

И ОБРАЗОВАНИЕ

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 ERIH 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, И. Б. Малиновский, В. И. Соколов

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;
Ван Баоши, проф.; г. Шанхай, Китайская Народная Республика;
С. Д. Гуриева, д-р психол. наук, Санкт-Петербург;
М. Б. Калашникова, д-р психол. наук, Великий Новгород;
О. В. Ковальчук, д-р пед. наук, Санкт-Петербург;
О. Н. Крылова, д-р пед. наук, Санкт-Петербург;
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, Москва;
В. В. Сериков, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, Москва;
В. Я. Синенко, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, 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., 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, Минск.

СОДЕРЖАНИЕ**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Морозов А.В. Образование как фактор национальной безопасности в условиях формирования цифровой экономики	4
Хайрутдинов Р.Р., Панченко О.Л., Мухаметзянова Ф.Г. Развитие наукотворческого потенциала студентов в магистерском образовании	10
Каменский А.М. Школьный коллектив как ключевой фактор развития организации: исторические традиции и современность	16
Якушкина М.С., Пономарев П.А. Новое качество сетевого взаимодействия социокультурных институтов	22
Данилова А.И., Казакова Е.И. Педагогическая одарённость школьников: в поисках определения и путей развития	28
Трегуб Т.В., Илюшин Л.С. Формирование концепта мотивации к общению на иностранном языке	35

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Монахова Л.Ю. Обучение противостоянию агрессивной коммуникации в киберпространстве	42
Илакавичус М.Р. Проблемы реализации культурно-образовательных проектов как инструмента развития образовательного пространства СНГ	47
Сергушичева А.А. Влияние интереса школы к теме здоровья на формирование культуры здоровьесбережения учителя	52
Гун Г.Е., Зотов И.В., Шаваринский Б.М. Здоровьесозидающая среда современной школы как способ достижения новых образовательных результатов	60
Радевская Н.С., Радевский А.В., Горельшева Н.В. Жизненные ценности как фактор социализации студентов в современном вузе	68

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Резинкина Л.В., Марон А.Е. Муниципальная модель повышения качества непрерывного образования педагогических кадров	72
Бояринов Д.А. Образовательные карты в контексте проектирования адаптивного сетевого образовательного пространства	77
Поздеева С.И. Учебная дискуссия в начальной школе как форма развития коммуникативных универсальных учебных действий	81
Быкова Н.Н. Интерактивная подготовка преподавателей к проведению вебинаров и видеолекций	86
Жукова О.Г. Социальное партнерство в условиях стандартизации дошкольного образования	92
Румбешта Е.А., Кисленко Е.С., Войцеховская З.А. Подготовка студентов – будущих учителей физики к выбору школьниками технического образования	97
Раппопорт Р.В. Педагогические условия формирования культуры авторства у литературно одаренных подростков	103

<i>Резинкина Л.В., Дромова Н.А.</i> Интерактивная образовательная технология формирования профессиональной компетенции дизайн-проектирования	107
ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА	
<i>Фомина Н.Б., Чайко И.Л.</i> Непрерывная система оценки качества образования: от детского сада до ЕГЭ	112
<i>Куликов С.Б.</i> Научно-педагогические аспекты проблематизации подготовки кадров высшей квалификации в России	119
<i>Абрамян Г.В.</i> Формирование проектно-графической культуры будущих дизайнеров с помощью информационных технологий	123
<i>Маслова Л.С.</i> Интеграция иноязычной и профильной подготовки экономистов в вузе.....	128
<i>Ямщикова Е.Г.</i> Развитие профессиональной этики как нравственного сознания педагога в процессе повышения квалификации	134
<i>Голубева Н.В.</i> Базовый инструмент исследовательской деятельности: формирование компетентного инженера	141
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ЭКСПЕРИМЕНТЫ	
<i>Цыганкова Н.И., Эрлих О.В.</i> Педагогические условия преодоления проявлений синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся	146
<i>Ефимчук Е.Г., Цыгулева М.В.</i> Творческая образовательная среда как условие развития профессионального опыта студентов технического вуза	151
<i>Дромова Н.А.</i> Дизайн-проектирование как основа профессиональной подготовки будущих дизайнеров	156
<i>Лободин В.Т., Иванов А.М.</i> Факторы влияния на состояния здоровья учителей: возможности профилактики	162
<i>Царев И.Н.</i> Гражданско-патриотическое воспитание как приоритетное направление деятельности педагогов кадетского военного корпуса	167
НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ, ПРОЕКТЫ, ОБЗОРЫ	
<i>Жолован С.В.</i> Концептуальные основы развития непрерывного образования как объекта прогноза	173
КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ	
<i>Кожеевникова М.Н.</i> Междисциплинарный семинар «Социально-эмоциональное обучение в современном образовании»	183
Авторы выпуска. ABOUT AUTHORS	189
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	198
ЦИТИРОВАНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ ЖУРНАЛА	199

А.В. Морозов
(Москва)

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

EDUCATION AS A FACTOR OF NATIONAL SECURITY IN THE CONDITIONS OF DIGITAL ECONOMY DEVELOPING

В статье рассматривается значение современного образования как фактора национальной безопасности государства в условиях формирования цифровой экономики; делается вывод о том, что безопасность современной образовательной среды является одним из важнейших условий сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, одной из главных составляющих благоприятных и комфортных социальных отношений.

Ключевые слова: национальная безопасность, образование, цифровая экономика, воспитание, цифровая образовательная среда, духовно-нравственные ценности, информационная безопасность, цифровые образовательные системы, информационная война, цифровые зоны развития.

In this article, the value of modern education is being considered as a factor in the national security of the state in the conditions of the digital economy developing; it is concluded that the safety of the modern educational environment is one of the most important conditions for preserving and strengthening the health of the younger generation, one of the main components of favorable and comfortable social relations.

Key words: national security, education, digital economy, upbringing, digital educational environment, spiritual and moral values, information security, digital educational systems, information war, digital development zones.

Проблема национальной безопасности чрезвычайно актуальна, о чем свидетельствуют не только внешнеполитические события, происходящие на мировой арене, свидетелями которых все мы сегодня являемся, но и весьма значимые научные мероприятия, состоявшиеся в России в 2018 году.

Среди них необходимо отметить прошедший в Ханты-Мансийске X Международный IT-Форум с участием стран БРИКС и ШОС, где среди достаточно большого круга проблем обсуждались и вопросы безопасности, обусловленные внедрением сервисов цифровой экономики, интеллектуальных решений, технологий распределённых вычислений, развитием технологий промышленного интернета вещей и т.д.

На базе Института управления образованием Российской академии образования состоялась III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием на тему: «Профессиональное развитие руководителей образовательных организаций: вызовы цифровой экономики», в ходе которой вопросы, связанные с ролью и значением образования в системе национальной безопасности в условиях формирования цифровой экономики, рассматривались в числе приоритетных.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утверждённой Указом Президента России, образование рассматривается как один из приоритетов устойчивого развития, обе-

спечивающих национальную безопасность Российской Федерации. При этом отмечается, что «прямое негативное воздействие на обеспечение национальной безопасности в сфере науки, технологий и образования оказывает... *низкое качество общего среднего образования, профессионального начального, среднего и высшего образования*» [13].

Кроме того, в «Стратегии...» отмечается, что с целью «противодействия угрозам в сфере науки, технологий и образования силам обеспечения национальной безопасности во взаимодействии с институтами гражданского общества необходимо *осуществлять гражданское воспитание новых поколений в традициях престижа труда учёного и педагога...*» [13].

В майском Указе от 07.05.2018 года № 204 В.В. Путин определил Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования исходить из того, что к 2024 году необходимо обеспечить, среди прочих, решение задачи по созданию «*современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней*» [15].

Во многих западных странах даже не пытаются скрывать тот очевидный факт, что против нашего государства, его конституционных основ и территориальной целостности, руководства страны и всего народа сегодня идёт открытая идеологическая война по заранее срежиссированному сценарию. Давление на Россию идёт не только извне, но и изнутри [7].

В современных условиях разрушительным силам может противостоять только высокообразованное общество, имеющее свою богатую историю, традиции, успехи и потенциал – природный и интеллектуальный. Сегодня все силы и средства, способные оказать плодотворное влияние на оздоровление и духовно-патриотическое воспитание российских граждан, в интересах всеобщего благоденствия должны постараться объединить свои усилия [10].

Образование – основа духовности. Современная национальная идея государства состоит в том, чтобы рассматривать образо-

вание как средство достижения цели, культуру – как инструмент, а духовность – как результат.

Современное образование утратило свою основную составляющую – воспитательную: деятельность, направленную на формирование и развитие нравственных ценностей подрастающего поколения [10, 16].

Резюмируя вышеизложенное, необходимо констатировать, что повышение роли и значения образования, как фактора национальной безопасности в условиях формирования цифровой экономики, является одной из наиболее приоритетных стратегических задач государственной важности, требующих принятия незамедлительных мер в этой сфере жизнедеятельности.

Образование как один из важнейших социальных институтов, выполняющих такие значимые функции, как передача новым поколениям знаний и профессиональных навыков, накопленного общественного опыта, обучение культурным нормам и ценностям, социализация личности и др., имеет огромное влияние на развитие социума. На современном этапе человеческого развития именно образование является основным условием, детерминирующим наличие адекватных ответов на глобальные вызовы, а также одним из приоритетных факторов национальной безопасности.

В современных условиях формирования цифровой экономики в качестве одного из ключевых аспектов модернизации отечественного образования рассматривается развитие цифровых образовательных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса, которые самым непосредственным образом оказывают влияние на изменение мировоззрения, системы ценностей, установок субъектов образовательного процесса.

Цифровые технологии имеют существенный потенциал для ускорения инновационных процессов, которые, в свою очередь, требуют новых специалистов с особой квалификацией, соответствующей новым требованиям цифровой экономики, ориентированной на обеспечение национальной

безопасности и независимости России.

Именно поэтому к приоритетным направлениям развития цифровой экономики в соответствии с утверждённой Правительством РФ 28.07.2017 года Программой «Цифровая экономика Российской Федерации» относятся в первую очередь «*нормативное регулирование, кадры и образование*» [11].

Помимо инновационных преобразований и внедрения цифровых технологий в образовательную среду, решающая роль в преобразовании всей системы отечественного образования отводится уровню профессионализма и творчества педагогических кадров, особенно молодых специалистов. Подготовленный профессионал – это творческая личность, которая обладает высоким уровнем знаний и самоактуализации [6]. Современная цифровая образовательная среда обладает неограниченными возможностями в развитии творческого потенциала обучающегося. Этому способствуют не только знакомство с новой информацией посредством компьютерной техники, но и компьютерное конструирование, моделирование, создание проектов и планов и т.д. Цифровые образовательные технологии способствуют эффективному развитию социальной и творческой активности всех субъектов образовательного процесса, независимо от пола, возраста и социального статуса.

