONOSOV STR., ST.-PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

СТЕПАНОВА МАРИАННА ВАЛЕРЬЕВНА

СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ
БАЛТИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА "ВОЕНМЕХ"

- 190005, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. 1-Я КРАСНОАРМЕЙСКАЯ, Д. 1.
- KOMDEP@BSTU.SPB.SU

STEPANOVA MARIANNA VALERYEVNA

SENIOR LECTURER OF THE DEPARTMENT OF THEORETICAL AND APPLIED LINGUISTICS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL
ESTABLISHMENT OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION OF THE BALTIC STATE TECHNICAL UNIVERSITY "VOENMEH"

- H. 1, STR. 1ST KRASNOARMEYSKAYA, ST. PETERSBURG, 190005, RUSSIA
- KOMDEP@BSTU.SPB.SU

ТОНКОНОГАЯ ЕВГЕНИЯ ПАВЛОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОФСОЮЗОВ

- 192238, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ФУЧИКА, 15
- INFO@GUP.RU

TONKONOGAYA EVGENIYA PAVLOVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL PSYCHOLOGY
OF ST. PETERSBURG HUMANITARIAN UNIVERSITY OF TRADE UNIONS

- H. 15, STR. FUCHIKA, ST. PETERSBURG, 192238, RUSSIA
- INFO@GUP.RU

УНДОЗЕРОВА АЛЛА НИКОЛАЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ АВТОМАТИКИ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯРОСЛАВСКОГО ВЫСШЕГО ВОЕННОГО УЧИЛИЩА ПРОТИВОВОЗДУШНОЙ ОБОРОНЫ

- 150001, Г. ЯРОСЛАВЛЬ, МОСКОВСКИЙ ПРОСПЕКТ, 28
- YAVVU@MIL.RU

UNDOZEROVA ALLA NIKOLAEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR, DEPARTMENT OF AUTOMATION AND COMPUTER FACILITIES OF YAROSLAVL HIGHER MILITARY INSTITUTE OF THE AIR DEFENSE

- 28, MOSKOVSKIY PROSPEKT, YAROSLAVL, 150001, RUSSIA
- YAVVU@MIL.RU

ФОМИЧЕНКО АННА СЕРГЕЕВНА

КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ОРЕНБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 460018, Г. ОРЕНБУРГ, ПРОСПЕКТ ПОБЕДЫ, 13.
- ANZITADEL@MAIL.RU

FOMICHENKO ANNA SERGEEVNA

PH.D. IN PSYCHOLOGY, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES OF ORENBURG STATE UNIVERSITY

- Н. 13, VICTORY AVENUE, CITY OF ORENBURG, 460018, RUSSIA
- ANZITADEL@MAIL.RU

ЦИММЕРМАН НАДЕЖНА ВАЛЕРЬЕВНА

СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д.2А
- IPO@IPORAO.RU

ZIMMERMAN NADEZHDA VALERYEVNA

SENIOR RESEARCHER, CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, BRANCH OF THE INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT IN ST. PETERSBURG

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

ШАПОШНИКОВА ТАТЬЯНА ДМИТРИЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ФГБНУ «ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РАО»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16
- INFO@INSTRAO.RU

SHAPOSHNIKOVA TATYANA DMITRIEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, SENIOR RESEARCHER OF THE INSTITUTE OF STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

- 5/16С, MAKARENKO STR., MOSCOW, 101000, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

ШИЛОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ ГБУ ДПО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, Д.11-13.
- OLGANSHILOVA@GMAIL.COM

SHILOVA OLGA NIKOLAEVNA

PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV STR., ST.-PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- OLGANSHILOVA@GMAIL.COM

ЯКУШКИНА МАРИНА СЕРГЕЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВЕДУЮЩАЯ ЛАБОРАТОРИЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СНГ ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2А
- IPO@IPORAO.RU

YAKUSHKINA MARINA SERGEEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, HEAD OF THE LABORATORY FOR DEVELOPMENT OF COMMON EDUCATIONAL SPACE OF THE CIS OF THE BRANCH OF THE INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT IN ST. PETERSBURG, RAE

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

ЯЛАМОВ ГЕОРГИЙ ЮРЬЕВИЧ

ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК, КАНДИДАТ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАУК, ДОКТОР ФИЛОСОФИИ (ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ) ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

YALAMOV GEORGIJ YUR`EVICH

LEADING SCIENTIFIC RESEARCHER, CANDIDATE OF PHYSICS AND MATHEMATICS, DOCTOR OF PHILOSOPHY (INFORMATIZATION OF EDUCATION), INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT RAE

- 5/16С, MAKARENKO STR., MOSCOW, 101000, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU



ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. Журнал «Человек и образование» входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», утвержденный ВАК Министерства образования и науки РФ 1 декабря 2015 года.

2. Журнал входит в европейский индекс периодических изданий по гуманитарным и социальным наукам ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences).

3. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах образования взрослых, просвещенческой деятельности; педагогической культурологии; общей педагогики; философии, методологии теории, социологии образования; управления образовательными системами всех уровней; организации методической работы; повышения квалификации педагогов и других специалистов; по вопросам вузовского, профессионального, дополнительного и непрерывного образования и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

4. Объем статьи может составлять от 8 до 12 страниц, набранных шрифтом Times New Roman, кегль 14, с полуторным межстрочным интервалом (приблизительно от 14000 до 22000 печ. зн.). Публикация состоит из следующих обязательных элементов: заглавие статьи; краткая аннотация (до 50 слов); список ключевых слов; собственно текст статьи; список литературы (не менее 7 и не более 15 названий); сведения об авторе (авторах).

5. Подробные технические требования к подготовке рукописей, образцы оформления, порядок взаимодействия авторов и редакции приведены на сайте журнала по адресу <http://obrazovanie21.narod.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Специальная рубрика «Педагогические и психологические исследования» отводится для публикаций аспирантов и соискателей. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Рукописи, не соответствующие установленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Редакция и редколлегия ответят на Ваши вопросы по электронной почте [journal20015\(at\)rambler.ru](mailto:journal20015(at)rambler.ru)



ЦИТИРОВАНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ ЖУРНАЛА

При использовании материалов, опубликованных в нашем журнале, обязательна библиографическая ссылка на источник. При этом следует указывать название журнала как **Человек и образование**, без дополнительных сведений "Академический вестник...".

Например,

Киселева, О. О. Педагогический потенциал культуры – фактор профессионального становления специалиста [Текст] / О. О. Киселева, О. М. Позднякова // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 3–6.

(по ГОСТ 7.1-2003 Библиографическое описание)

Киселева О. О., Позднякова О. М. Педагогический потенциал культуры – фактор профессионального становления специалиста // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 3–6.

(по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка)



ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ
Научный журнал
№ 4 (53) 2017



Подписано в печать 28.12.2017.
Формат 60x84¹/₈. Тир. 805. Зак. 83.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Cambria, ParaType OriumNew.
Отпечатано в типографии ООО «Силорд»:
191104, Санкт-Петербург, Басков пер., 35.