В последние годы возникли так называемые «цифровые зоны» развития образовательных организаций:

- цифровая и медиаподдержка библиотек;
- дистанционные формы работы субъектов образовательного процесса (педагогов и обучающихся);
- цифровизация внеучебной деятельности;
- медиаподдержка учебно-воспитательного процесса и др.

Вместе с тем повсеместное внедрение цифровой экономики чревато развитием коллизии, обусловленной, с одной стороны, ростом уровня безработицы, а с другой – постоянно растущей потребностью и необхо-

димостью обучения, всё в большей степени трансформирующегося в режим «онлайн».

Ускорение инновационных процессов предполагает непрерывный процесс образования, самообразования, повышение квалификации и профессиональной переподготовки для всех участников цифровой экономики, появление новых профессий, требующих навыка самоактуализации, умения быстро перестраиваться и адаптироваться в быстро изменяющихся условиях, добывать и присваивать новые квалифицированные знания из разных областей. Образование является одним из ключевых каналов социальной мобильности, который не только осуществляет подготовку будущих специалистов в различных сферах деятельности, но и способствует их дальнейшему продвижению по карьерной лестнице, приобретению более высокого статуса.

Цифровизация при всех своих очевидных достоинствах таит в себе серьёзную опасность, заключающуюся в небывалом росте киберпреступности, к борьбе с которой, как показывает практика, не готовы ни население, ни бизнес, ни власть (количество же киберинцидентов возрастает).

В решении проблемы обеспечения информационной безопасности экспертами обозначены следующие основные направления:

- формирование основ ответственного поведения государства в киберпространстве;
- обеспечение отказоустойчивости Рунета;
- защита интересов России в сфере безопасности цифровой среды.

Целью направления, касающегося информационной безопасности, является «достижение состояния защищённости личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод человека и гражданина, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет и устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации в условиях цифровой экономики» [13].

Безопасность современной образовательной среды является одним из важнейших условий сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, одной из главных составляющих благоприятных и комфортных социальных отношений для всех субъектов, в ней участвующих. Проблема психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательных отношений в условиях современного цифрового коммуникативного пространства является важным условием снижения числа стрессовых ситуаций и обеспечения психологической безопасности участников образовательного процесса в условиях цифровизации [5].

Резко возросший потенциал влияния цифровых технологий на индивидуальное и массовое сознание детерминировал процесс разработки и принятия соответствующих нормативно-правовых актов, обусловленных проблемой информационной безопасности, под которой, в соответствии с Доктриной информационной безопасности Российской Федерации, понимается «состояние защищённости её национальных интересов в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства» [14].

Информационная безопасность, как часть национальной, не может быть обеспечена без должного стремления к ней государства, общества, человека, а в условиях современного образовательного пространства – без использования необходимых здоровьесберегающих образовательных технологий с целью обеспечения информационной безопасности обучающихся [8].

В современном мире укрепляются коллективные меры оборонного характера и международное военное сотрудничество, обусловленные тем обстоятельством, что в эпоху глобализации с её вызовами и угрозами национальная безопасность может быть обеспечена только с помощью формирования системы глобальной безопасности, так как эта проблема является долговременной и достаточно сложной практически для всех без исключения государств [1, 3, 12].

В современных условиях весьма опасными и политически недальновидными явля-

ются попытки заигрывания в отношении заимствования ряда ценностей, присущих западной культуре, так как они не имеют ничего общего с нашей отечественной ментальностью и духовностью, но вместе с тем угрожающе опасны для будущего нашей страны, так как разрушают не только отдельно взятого человека, как личность и индивидуальность, но и служат реальной угрозой национальному единству всего нашего общества. Увлечение фильмами и играми, насаждающими культ жестокости и насилия, оказывает губительное воздействие на ещё неокрепшую психику несовершеннолетних, формирует у них негативное отношение к моральным нормам и правилам, к закону, а также агрессивность и чувство вседозволенности [9].

Если сегодня в сфере национальной безопасности России не предусмотреть специальные меры противодействия этой новой, постепенно нарастающей угрозе, завтра будет уже поздно. По мере развития процесса цифровизации общества обозначенная нами проблема будет многократно увеличиваться и усиливаться [4].

Анализ перечисленных нами выше аспектов, интегрирующих в своей совокупности проблематику обеспечения национальной безопасности нашего государства и вместе с тем определяющих тенденции современного развития России, свидетельствует о том, что по отношению к нашей стране имеет место целый комплекс проблем, обусловленных формированием нового мирового сообщества в рамках происходящих сегодня процессов глобализации, цифровизации, повышения социальной мобильности и др., учёт которых необходим в системе оценки становления и развития российской государственности на современном этапе.

Важным условием развития цифровой экономики в системе современного образования является информационная безопасность субъектов образовательного процесса, как значимая составляющая национальной безопасности государства. Образование, занимающее важное место в иерархии ценностных приоритетов человека, являет-

ся ключевым фактором, способствующим жизненному успеху современного человека, относительно быстрым и доступным каналом вертикальной мобильности в современном обществе. Именно поэтому современная образовательная политика нашего государства, опирающаяся на требования и учитывающая интересы национальной безопасности, должна быть направлена не только на усовершенствование образовательной системы, но и на сохранение здоровья и безопасности обучающихся в условиях постоянно увеличивающегося потока информации в пространстве глобальных вызовов.

В современной российской действительности именно образование, являющееся единым целенаправленным процессом воспитания и обучения, призвано стать ведущей политикой, так как без духовно ориентированной, целостной, интегральной системы отечественного образования сегодня невозможно осуществить нравственную реформацию духа народа, создавать цифровую экономику, гражданское общество и государство, которые соответствовали бы требованиям эволюции и смыслу человеческой жизни.

Литература

1. *Бенин В.Л.* Образование как фактор национальной безопасности // Социум и власть. – 2011. – № 1 (29). – С. 11-15.
2. Заседание Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам // [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/54983> (дата обращения: 15.12.2018).
3. *Кирвель Ч.С., Бусько И.В.* Образование как фактор национальной безопасности: сюжеты для России // [Электронный ресурс] URL: <http://rodnayaladoga.ru/index.php/natsionalnaya-bezopasnost/307-obrazovanie-kak-faktor-> (дата обращения: 12.01.2019).
4. *Колин К.К.* Духовная культура общества как стратегический фактор обеспечения национальной и международной безопасности // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2010. – № 1 (21). – С. 27-45.
5. *Морозов А.В.* Безопасность образовательной среды как важнейшее условие сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения // Психология человека в условиях здоровья и болезни: Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2017. – С. 43-48.
6. *Морозов А.В.* Профессиональная подготовка руководителей системы образования с использованием современных цифровых технологий // Человек и образование. – 2018. – № 4 (57). – С. 105-110.
7. *Морозов А.В.* Психология информационной провокации // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6 (125). – С. 27-35.
8. *Морозов А.В., Мухаметзянов И.Ш.* Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды // Человек и образование. – 2016. – № 4 (49). – С. 49-55.
9. *Морозов А.В., Радченко Л.Е.* Воздействие средств массовой информации на здоровье и воспитание старших подростков. – М.: Изд. И. Балабанова, 2010. – 240 с.
10. *Морозов А.В., Рудзинская Е.В.* Образовательная и социальная политика России в «зеркале» средств массовой информации и их влияния на здоровье подрастающего поколения // Актуальные проблемы государственного, регионального и муниципального управления: теория, аналитика, практика: сборник статей. – Оренбург, 2017. – С. 18-22.
11. Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении Программы «Цифровая экономика Российской Федерации» // [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 18.01.2019).

12. *Россия в условиях глобализации* // [Электронный ресурс] URL: <http://nic-pnb.ru/articles/rossiya-v-usloviyah-globalizacii/> (дата обращения: 17.10.2018).
13. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года (утверждена Указом Президента РФ от 12.05.2009 № 537) // [Электронный ресурс] URL: http://www.mid.ru/foreign_policy/official_documents/-/asset_publisher/CptICkV6B Z29/content/id/294430 (дата обращения: 21.12.2018).
14. Указ Президента Российской Федерации от 05.12.2016 № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации» // [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41460> (дата обращения: 28.11.2018).
15. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 19.10.2018).
16. *Хорина Г.П.* Образование как фактор национальной безопасности России // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2016. – № 1. – С. 1.



*Р.Р. Хайрутдинов,
О.Л. Панченко,
Ф.Г. Мухаметзянова
(Казань)*

РАЗВИТИЕ НАУКОТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В МАГИСТЕРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

EVOLUTION OF STUDENTS' SCIENCE-CREATIVE POTENTIAL IN MASTER'S EDUCATION

Основой развития современной магистратуры, по мнению авторов статьи, должна стать ориентация на магистра нового поколения, ориентированного на науку и творческий поиск. Необходимым условием здесь выступает развитие субъектно-ориентированной образовательной среды.

Ключевые слова: магистратура, магистрант, образовательное пространство, субъект, субъектность, наукотворческий потенциал, субъектно-ориентированная образовательная среда.

According to the authors, orientation towards the master of the new generation oriented towards science and creative search should be the basis for the development of the modern magistracy. A necessary condition here is the development of subject-oriented educational environment.

Key words: magistracy, undergraduate, educational space, subject, subjectivity, science-creative potential, subject-oriented educational environment.

Магистратура – новый феномен образовательного пространства, и ее роль в подготовке специалиста высшей квалификации остается неоднозначной. С одной стороны, она призвана формировать специалиста нового поколения, ориентированного на использование профессиональных знаний и умений в целях инновационного развития общества и государства. Это ориентирует на развитие у магистра надпрофессиональных качеств, прежде всего умения самостоятельно проектировать и решать профессиональные задачи с опорой на научные знания. С другой стороны, функционирующая нормативная база в подготовке магистра не способствует развитию субъектно-ориентированной образовательной среды.

Рост популярности магистерского образования обуславливает необходимость

методологического ее осмысления. Именно четкость методологии способствует формированию образовательного пространства магистратуры, отвечающего потребностям инновационного развития общества, разграничению магистратуры и бакалавриата, построению модели непрерывного образования в цепи «бакалавриат – магистратура – аспирантура». Сегодня на практике преобладает ситуация дублирования магистратурой ряда функций бакалавриата. Магистрант – это не просто «улучшенный бакалавр», но подготовленный специалист для более сложных видов деятельности. Данная методологическая нечеткость берет начало с нормативно-правовой основы подготовки магистрантов: происходит это во многом ввиду функционирования нормативной основы магистратуры, в которой до сих пор

недостаточно четко разведены компетенции выпускаемых специалистов различных уровней высшего образования.

В современном вузе отсутствует правильное понимание задач магистратуры менеджментом и преподавательским сообществом. Это означает лишь то, что и преподаватели, и обучаемые (магистранты) недостаточно четко осознают конечные цели данного обучения. Разграничение между бакалавром и магистром предполагает наличие понятной демаркационной линии – доступной пониманию и работодателя, и менеджера образовательной организации, и преподавателя магистратуры.

Проблемой сегодня является противоречие между необходимостью готовить кадры высшей квалификации, ориентированные на научно-педагогическую деятельность, и отсутствием адекватного механизма формирования научно-образовательного пространства магистратуры. Таким механизмом может стать повсеместное внедрение условий субъектно-ориентированной образовательной среды – ориентированной на раскрытие наукотворческого потенциала студентов магистерского уровня обучения.

Цель данной статьи – анализ современного состояния магистерского образования как фактора развития наукотворческого потенциала студентов на примере одного из институтов Казанского (Приволжского) федерального университета (далее – КФУ) и прогнозирование возможных путей его развития в рамках моделирования субъектно-ориентированной образовательной среды.

Под наукотворческим потенциалом (буквально: способности и умение творить науку) контекстуально понимается *интегративное личностное образование, включающее в себя совокупность способностей личности к производству научного знания путем активизации собственного субъектного начала.*

Магистратура как феномен в образовательном пространстве изучается сегодня достаточно активно рядом ученых и исследователей-практиков. Так, внимание уделяется анализу основных подходов к

организации магистерского образования, сравнению моделей магистратуры в России и за рубежом [4, 7]. Чаще всего обращение к феномену магистратуры связано с анализом характеристик абитуриентов, поступающих учиться в вуз, с использованием тех или иных образовательных программ на данном уровне подготовки в высшей школе [2], а также с вопросами развития и саморазвития студента магистерского уровня подготовки в современном обществе [18]. Анализируется нормативно-правовая основа развития магистерского образования [11]. Исследуются современные механизмы развития вуза, в том числе магистратуры как субъектно-ориентированного пространства образования [6, 10]. Авторы статьи также уже обращались к анализу феномена магистратуры, рассматривая его в условиях развития субъектно-ориентированной образовательной среды [13].

В большинстве исследований подчеркивается противоречивый характер развития магистратуры как нового феномена в образовательном пространстве. Чаще всего в этой связи поднимаются вопросы эффективности подготовки научно-педагогических кадров в магистратуре и аспирантуре [3, 5, 8, 17]. Справедливо отмечается, что академическая карьера выпускников магистратуры и аспирантуры не является для них целью; приоритет отдается иным видам карьеры [3, 16].

Немаловажную роль в недостаточной ориентированности выпускников магистратуры и аспирантуры на академическую карьеру играет несогласованность и отсутствие преемственности между программами магистратуры и аспирантуры [3, 5]. В этой связи считаем вполне уместным изучение институциональных ловушек магистратуры [14]. Важен и факт, который отмечается авторами: исследовательский потенциал студентов в последние годы заметно снизился и продолжает снижаться. Магистранты не принимают видимого и активного участия в реализации финансируемых исследовательских проектов [9], что обусловлено, в том числе, отсутствием системной работы с ними в области научно-исследовательской

деятельности. Исследователи фиксируют поверхностный характер проработанности ФГОС, регулирующих подготовку магистров [5]. Кроме того, непроработанность нормативной основы подготовки магистров сказывается и в наличии дублирующих компетенций у магистрантов и аспирантов [5], у магистрантов и бакалавров.

Несмотря на ряд работ по данной тематике, в отечественном научном дискурсе слабо проработан вопрос о специфике применения субъектно-ориентированного подхода к развитию магистратуры. Речь идет о применении критериев и индикаторов субъектности к образовательному пространству магистратуры. Обобщая труды известных ученых [1, 15], мы основываемся на следующем определении *субъектности*: это *качественная характеристика осознанной личностной активности в процессе познания и преобразования действительности*, что нами уже отмечалось [12]. В этой связи следует говорить об *уровне субъектности личности*, поскольку данное определение предполагает некий континуум, на одном полюсе которого расположена высокая *субъектность*, на другом полюсе – *беспомощность*. Данные концепты проработаны в отечественной науке достаточно для того, чтобы ими можно было оперировать, чего нельзя, однако, сказать о *критериях и индикаторах субъектности*. Среди критериев чаще всего выделяют автономность, самодеятельность, ответственность, инициативность, системность, осознанность, креативность и так далее. Субъектность выступает интегратором всех этих качеств студента в образовательном процессе [12].

Мы поддерживаем мнение ученых о том, что магистрант может стать субъектом профессионального общения в том случае, когда у него проявляется и развивается субъектность как степень его преобразовательной активности и рефлексии отношений и взаимоотношений с окружающим миром, людьми, самим собой. Магистрант как субъект должен осознавать *смысл своего учения* – в этом также состоит важный критерий субъектности. В противном случае он не формируется как субъект профессиональ-

но-образовательной деятельности. Наконец, еще одним важным критерием субъектности магистранта выступает *авторство его жизнедеятельности* и формируемая на его основе *траектория образования*. В свете изложенного, мы полагаем, меняется роль преподавателя у студентов уровня магистратуры: он выступает *фасилитатором* процесса становления и развития субъектности магистранта.

Методологической основой выступили компетентностный подход, в рамках которого анализируются компетенции в подготовке магистров и определяется место научно-педагогических компетенций в общем объеме подготовки магистров; субъектно-деятельностный подход, на основе которого формируется субъектно-ориентированная среда обучения магистрантов; средовой подход, в рамках которого подчеркивается роль условий, в которых формируется магистрант как субъект научно-педагогической деятельности. Методами выступили: теоретический анализ источников; массовый опрос студентов магистерского уровня подготовки, обучающихся в Институте международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета по программам «Туризм», «Культурология», «Международные отношения», «История» на очном и заочном отделениях на первом и втором годах обучения (N=675); невключенное наблюдение, проведенное в учебных группах магистрантов первого года обучения (N=476).

На полевом этапе проведены анкетный опрос и невключенное наблюдение (диагностический этап исследования). Респондентами выступили студенты, обучающиеся в магистратуре. От каждого студента получено письменное согласие на участие в исследовании. Опрос анонимный, респонденты были проинформированы, что их персональные данные нигде не будут фигурировать и все результаты будут использованы только в обобщенном виде.

Невключенное наблюдение было проведено авторами статьи на выборке 476 студентов, обучающихся по указанным специальностям (направлению) в нескольких

учебных группах, на первом году обучения в магистратуре. Наблюдение заключалось в фиксации значимых признаков, выделенных нами в критериальной модели подготовки магистра. Инструментарием послужил бланк наблюдения. Всего заполнено 15 бланков наблюдений в трех учебных группах на нескольких контрольных точках.

На основном (формирующем) этапе эксперимента была реализована технология подготовки магистра-субъекта научной и педагогической деятельности. Технология состоит из нескольких звеньев, представляющих собой алгоритм активизации наукотворческого потенциала магистрантов.

На заключительном этапе после апробации технологии проведен повторный срез (контрольная диагностика). На основании разработанной критериальной модели произведена фиксация признаков развития субъектности у магистрантов.

Результат реализации эксперимента подтвердил выдвинутую нами гипотезу о том, что формирование субъектно-ориентированной образовательной среды способствует активизации наукотворческого потенциала студентов, обучающихся в магистратуре. Это происходит через вовлечение магистрантов в наукоориентированные мероприятия, повышение их публикационной активности, а также посредством создания системы преемственности между бакалавриатом, магистратурой и аспирантурой через институт научного наставничества. В ходе контрольного среза было выявлено, что публикационная активность магистрантов повысилась с 12% до 40%; доля магистрантов, участвующих в наукоориентированных мероприятиях, возросла на 28%. Более 10% магистрантов второго года обучения активно включились в систему наставничества и стали наставниками для магистрантов первого года обучения и бакалавров четвертых курсов.

Повысилась мотивация магистрантов на занятие научно-исследовательской и научно-проектной деятельностью: 28% ма-

гистрантов отметили, что желают и дальше участвовать в конференциях, форумах, конкурсах для магистрантов, 30%¹ опрошенных указали, что им интересно и далее публиковать свои статьи в журнале и сборниках, 12% выразили желание участвовать в конкурсах и грантах различного уровня. Согласно проведенному наблюдению на контрольном этапе исследования, заметно повысилась мотивация магистрантов на участие в научных мероприятиях: около половины (48%) магистрантов в конце учебного года отметили, что нацелены на занятие научной деятельностью и желали бы, чтобы научно-практические мероприятия для магистрантов проводились регулярно.

Данные факты демонстрируют высокий наукотворческий потенциал магистрантов, с одной стороны, высокий мобилизующий эффект субъектно-ориентированной образовательной среды – с другой.

Результаты исследования позволили утвердить следующие базовые выводы. Подготовка магистра - субъекта научно-педагогической деятельности предполагает ориентированность на развитие высокого уровня научно-исследовательских и педагогических компетенций, которые могут быть сформированы при помощи организации субъектно-ориентированной образовательной среды. Создание такой среды сопровождается разработкой критериев субъектности магистрантов по линии участия их в наукоориентированной деятельности, что, собственно, и отличает магистра от бакалавра как практикоориентированного специалиста. Организация субъектно-ориентированной образовательной среды, в свою очередь, предполагает алгоритмизацию действий субъектов по повышению наукотворческой активности магистрантов. В рамках данной технологии важным компонентом выступает система *фасилитирующего наставничества*.

Проведенное экспериментальное исследование показало, что реализация данной технологии значительно активизировала

¹ Один респондент мог дать несколько вариантов ответов; общая доля ответивших положительно на вопрос «Планируете ли вы в дальнейшем принимать участие в различных формах наукотворческой деятельности?» составила 36%; количество ответивших – 662 чел.

наукотворческий потенциал магистрантов. Это проявилось через повышение степени активности их участия в наукоориентированных мероприятиях, научном поиске, мотивации к участию в наукоориентированных мероприятиях, публикации своих научных работ. Можно констатировать, что организация субъектно-ориентированной образовательной среды обучения способствует формированию магистра-субъекта научной и педагогической деятельности.

Перспективным направлением исследований в данном аспекте могут служить экспериментальное внедрение и последующий анализ результатов системы фасилитирующего научного наставничества среди магистрантов, где наставниками выступают не только преподаватели как научные руководители, но и магистранты.

Литература

1. *Абульханова К.А.* Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. № 2. – С. 5-18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21560866> (дата обращения: 14.05.2018).
2. *Батракова И.С., Лебедева Л.И.* Факторы формирования ценностного отношения магистрантов к непрерывному образованию // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям (к 20-летию НИИ НПО РГПУ им. А.И. Герцена): сборник статей по материалам международной научной конференции. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С. 103-108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21387201> (дата обращения: 20.06.2018).
3. *Бедный Б.И., Кузенков О.А.* Интегрированные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. №4. – С. 637-650. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.637-650.
4. *Бражник Е.И., Лаурентьева О.В., Лебедева Л.И.* Магистерское образование в системе университетского образования Франции и России: кол. моногр. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 127 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004749290> (дата обращения: 17.04.2018).
5. *Караваева Е.В.* Первый опыт разработки и реализации программ подготовки научно-педагогических кадров как программ третьего уровня высшего образования: выявленные проблемы и возможные решения // Высшее образование в России. – 2015. – № 8-9. – С. 5-15. URL: <http://www.vovr.ru/upload/8-915.pdf915.pdf> (дата обращения: 15.05.2018).
6. *Киселева А.В.* Самостоятельная работа студентов: традиции и новые подходы // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – Т. 8. № 3. – С. 92-101. DOI: 10.7442/2071-9620-2016-8-3-92-101.
7. *Лебедева Л.И.* Особенности магистерского образования в отечественной высшей школе // Известия ВГПУ. – 2008. – № 6. – С. 79-84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12225320> (дата обращения: 20.05.2018).
8. *Маркин В.В., Воронов В.В.* Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. № 2. – С. 164-175. DOI: 10.15507/1991-9468.083.020.201602.164-175.
9. *Мельник М.В., Миронова О.А.* О подготовке магистров и аспирантов: проблемы и перспективы // Инновационное развитие экономики. – 2014. – № 5 (22). – С. 79-82. URL: <http://www.ineconomic.ru/ru/no5-22-2014-sentyabr-oktyabr> (дата обращения: 19.05.2018).
10. *Милованова Г.В.* Самостоятельная работа и самообразование – важные условия успешной профессиональной деятельности // Вестник Мордовского университета. – 2009. – № 2. – С. 151-155. URL: <http://vestnik.mrsu.ru/index.php/ru/archiv> (дата обращения: 4.06.2018).
11. *Мишин И.Н.* Критическая оценка формирования перечня компетенций во ФГОС 3++ // Высшее образование в России. – 2018. – № 4. – С. 66-75. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32834838> (дата обращения: 20.06.2018).

12. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л. Феномен субъектности в семантическом пространстве // Мир психологии. – 2017. – № 4 (92). – С. 137-148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23297637> (дата обращения: 14.05.2018).
13. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л., Хайрутдинов Р.Р. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности // Человек и образование. – 2017. – № 3 (52). – С. 9-14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30782381> (дата обращения: 14.05.2018).
14. Певная М.В., Шуклина Е.А. Институциональные ловушки нелинейного развития высшего образования в России // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. № 1. – С. 78-90. URL: <http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/18-1.pdf> (дата обращения: 22.06.2018).
15. Brushlinskiy A.V., Tikhomirov O.K. On the trend of modern psychology of thinking (an unpublished article from the scientific archive of O. K. Tikhomirov) // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 2 (10). – С. 10-16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23297637> (дата обращения: 5.06.2018).
16. Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What careers do PhD students in Russia consider? // Higher Education in Russia and Beyond. – 2016. – №. 3 (9). – P. 20-21. URL: [https://herb.hse.ru/en/2016--3\(9\)/192844817.html](https://herb.hse.ru/en/2016--3(9)/192844817.html) (дата обращения: 27.04.2018).
17. Shmatko N. PhDs within and outside of the national labor market // Higher Education in Russia and Beyond. – 2016. – №. 3 (9). – P. 9-11. URL: [https://herb.hse.ru/en/2016--3\(9\)/192844458.html](https://herb.hse.ru/en/2016--3(9)/192844458.html) (дата обращения: 11.04.2018).
18. Society and education in the early of 21th century: integration of tradition and innovation / A. M. Egorychev [et al.] // Journal of Advanced Research in Law and Economics. – 2014. – Vol. 5, no. 2. – P. 82-91. DOI: 10.14505/jarle.v5.2(10).04.



*А.М. Каменский
(Санкт-Петербург)*

ШКОЛЬНЫЙ КОЛЛЕКТИВ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

SCHOOL TEAM AS A KEY FACTOR IN DEVELOPMENT OF ORGANIZATION: HISTORICAL TRADITIONS AND MODERNITY

В представленной работе проанализирован исторический аспект проблемы привлечения трудового коллектива учителей к управлению школой. Делается вывод о наличии богатого опыта в реализации данной стратегии. Описываются условия наиболее эффективного взаимодействия учителей школы с административным аппаратом в современных реалиях.

Ключевые слова: педагогический проект, образовательный выезд-погружение, трудовой коллектив школы, профсоюзная организация учителей, программа развития образовательной организации.

The article presents the analysis of historical aspect of the problem of attracting pedagogical staff to school management. It is concluded that there is vast experience in the implementation of this strategy. The conditions for the most effective interaction of school teachers with the administrative apparatus in modern realities are described.

Key words: pedagogical project, educational departure-immersion, school staff, teachers' trade union organization, program of educational organization development.

Сегодня ведущие направления развития образования связаны с процессами демократизации и открытости школы. Эта тенденция неизбежно порождает включение в процесс управления образовательным учреждением его сотрудников. В отечественной образовательной практике имеется богатый опыт привлечения учителей к решению ключевых задач жизни школы. Уже с 1828 года уставы уездных и приходских гимназий и училищ предусматривали обязательное создание в образовательных учреждениях советов, предоставлявших учителям возможность участия в решении основных вопросов школьной жизни. Характер полномочий советов определялся типом образовательного учреждения, составом сотрудников и обучающихся [7].

В лицеях в качестве главного органа управления обычно выступало общее со-

брание с участием преподавателей и руководства. В гимназиях эту миссию выполняли педсоветы, куда входили не только сотрудники, но даже инспектора школ. В прогимназиях в советы включались также опытные учителя соседних образовательных заведений. Особенно стремительно государственно-общественное управление образованием стало развиваться после реформы 1864 года, когда в стране стало расти количество учебных заведений. Также в России появились педагогические издания, возникли различные педагогические сообщества, стали проводиться съезды учителей. В компетенцию советов вошли вопросы принятия в коллектив новых членов, назначения руководителей, определения порядка посещения уроков, составления характеристик учеников и учителей. Педагогические советы утверждали учебный план, распи-

сание, нагрузку, готовили предложения по правилам проведения экзаменов, разрабатывали нормы поведения для учащихся, определяли систему наказаний за нарушение этих правил, продумывали организацию внутреннего распорядка деятельности школы, согласовывали объём и характер домашних заданий, выбирали учебники и учебные пособия. Эти советы формировали контингент учащихся, представляли ежегодный отчёт перед обществом о деятельности школы, затрагивали многие другие вопросы организации школьной жизни. В низших учебных заведениях (уездных училищах и приходских школах) в состав советов входили представители земства [11].

Таким образом, можно констатировать, что степень автономности принимаемых школьным коллективом решений зависела напрямую от степени квалификации его сотрудников. Чем образованнее и профессиональнее был педагогический коллектив, тем больше он получал прав и свобод. Данный подход актуален и сегодня, так как коллегиальное управление может быть эффективно лишь в том случае, если все участники образовательного процесса обладают соответствующими компетенциями и ответственно относятся к решению обсуждаемой проблемы [11].

В советский период подчеркивалась необходимость взаимодействия учителей в осуществлении учебно-воспитательного процесса, создания единого школьного коллектива. Однако ввиду общей централизации власти полномочия школьных коллективов в организации школьной жизни в высокой степени формализовались. Ни назначение директора, ни прием на работу новых учителей, ни определение контингента учащихся, ни выбор учебников теперь не определялись на местах. Все обуславливалось решениями вышестоящих инстанций. Формально педагогические советы школ могли отчислить учащегося за совершенный проступок или неоднократные нарушения дисциплины. На практике это решение требовало многочисленных согласований и в реальности не применялось. Руководство школы заставляло учителей даже самым нерадивым учащимся

ставить тройки и выпускать из школы с документом об образовании. В дальнейшем эта практика была осуждена как порочная. Процесс имитации успехов стал затухать, но не прекратился окончательно, и через несколько лет постперестроечного времени с развитием тенденции построения вертикали власти начал вновь набирать обороты, что стало негативно сказываться на качестве образования [15].

Отдельно необходимо отметить роль профсоюза в советском и постсоветском образовании. В советское время участие в его деятельности было для работника школы практически обязательным требованием, так как профсоюзный орган являлся частью единой общественно-политической системы страны. Знаменитый «треугольник» школы включал в себя партком, профком и администрацию. Именно они осуществляли реальное управление школой, а решения «треугольника» автоматически принимались педагогическим советом.

В перестроечное и постперестроечное время школьная жизнь стала значительно демократичнее. Коллективы школ получили право выбирать руководителя. Однако многие учителя ни профессионально, ни нравственно оказались к этому не готовы. Стали выбирать директоров наиболее удобных, бесконфликтных, не умеющих и не желающих что-либо требовать. Достаточно быстро эта практика показала свою несостоятельность и была прекращена.

Новый закон об образовании предписал школам необходимость наличия обязательного коллегиального органа управления, куда должны входить представители трудового коллектива и общественности [12]. Советы школ повсеместно сформировались, но значительными полномочиями до сих пор не обладают, так как практически всё сегодня регламентировано на федеральном и региональном уровнях вплоть до даты проведения школьных праздников и выпускных вечеров и т. п. Однако в дальнейшем, возможно, стоит ожидать некоторой децентрализации в вопросах управления школой, так как сделанная сегодня ставка на инновационное развитие страны пред-

полагает наличие подлинной активности на местах.

Сегодня поменялась и роль профсоюза учителей. Он перестал быть частью властной системы. Участие в его работе трудящихся происходит теперь на действительно добровольной основе. При этом для руководства образовательной организации активное взаимодействие с профсоюзом является собой дополнительный рычаг управления. Поиск постоянного баланса в отношениях трудового коллектива и администрации является необходимым требованием современной образовательной практики. При грамотном построении этого направления работы профсоюзная организация школы является эффективным помощником директора в предотвращении и урегулировании возможных конфликтных ситуаций. При недостаточном внимании к этому вопросу деятельность профсоюза школы, наоборот, может стать источником постоянной напряженности.

В педагогической профессии имеется большое количество профессиональных вредностей. Это большие речевые нагрузки, запредельные зрительные усилия, длительное нахождение в положении стоя, психологические, эмоциональные стрессы, вызванные необходимостью частого пребывания в конфликтной среде (учитель – ребенок, ребенок – ребенок, родитель – ребенок, родитель – учитель и т.д.). В сложившихся школьных коллективах стараются минимизировать вредные воздействия на учителя.

В базовом лицее № 590 Санкт-Петербурга деятельность профсоюзной организации изначально строилась на принципах тесного взаимодействия с администрацией и активного вовлечения в неё всех категорий сотрудников [3]. Вместе с руководством лицея профсоюзом был развёрнут долгосрочный проект «Оздоровление и закалка». Он предусматривает регулярное посещение сотрудниками лицея плавательного бассейна, организацию оздоровительных чаепитий, которые проводятся силами родителей учащихся – специалистов-фитотерапевтов. С соседней поликлиникой лицей заключил договор о направлении на прием непосред-

ственно на базе школы врача-терапевта для взрослых, а также проведении сеансов лечебного массажа для сотрудников. В свою очередь, врачи поликлиники присоединяются к учителям во время проведения познавательных экскурсий на школьном автобусе.

Повышение культурного уровня педагогов осуществляется через приглашение в лицей специалистов-лекторов из общества «Знание», сотрудников музеев и образовательных центров города. Вечера отдыха с приглашением артистов, музыкантов, поэтов, писателей открыты как для учителей, так и для учеников и родителей. Помимо краткосрочных экскурсий организуются дальние поездки («Пушкинские горы», «Золотое кольцо», «Рускеала» и др.).

Культурно-образовательная и оздоровительная деятельность школы укрепляет корпоративный дух, сплачивает сотрудников, соответственно начинают улучшаться их личностные и производственные взаимоотношения, так как педагогическая практика требует соблюдения преемственности, единства требований к учащимся, а они невозможны без взаимопонимания педагогами друг друга.

Грамотное руководство предполагает выбор наиболее адекватного стиля управления [1]. Универсального стиля не существует. Тот стиль, который подходит для одной группы людей и определенных обстоятельств, может быть совершенно деструктивным с другими людьми и в других условиях. В школе с возрастным педагогическим составом, привыкшим работать в традиционной манере, не очень эффективно проходят различные творческие начинания. Скорее всего, в данных обстоятельствах наиболее целесообразной станет стратегия руководителя, связанная с конкретными и подробными указаниями. В складывающемся коллективе, в котором большое количество педагогов, желающих проявить себя, утвердиться в профессии, правильнее предоставить учителям большую свободу деятельности, при этом регулярно отслеживая её результативность и своевременность [10].

Стиль сложившихся в коллективе отношений со временем может меняться. Это зависит от этапа развития, который в данный период проходит школьный коллектив. Как правило, там, где отношения устоялись, сложилось четкое распределение зоны ответственности, выстроились отношения доверия друг к другу, не возникает особой необходимости выполнения срочных и жестких приказов, если только это не обуславливается неожиданными чрезвычайными обстоятельствами. В таких коллективах царит дух доброжелательности, готовности в случае необходимости прийти на помощь друг другу, подстраховать или подменить коллегу. Входящие в органы управления школой учителя в таких коллективах настроены на конструктив и взаимодействие с администрацией, готовы предлагать собственные варианты решения проблем [13].

Напротив, там, где морально-психологическая атмосфера школы требует улучшения, коллегиальность не становится помощником. Заседания совета школы начинают превращаться в сплошные споры, порой ничем не заканчивающиеся.

Педагогический коллектив является своеобразной совокупной индивидуальностью, и так же, как отдельный человек, коллектив школы может испытывать периоды подъёмов и падений. Достижение школой вершины своего развития (акме) как организации может происходить различными путями и в различных формах. Так же, как это происходит у отдельного человека [12].

Именно поэтому сложно и, на наш взгляд, малопродуктивно выстраивать своеобразные критерии и показатели эффективности деятельности образовательного учреждения. Все понимают, что успеваемость зависит не только от усилий учителей, но и от самих учащихся, возможностей семьи и многих других факторов.

Развитие школы как коллектива бывает множественным, в первую очередь оно зависит от учителей, которые в ней работают, учителей, увлекающихся театром, походами, космическими исследованиями, литературным творчеством, а не просто пересказывающих учебник по преподаваемому предме-

ту. Таким людям необходимо давать возможность проявить себя не только на стороне, но и непосредственно в стенах школы, помогать ресурсами, способствовать популяризации, поддерживать морально и материально. Тогда каждая школа сумеет достичь собственного акме. А значит, и ученики школы будут ощущать себя частью уникального, неповторимого, единого целого.

Формы проявления учительской активности многообразны. Кто-то видит себя активным членом учительского профсоюза и прикладывает максимальные усилия для организации и проведения культурно-массовых мероприятий внеурочной жизни школьного коллектива и его отдельных учителей. Кому-то в составе школьного совета удаётся влиять на жизнь школы в целом, на все её грани: финансово-хозяйственную, учебную, методическую, организационную... Многие учителя, особенно молодые, полные сил и желания работать, входят в состав творческих групп по реализации инновационных проектов. Для руководства школы очень важным является умение заметить и отметить продуктивность каждого учителя, его стремление сделать школьную жизнь интересней [14, 15].

В лицее № 590 Санкт-Петербурга найдена эффективная форма привлечения сотрудников образовательной организации к активной деятельности по коллективному развитию образовательной системы школы – это форма долговременного смыслового выезда-погружения в проблему [2].

Ежегодные выезды лицейского коллектива с привлечением родителей и старшеклассников являются сложившейся традицией школы. Планирование такого погружения начинается за несколько месяцев до его проведения. Создаются предварительные творческие группы в зависимости от профессиональных и личностных интересов их участников, обсуждается предварительная тематика рассматриваемых вопросов [9]. Погружение проводится обязательно за пределами школы, таким образом достигается максимальное включение всех заинтересованных участников в обсуждаемую проблематику. Помимо непосредственного

проведения профессиональных разговоров, на выезде предусматривается обязательное знакомство с работой партнёрского образовательного учреждения. Сравнительный настрой помогает актуализировать собственную творческую активность [8]. Предусматривается также знакомство с культурно-познавательной составляющей того региона, в котором проходит запланированный семинар.

Примером такого выезда служит проведённое погружение в проблему с её обсуждением на базе Муниципального округа «Первомайское» Ленинградской области, прошедшее в январе 2019 года. Тема для семинара была выбрана исходя из ближайших интересов развития лица и называлась: «Межпоколенческое взаимодействие в инфосреде».

Выбор обсуждаемой тематики происходил заранее по результатам долговременных дискуссий с педагогами. В результате коллектив лица разделился на несколько подгрупп по интересам:

1. «Цифровое образовательное пространство для учителя и ученика» (ключевая единица обучения – активность в проектировании собственного индивидуального образовательного маршрута).

2. «Перезагрузка в укладе лицейской жизни» (активизация лицейского самоуправления, разработка кейсов, квестов, программ по информационной безопасности).

3. «Мегаполис как активное образовательное пространство» (создание социальных практик, отработка механизмов социального партнёрства, заполнение образовательной карты Петербурга).

4. «Школа доброты, школа радости» (построение комфортной внутришкольной среды, волонтерство).

Во время представления проектных идей прошло их активное обсуждение, критика, внесены поправки в отдельные концептуальные положения проектов, проведена глубокая рефлексия.

Таким образом, школьные реформы достигли желаемого эффекта, там, где их вектор направлен непосредственно на учителя, его развитие, повышение профессионального и личностного уровня. Для того чтобы развитие педагога проходило наиболее эффективно, необходимо максимально включать его самого в это развитие, предоставлять свободу выбора форм и способов повышения квалификации, самообучения, самореализации, поддерживать инициативу сотрудников, поощрять их выдумку, нестандартность мышления, творчество. Тогда и школа как организация будет процветать, преодолевая все возможные трудности и препятствия, встающие у нее на пути.

Преодоление формализма в вопросах привлечения коллектива школы к делам реального управления образовательным учреждением является приоритетной задачей эффективного руководителя. Выполнение данной задачи способствует также развитию образовательной организации, в котором сами субъекты образовательной деятельности принимают активное и заинтересованное участие. Это означает, что школа в целом как организация приобретает своеобразный запас прочности, устойчивость к многочисленным внешним разноплановым воздействиям.

Литература

1. Бочкарев В.И. Директору школы о самоуправлении: пособие для руководителей общеобразовательных школ. – М.: Владос, 1999. – 142 с.
2. Каменский А.М. Инновационные подходы лицейского образования: моногр. – СПб.: ЛО-ИРО, 2014. – 353 с.
3. Каменский А.М. Саморазвитие школы (практическое пособие для директора). – М.: Сентябрь, 2013. – 224 с.

4. *Караковский В.А.* Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт реформирования. – М.: ИМО «Творческий педагог», 1991. – 153 с.
5. *Конаржевский Ю.А.* Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Педагогический поиск, 1999. – 191 с.
6. *Коротаяева Е.В.* Директор – учитель – ученик: пути взаимодействия. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
7. *Лебедев О.Е.* Демократическая школа в Петербурге. – СПб.: ЦПН СПб, 1996 – 168 с.
8. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании. – М.: Изд. В.В., 2002. – 156 с.
9. *Новикова Л.И.* Самоуправление в школьном коллективе. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
10. *Поташник М.М.* Эксклюзивные аспекты управления школой: пособие для руководителей образовательных учреждений и их заместителей. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 317 с.
11. *Рыжов А.Н.* Генезис педагогических понятий в России в XI-XX вв.: моногр. – М.: МПГУ, 2012. – 200 с.
12. *Степанов П.В.* Развитие школы как воспитательной системы. – М.: Педагогический поиск, 2009. – 240 с.
13. *Ушаков К.М.* Управление школой: кризис в период реформы. – М.: Сентябрь, 2011. – 176 с.
14. *Horsley R.* Partnership in learning and teaching what works? // Advance HE/ – LDA/ – 2016/ – № 7.
15. *Niehoff M.* Three ways model collaboration and partnership in schools and Classrooms // Getting Smart. – 2018. – №2.
16. *W.A.C. Stewart: The Educational Innovators. Volume II: Progressive Schools 1881–1967.* Masmillan and Co Ltd, 1968.
17. *Students being and becoming scientists: measured success in a novel science education partnership / Yang J., La Bounty T.J., Ekker S. C., Pierret C.* // Palgrave communications. – 2016. – № 3.
18. *Vuolle T.* From local charity to government matter. / Tuula Vuolle. – Jyvaskyla: Jyvaskylan yliopisto, 1993. – 217 p.



М.С. Якушкина,
П.А. Пономарев
(Санкт-Петербург)

НОВОЕ КАЧЕСТВО СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИНСТИТУТОВ

NEW QUALITY OF NETWORK INTERACTION OF SOCIO-CULTURAL INSTITUTIONS

В статье представлен анализ понятий «сеть», «сетевое взаимодействие». Систематизированы типы сетей, форм, способов организации взаимодействия образовательных организаций и сообществ неформального образования государств-участников СНГ, их ресурсы. Обосновано существование сетей, порождающих новые взаимоотношения субъектов образовательного пространства.

Ключевые слова: сеть, сетевое взаимодействие, сеть событийная, ресурсы взаимодействия образовательных организаций и сообществ неформального образования.

The article presents the analysis of the concepts of «network», «network interaction». The types of networks, forms, methods of organization of interaction of educational organizations and non-formal education communities of the CIS member states and their resources are systematized. The existence of networks generating new relationships between the subjects of the educational space is substantiated.

Key words: network, network interaction, event network, interaction resources of educational organizations and non-formal education communities, CIS member states.

В современной педагогической науке понятия «сети» и «сетевое взаимодействие» интерпретируются в различном смысловом выражении. Они используются применительно к виртуальной среде и к образовательному / воспитательному пространству. Понятие «сетевое взаимодействие» рассматривается в связи с такими педагогическими понятиями, как принцип, фактор, функция, процесс, средство, результат и т.д. Общее определение сети дано Р. Патюремом, который определил сетизацию как «метод стратегического менеджмента, заключающийся в формировании сети с ее узлами, связями для достижения целей соответствия с потребностями и ожиданиями партнеров и деловой конъюнктуры» [1]. Придерживаясь этой позиции, образование можно представить как социальный инсти-

тут, в основании которого личный опыт и инициатива обучающихся и педагогов, готовых взять на себя управление данным институтом. При этом каждый обучающийся самодетелен, но считает важным договариваться, взаимодействовать, сотрудничать с другими людьми. Сетевое взаимодействие социокультурных учреждений представляется как их совместная деятельность, обеспечивающая возможность обучающимся использовать в своей деятельности ресурсы нескольких образовательных организаций. Под понятием «сеть» И.М. Реморенко понимает совокупность институций, выполняющих определенную функцию. В таких сетях узлами являются материальные единицы – учреждения. Например, реструктуризация сети образовательных организаций понимается прежде всего как изменение геогра-

фии, пространственного их расположения [2]. М.Ю. Кожаринов характеризует сеть как место, где нет центра, а есть множество узловых точек, относительно равноправных по отношению друг к другу. При этом сеть подразумевает разнообразие и прочность горизонтальных связей. Их плотность намного выше, чем в иерархичных структурах, и в целом они доминируют над вертикальными связями, определяя динамику развития сообщества [3].

Сегодня сети, которые создают условия для возможного образовательного действия, но не обеспечивают взаимный интерес субъектов образования, не столь важны. Однако появляется информация о формировании сетей, порождающих «новые человеческие отношения», поддерживающих реальные взаимодействия субъектов, сопоставление и порождение новых педагогических идей. Цель такой сети – «поставить в известность», выработать новую взаимосвязь, достичь изменения ее субъектов. Смысл – во встрече разных и непохожих друг на друга участников сетевого взаимодействия. Иногда эти сети называют социально-функциональными или контактными. С нашей точки зрения, они являются событийными для субъектов, способными влиять не только на деятельность субъектов, но и на мировоззрение и целевые ориентации. Особое значение такие сети имеют для взаимодействия образовательных организаций и сообществ неформального образования на международном уровне. Например, для учреждений культуры такую сеть представляют крупные музейные выставки-фестивали, культурно-образовательные проекты. Они не только демонстрируют достижения мастеров, представленные в традиционном музее, но с участием посетителей «конструируют» общее отношение к культурным событиям и художественным объектам. Культурные артефакты возникают как новое содержание на основе встречи непохожих друг на друга представлений. В образовании аналоги такого типа сетевого взаимодействия наблюдаются в инновационном движении, развитие которого зависит от степени представленности проектов

в педагогическом сообществе. Например, в том случае, если возникает необходимость установления между образовательными организациями, имеющими разные образовательные программы, особого рода связей, обеспечивающих поддержку общих рамок в образовании, выстраиваются сети через Интернет, педагогическую печать. Общение по электронной почте, через сайт – особый вид человеческой коммуникации. Основным узлом сети – материал, вызывающий то или иное к себе отношение. Материальная основа и пространственное расположение узлов сети здесь второстепенны, важен поддерживающийся тип человеческих отношений. Подобные сети описал А.И. Адамский, который представил педагогическому сообществу опыт сетевого взаимодействия в Институте образовательной политики «Эврика» как систему связей, позволяющих разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу инновационные модели содержания образования, экономики образования, управления системой образования и образовательной политики [4]. Такая система связей может рассматриваться как модельная. Образовательные институты, входящие в нее, одновременно являются частью ведомственной вертикали. Основанием для возникновения и становления сетей могут быть культурно-образовательные инициативы. Е.В. Василевская характеризует такие сети, как систему связей, позволяющих, помимо прочего, разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу способы деятельности субъектов сети по совместному использованию ресурсов [5]. В этом случае сеть представляет собой, например, объединение социокультурных институтов не только как организаций, но и как неких способов формирования образовательных культур. Цель создания сетевых организаций – конкурентное сотрудничество, позволяющее, с одной стороны, сохранять стимулы к развитию, с другой стороны, интенсифицировать сотрудничество в тех направлениях, где оно приносит взаимную пользу. Например, сеть той или иной территории как форма

сетевой организации представляет собой совокупность учреждений, имеющих общие цели, обладающих ресурсами для их достижения; имеющих единый центр управления; действующих во взаимосвязи друг с другом в границах одного и того же образовательного округа; система взаимосвязей образовательных и иных организаций, которые могут реализовывать или содействовать реализации единых целей формирования образовательного пространства в конкретной территории, где реализуется образовательная сеть. Выделяют несколько моделей сетевой образовательной организации: первый вариант модели связан с объединением нескольких учреждений вокруг наиболее сильного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, исполняющим роль «ресурсного центра». Второй вариант основан на кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных ресурсов. Возможно создание сетей, интегрирующих локальные сети [6]. А.В. Кореко определяет сеть как систему отношений, где каждая единица является источником своих целей и влияет на деятельность всех остальных единиц. Интерес взаимодействия и взаимообогащения друг друга в сети заключается в востребованности результатов деятельности каждой единицы сети другими единицами [7]. Исследования показали, что нельзя добиться формирования эффективных сетей «сверху», невозможно разработать универсальную оптимальную модель сети. Модели опираются на местные социальные, географические, экономические и иные условия. Разработать оптимальные модели с учетом всех конкретных местных условий, а затем их реализовать на практике могут только сами участники сетей (В.Ф. Лопуга, А.М. Цирульников, Е.В. Посохина, Н.В. Немова).

Существует несколько вариантов классификации сетей. Так, А.М. Цирульников предлагает следующую классификацию сетей: сеть-дерево (принцип иерархии, где отличия элементов в степени их свободы);

сеть-паутина (выделение общей информации и организация разных вариантов доступа к ней); сеть с попарными связями (принцип – контакт один на один, информация только о данном контакте). В сетях образование предстает не как традиционная «вертикальная», иерархически организованная система, а как горизонтальная, самоорганизующаяся сеть. Доминирующие в ней связи и отношения – не субординационные, а информационные и кооперационные – партнерство и сотрудничество [8]. Е.В. Посохина предлагает классифицировать сети через формы сетевого взаимодействия: в осуществлении процесса обучения (организация сетевых групп на базе образовательных и других учреждений сети), в использовании материально-технических ресурсов (использование помещений, оборудования и т.д. образовательных и других учреждений); в использовании кадровых ресурсов: ротация кадров, работа выездных групп, работа сетевых преподавателей в реальных и виртуальных образовательных сетях; взаимодействие в форме виртуальных (например, спутниковых, компьютерных) и других видов связей [9]. В исследовании Н.В. Немовой классификация видов сетей различается по степени централизации управления (централизованные, децентрализованные); по соотношению границ сети с административным делением территории и подчиненности органам управления образованием (муниципальные, межмуниципальные); интенсивности взаимодействия учреждений образования друг с другом (развитые сети с наличием взаимосвязей и высокой степенью интеграции между всеми учреждениями; неразвитые, дезинтегрированные сети с отсутствием взаимосвязей между учреждениями); по архитектуре связей между учреждениями и степени включенности различных учреждений в сетевое взаимодействие и наличие учреждений, выполняющих роль ресурсных центров (с равномерным распределением функций между учреждениями, входящими в сеть; сети с одним или несколькими ресурсными центрами на территории; сложные, включающие несколько практически самостоя-

тельных сетей); по количеству учреждений, вошедших в сеть (малые, средние, большие, гигантские); по преобладающим способам сетевого взаимодействия учреждений (с реальным обменом учащимися или ресурсами; с виртуальным обменом с помощью современных информационных технологий); по содержанию и широте сетевого взаимодействия учреждений (сети финансовые, информационные, сети научно-методического и материально-технического взаимодействия учреждений, основанные на ротации кадров; сети комплексного взаимодействия учреждений по разным направлениям) [10].

К основным характеристикам сетевого взаимодействия, которые необходимо в режиме наблюдения диагностировать при их создании, можно отнести следующие: независимость участников сети, множественность участников-лидеров и уровней их взаимодействия, объединяющая всех участников цель, добровольность взаимосвязей. Важнейшими характеристиками сети являются также вариативность взаимозаменяемых равноценных направлений развития сети, предлагаемых коллективными субъектами; гибкость и быстрое реагирование на чрезвычайные ситуации внутри самой сети и на изменение внешних условий; мобильность деятельности, удовлетворяющая потребностям учащихся и движению ресурсов, перемещению их по вертикали (с развитием способностей учащихся) и по горизонтали (с изменением интересов).

Если в традиционной системе организации образования понятие сети используется упрощенно (например, сеть образовательных организаций характеризуется типом организаций и расстоянием между ними), то сетевое образование представляется как многомерное явление. «Узлы» сети – это не унифицированные образовательные учреждения или стандартизированные программы, а оригинальные, авторские модели, вариативные курсы. В сети нет организаций и организованностей в традиционном смысле, первичной клеточкой объединения выступает здесь событийная общность, сообщество [11]. При этом в отличие от однородно организованной системы для сетевого

образования характерны неоднородность, неправильность, асимметрия, сложность, динамичная картина изменения связей, что свойственно живым явлениям и процессам. Все это подтверждает тезис о том, что сетевое образование нельзя создать извне, сверху, оно складывается как естественный, эволюционный процесс человеческой самодеятельности путем добровольной кооперации, самоорганизации и саморазвития. По связям между учреждениями, организациями происходит обмен недостающими ресурсами, информацией и перемещение обучающихся. Каждое учреждение, включенное в сеть, получает доступ ко всем ее объединенным ресурсам и тем самым усиливает свои собственные возможности. За счет сетевого взаимодействия обучающиеся приобретают возможность получить более широкий спектр условий для развития и выстроить свои индивидуальные планы. Обмен опытом и конкуренция учреждений, включенных в сеть, способствуют развитию сети.

Элементом системы взаимоотношений субъектов взаимодействия является система профессиональных, деловых и межличностных отношений между основными группами субъектов – администрацией, преподавателями, обучающимися, сотрудниками учреждений культуры и социальных учреждений – партнеров образовательных организаций – и некоторыми другими. В процессе образования эти отношения могут складываться в конкретные для каждого человека формы. Деятельность субъектов образования в системе комплексного взаимодействия должна быть основана на мониторинге, позволяющем изучить позитивные и негативные потенциалы и образовательные возможности государственного сектора экономики, конкретного города, района, микросоциума, обеспечивающем адекватное социально-педагогическое целеполагание и управление образовательным пространством. Диагностика и последующее наблюдение способствуют наиболее эффективному использованию и интенсификации образовательных возможностей. Система комплексного взаимодей-

ствия субъектов образования, обеспечивающая формирование и развитие образовательного пространства, управляется через координацию деятельности его субъектов. При создании, развитии и коррекции образовательного пространства необходимо постоянно анализировать, контролировать, учитывать характеристики развивающегося пространства, прежде всего целостность, как единство всех его элементов, структурных единиц, на основе таких принципов их организации, как интеграция и дифференциация. Именно целостность обеспечивает динамику развития и эффективность образовательного пространства. С многомерностью связаны разночтения в определении соотношения образовательного пространства с пространством природным, социальным, информационным, культурным, личностным. Важным является динамичность направлений развития пространства и структуры, детерминирующихся теми изменениями в обществе, которые происходят постоянно и непредсказуемо. Инновационность позволяет готовить обучающегося к динамике профессиональной деятельности в продолжении жизни, то есть учить методологии построения профессиональной деятельности, жизни. Следует создавать пространство доступное, что предполагает свободу выбора передвижения групповых субъектов – между различными учреждениями и индивидуальными субъектами образовательного пространства внутри него, а также возможность работать с представителями учреждений различных ведомств, со всеми слоями населения. Пространство характеризуется диверсификацией, предполагающей многообразие, вариативность форм, методов, уровней, обеспечивающих реализацию задач образования; преемственностью задач образования для разных возрастных групп и образовательных организаций.

На практике процесс формирования и развития образовательного пространства может успешно осуществляться в условиях вариативного образования в организациях. При этом деятельность субъектов образовательного пространства, строящаяся

с учетом дифференциации, предполагает разделение ее в соответствии со спецификой учреждения так, чтобы в комплексе своем учреждения стремились к обеспечению полноценного развития человека, создавали условия для формирования его социальной компетенции и ее реализации.

Процесс взаимодействия социокультурных институтов объединяет в единую сеть образовательные организации, учреждения культуры, медицинские учреждения, спортивные учреждения, производственные предприятия и прочие, центры, факультеты дополнительного образования, подготовительные и обучающие курсы, учебно-консультационные отделы и другие подразделения, осуществляющие основные и дополнительные образовательные, просветительские, культурные программы в соответствии с запросами и потребностями граждан. Взаимодействие социокультурных институтов в условиях существования образовательного пространства ведет к созданию сетевой структуры, рассчитанной на объединение ресурсов различных учреждений, имеющей неограниченные перспективы для современных развивающихся открытых образовательных систем.

В заключение подчеркнем, что сегодня все больше входят в нашу педагогическую действительность качественно новые сети, поддерживающие реальные взаимодействия их субъектов, способные породить инновационные образовательные идеи. Создание такой сети, как правило, нацелено на дальнейшие качественные изменения ее субъектов, активизацию их позиции в образовательной сети и партнерских отношений между ними. Разные, непохожие друг на друга участники сетевого взаимодействия порождают сети, способные не только влиять на деятельность субъектов, но изменять их мировоззрение и целевые ориентации.

Статья опубликована в рамках госзадания по теме: Развитие национально-региональных образовательных пространств в условиях формирования межгосударственной образовательной политики государств-участников СНГ (проект № 27.9426.2017/БЧ).

Литература

1. *Патюрель Р.* Создание сетевых организационных структур // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – №3. – С. 43–57.
2. *Реморенко И.М.* Разное управление для разного образования: в поисках реальных решений. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 368 с. – (Серия «Школа для всех. Соуправление»)
3. *Кордонский М., Кожаринов М.* Очерки неформальной социотехники: учебное пособие для лидера молодёжной неформальной группы) / предисловие В. Хилтунена. – М.: Net2Net, 2008. – 336 с. (Серия: Технология группы)
4. *Адамский А.И.* Модель сетевого взаимодействия // Перемены. – 2002. – №1. – С. 4.
5. *Василевская Е.В.* Сетевая школа методиста как модель сетевого образовательного пространства // Народное образование. – 2015. – № 1. – С. 156–166.
6. *Лопуга В.Ф.* Формирование направленности учителя на обеспечение здоровья учащихся в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Барнаул: Барнаульский гос. пед. университет, 2005. – 20 с.
7. *Кореко А.В.* ИКТ в профессиональном самоопределении старшеклассников: Проект «Азбука выбора». – М.: Учитель, 2011. – 199 с.
8. *Цирульников А.М.* Неопознанная педагогика: книга для учителя. – М.: Моск. психол.-соц. инс-т РАО, 2004. – 352 с.
9. *Посохина Е.В.* Методические рекомендации по организации муниципальной образовательной сети // <http://www.internet-school.ru/>
10. *Немова Н.В.* Как создать среду, побуждающую к успеху? // Директор школы. – 2002. – №7. – С. 43–50.
11. *Слободчиков В.И.* Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – 2010. – №1 (43). – С. 88. – Серия научно-методических изданий «Новые ценности образования».
12. *Попович К.* Обучение через сети – вызовы для андрагогики // Человек и образование. – 2014. – № 4. – С. 144–151.



**А.И. Данилова,
Е.И. Казакова**
(Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОДАРЁННОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ: В ПОИСКАХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ

PEDAGOGICAL TALENT OF PUPILS: IN SEARCH FOR DETERMINATION AND WAYS OF PROGRESS

В статье обосновывается необходимость раннего выявления и развития педагогической одарённости как одного из способов борьбы с дефицитом педагогов в образовательных учреждениях. Авторы выдвигают гипотезу о том, что участие в эмоционально окрашенной педагогической деятельности может стать ключевым инструментом для привлечения молодёжи к педагогике. В качестве положительного опыта поддержки педагогически одарённой молодёжи рассматривается пример организации профессиональных проб в рамках каникулярной образовательной программы «Наноград».

Ключевые слова: педагогическая одарённость, социальная одарённость, каникулярная образовательная программа, эмоционально окрашенная педагогическая деятельность, обучение с увлечением, популяризация образования.

This article justifies the need for early discovery and development of a pedagogical talent as a mean to overcome the deficit of teachers in educational organizations. Authors hypothesize that emotionally encouraged pedagogical activity may become a clue for bringing the youth into teaching. Professional auditions study at Nanograd holiday educational program is presented here as a positive example of endorsement for pedagogically-gifted youth.

Key words: pedagogical talent, social talent, holiday educational program, emotionally encouraged pedagogical activity, learning based on interest, popularization of education.

Одна из ключевых целей данной работы – рассмотреть систему профессиональных проб, которые позволят раскрыть и развить педагогическую одарённость. В статье описана модель организации профессиональных проб и включения в эмоционально окрашенную педагогическую деятельность как способ поддержки педагогически одарённой молодёжи; на примере результатов каникулярной образовательной программы «Наноград» продемонстрирован положительный опыт обозначенной модели.

Согласно выводам, сделанным по итогам мониторинга, проведенного во всех регионах экспертами Общероссийского народного фронта совместно с Фондом «Нацио-

нальные ресурсы образования» в 2018 году, в российских школах существует серьёзная нехватка педагогов [7]. Об этом дефиците сообщают в 48% случаев.

При этом в России подготовку педагогов для современной школы ведут более 40 педагогических вузов и еще около 250 классических университетов осуществляют подготовку по программам педагогической направленности. Прием на первый курс по педагогическим специальностям составляет около 100 тысяч человек, примерно столько же студентов поступают в педагогические колледжи.

Нам не удалось обнаружить объективных данных, позволяющих судить о том, ка-

ково реальное количество выпускников педагогических программ, работающих после окончания вуза по специальности. Но с учётом обозначенного дефицита можно предположить, что существенная часть молодых специалистов не работает в образовательных учреждениях. Как правило, в таких случаях СМИ и общественность указывают на то, что проблема в недостаточной оплате труда [3], но нам такой взгляд кажется слишком поверхностным.

Куда реалистичнее объяснение, связывающее дефицит квалифицированных педагогов с необходимостью модернизации педагогического образования. Наличие этой проблемы признано не только педагогическим сообществом, но и на уровне государственной образовательной политики. Для её решения с 2014 года реализуется Комплексный проект по модернизации педагогического образования. В аналитической записке Проекта основные проблемы педагогического образования сформулированы следующим образом. Прежде всего указывается на «несоответствие профессиональных компетенций выпускников большинства педагогических программ требованиям профессионального стандарта педагога и задачам ФГОС общего образования (прежде всего формирования метапредметных и личностных образовательных результатов, компетенциям работы с учащимися с особыми образовательными потребностями)». Ещё одна проблема связана с недостаточно высоким уровнем практической подготовки выпускников программ подготовки педагогических кадров. Его причины кроются и в репродуктивном характере «технологий подготовки» педагогических кадров, и в «одноканальной модели системы подготовки» будущих педагогов и т.д. [13].

Существование серьёзных недочётов в системе российского педагогического образования несомненно. Педагогическое образование всё ещё остаётся недостаточно престижным (в сравнении с другими специальностями), хотя в 2016 году Министерство образования заявило об увеличении востребованности педагогических направлений подготовки и специальностей (конкурс

в среднем составил 7,7 человек на место) [10]. Но при этом в некоторых вузах средний проходной балл едва «дотягивал» до 40, а самый нижний порог находился в районе 35 из 100 возможных [16]. Впрочем, стоит отметить, что в том же 2016 году на педагогические специальности впервые были зачислены «стобалльники» (выпускники, набравшие 100 баллов за тот или иной ЕГЭ). По заявлению Рособнадзора, студентами педагогических вузов стали 60 «стобалльников» [11]. С учётом того, что в 2016 году в общей сложности 5009 выпускников получили высший балл [5], можно сказать, что чуть более 1% таких абитуриентов выбрали педагогические специальности.

Можно предположить, что абитуриенты, поступающие на педагогические программы, изначально недостаточно мотивированы, а некоторые из них выбирают такие специальности из-за невысокого конкурса. Исследователи в сфере социологии образования утверждают, что на выбор будущей профессии нередко влияют такие факторы, как «продолжение семейных традиций, нежелание противоречить воле родителей, поступление вместе с друзьями, обучение там, куда «прошел по конкурсу», просто желание получить высшее образование, независимо от того, какое, и т.п.» [14].

Конечно, всегда существует вероятность, что интерес к педагогическому образованию и работе по специальности возникнет в процессе обучения. Но не эффективнее ли, с точки зрения образовательной политики, изначально обращать внимание на систему отбора и поиска будущих педагогических кадров? Иными словами, необходимо создать ситуацию, при которой в вузы будет поступать большее количество молодых людей, мотивированных к педагогическому труду и выбирающих эту профессию осознанно. На наш взгляд, большим шагом к этому может стать довузовское выявление и развитие педагогической одарённости.

Именно педагогическую одарённость некоторые исследователи рассматривают как важнейшее условие для наиболее успешного развития педагогического мастерства и реализации в профессии учителя [2]. При

этом до недавнего времени педагогическая одарённость воспринималась, скорее, как общая характеристика высокого уровня педагогических навыков и мастерства [1]. То есть предполагалось, что развитие такого рода одарённости может происходить не раньше вступления человека в педагогическую деятельность или начала освоения профессии.

Сегодня постепенно меняется и взгляд на одарённость в целом, и понимание сущности педагогической одарённости. Первая понимается более многомерно, чем просто высокий уровень специальных способностей.

«Рабочая концепция одарённости» предлагает рассматривать одарённость как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики», определяющее способность человека достичь более высоких и/или незаурядных результатов (по сравнению с другими) в том или ином виде деятельности [15]. Кроме того, тот или иной ребёнок может быть успешен в различных видах деятельности, «поскольку его психические возможности чрезвычайно пластичны на разных этапах возрастного развития» [15]. Такой подход позволяет говорить о «презумпции детской одарённости» каждой личности. Поэтому важно особенное внимание уделять выявлению и развитию одарённости в подростковом возрасте.

При этом одарённость не будет являться набором исключительно незаурядных способностей. Здесь стоит вспомнить о мотивационной модели одарённости, предложенной Л.С. Выготским. Эта модель включает в себя не только инструментальный (описывающий конкретные стратегии и особенности деятельности), но и мотивационный аспект. По Выготскому, одарённая личность отличается высокой мотивированностью. То есть в числе прочего испытывает повышенную познавательную потребность и повышенную чувствительность к определённым сторонам действительности и собственной деятельности (при этом последняя зачастую сопровождается удовольствием). Наличие высокой мотивированности к деятельности является одним из главных условий её успешности [4]. Эта

модель одарённости перекликается с мыслью о том, что «для наиболее успешного проявления способностей в той или иной деятельности необходимы такие качества, как положительное отношение к соответствующей деятельности, интерес к ней, организованность, сосредоточенность, самостоятельность, целеустремлённость, настойчивость» [8].

Таким образом, современная модель одарённости позволяет называть одарённым не только того, кто обладает высоким уровнем развития способности и сформировавшимся профессиональным мастерством, но и того, кто готов развиваться в том или ином направлении и обладает неким фундаментом, потенциалом для возникновения и успешного развития способностей. Поэтому справедливо говорить об уместности (и важности!) выявления и развития педагогической одарённости в школьном возрасте.

Общепринятая классификация одарённости выделяет следующие типы одарённости: интеллектуальная или умственная, творческая, социальная, одарённость в сфере художественного искусства или в двигательной сфере [9]. Педагогическую одарённость принято относить к одному из видов социальной одарённости: социально одарённая личность обладает потенциалом, позволяющим добиться успеха в профессиях, предполагающих активное взаимодействие с другими людьми (к этой же категории относят коммуникативную, организаторскую, лидерскую одарённость) [6].

Среди качеств, присущих педагогически одарённой личности, и факторов, влияющих на её развитие, выделяют способность к выполнению педагогической деятельности, креативность, интеллектуальные способности (широкий кругозор, энциклопедические знания, стремление к самообразованию и т.д.), профессиональная направленность (любовь к детям, сознательный выбор педагогической профессии, основательное высшее образование и т.д.), личностные качества (работоспособность, настойчивость, способность все начать сначала, побеждать трудности, сила воли и т.д.), внешние и внутренние факторы (благоприятная образо-

вательная среда, влияние сильных личностей и т.д.) [2].

Исследователи выделяют универсальные и специальные характеристики одарённости [17]. Очевидно, что определяющими для диагностирования педагогической одарённости будут вторые. В их число входят эмпатия, речевые, коммуникативные и организаторские способности, социальный интеллект, артистизм, способность к взаимодействию с другими людьми и т.д. [18]. Ярким маркером педагогической одарённости будет являться и стремление включиться в такие виды деятельности, как волонтерство, вожатская работа, стремление помочь одноклассникам понять ту или иную дисциплину и пр.

Интересный подход к структурированию методики выявления педагогической одарённости школьников разных возрастов предлагает Т.Н. Хрусталёва [18]. В совокупности с успешными методами диагностирования одарённости её работы позволяют выявлять такого рода одарённость – а точнее, склонность и способность к педагогической работе – с младшего школьного возраста.

К сожалению, не существует универсального способа оперативно внедрить эти разработки во все образовательные учреждения, оснастить каждую школу (или хотя бы город) специализированным педагогическим классом, создать развитую систему профессиональных педагогических проб.

Существует и другой способ, позволяющий выявлять и развивать педагогическую одарённость молодёжи. Опираясь на мотивационную модель одарённости, предложенную Л.С. Выготским, можно предположить, что педагогически одарённая личность будет мотивирована не только к передаче знаний другим, но и к получению этих знаний. То есть – к учёбе. Вероятно, одним из маркеров, позволяющим говорить о наличии педагогической одарённости, будет являться в том числе увлечение собственным образованием, получение удовольствия от процесса познания и приобретения новых знаний.

То есть наиболее благоприятной средой для выявления и развития педагогической

одарённости будет такая учебная среда, которая позволяет получить положительные эмоции от процесса образования.

Важно обратить внимание и на то, что педагогика представляется многим школьникам рутинной – неизбежным, но не очень популярным миром, а педагогическая деятельность нередко кажется тяжёлой, малопривлекательной, требующей слишком высокой ответственности.

Таким образом, для поддержки педагогически одарённой молодёжи важно ещё и наличие в учебной среде ярких, сильных педагогов – успешных взрослых, получающих удовольствие от педагогики.

Поэтому наиболее подходящим способом, позволяющим развить такую одарённость, нам кажется включение школьников в эмоционально окрашенную педагогическую деятельность. Что это означает?

Ученик с самых ранних лет обучения должен осознать, что он не объект воспитания; не клиент, получающий образовательные услуги, а полноценный участник образовательного процесса. Это он сам создает условия для того, чтобы получить необходимые знания, то есть он «производитель», а не «потребитель» знания.

Последовательно давая ученику задания на образовательную рефлексию, мы обеспечиваем его полноценное вступление в педагогическую деятельность. Это могут быть простые вопросы:

«Как бы ты объяснил это себе?»;

«Как бы этому научить другого?»;

«Как рассказать так, чтобы было понятно? Интересно?»;

«Как подобрать задание именно для твоего типа интеллекта?»;

«Как ты оцениваешь результаты своего труда?»

Это – модель обучения с постоянным увеличением веса активности ученика в образовательном взаимодействии с педагогом. В старших классах она превращается в модель совместного самообразования при тьюторском сопровождении учителя. Это означает, что те учащиеся, которым лучше всего удастся этот вид деятельности (самостоятельно учиться в компании еди-

номышленников), – и есть потенциальные педагоги.

Успешный опыт подобных моделей обучения для выявления и развития педагогической одарённости уже существует. Так, например, в течение 8 лет ежегодно реализуется всероссийская летняя каникулярная школа «Наноград» – программа дополнительного образования, работа в которой строится на основании бизнес-кейсов и общей методологии увлекательного обучения (edutainment). Ежегодно в «Наноград» приезжают от 140 до 180 школьников из разных регионов, всего за время работы школы в программе поучаствовали порядка 1300 учащихся (в терминологии летней школы – стажёров) [12].

Хотя часть образовательной программы «Нанограда» и строится на взаимодействии с учёными, успешными бизнесменами, технопредпринимателями и т.п., большую часть времени стажёры проводят с кураторами. Ежегодно от 30 до 40 кураторов отбираются из числа студентов и молодых специалистов. В основном это люди, не имеющие профильного педагогического образования, но при этом отличающиеся педагогической одарённостью. Кураторы – это студенты вузов, оказывающие тьюторскую поддержку в решении бизнес-кейсов и выстраивании образовательных маршрутов. При этом кураторы активно участвуют в командной работе и осваивают образовательную программу вместе со стажёрами: посещают лекции и мастерские, ведут работу над проектами, участвуют в мастер-классах – словом, занимаются той же учебной деятельностью, что и стажёры.

В течение 10 дней, пока реализуется программа каникулярной школы, кураторы работают в описанной выше модели эмоционально окрашенной педагогической деятельности, они постоянно включены в процессы обучения в хорошо организованной учебной среде. При этом кураторы постоянно сталкиваются с необходимостью рефлексии, поскольку для решения кейса им необходимо понимать, как именно можно применять полученные знания, какая информация является наиболее значимой и

пр. Кроме того, кураторы, как и стажёры, не являются пассивными «потребителями» образовательного контента: поиски решения кейса побуждают их к тому, чтобы воспринимать каждого носителя знания (лектора, мастера и пр.) как эксперта, который владеет ценной информацией. Это создаёт ситуацию, располагающую к активной коммуникации с преподавателем.

Важны и фигуры тех преподавателей, с которыми встречаются кураторы. В большинстве случаев это известные учёные, технопредприниматели, лидеры мнений – то есть успешные «взрослые», которые способны вдохновлять примером. Это личности, которые увлечены не только собственной профессией или исследованиями, но ещё и получают удовольствие, передавая знания другим.

Уже на третий год функционирования «Нанограда» возникла группа кураторов, до этого работавшая в роли стажёров. То есть выпускники вернулись к работе в программе в новом статусе – статусе педагогов. К 2018 году количество кураторов, ранее приезжавших в роли стажёров, превысило треть от общего числа (10 человек из 29). Ряд опросов позволил предположить, что на желание заниматься педагогикой повлиял положительный опыт взаимодействия с молодыми педагогами Нанограда.

Не менее интересные результаты показал и анонимный опрос, проведённый среди школьников (133 учащихся 8-11 классов), работавших в «Нанограде» в 2018 году. Отвечая на вопрос: «Появилось ли у вас после поездки в Наноград желание стать куратором и/или заняться иной педагогической деятельностью?», – почти 60% участников выбрали вариант «да, появилось во время пребывания в Нанограде». Ещё 22% указали, что подобное желание возникло у них ещё до приезда в летнюю школу. 8% опрошенных сообщили, что хотели бы быть кураторами, но «не готовы прикладывать для этого серьёзных усилий». Остальные участники опроса выбрали варианты «не появилось», «никогда об этом не задумывался», «желание было, но пропало после поездки в Наноград».

Вероятно, можно говорить о том, что всего 10 дней работы в описанной педагогической модели позволяют пробудить мотивацию к педагогической деятельности.

Опишем результаты другого исследования, проведённого среди участников «Нанограда» в 2018 году. В анкетировании приняли участие 140 человек – 27 кураторов и 113 стажёров Нанограда. Целью анкетирования было выявление образовательных интересов участников школы и отношения к образованию в целом.

Среди словосочетаний с положительной, нейтральной и негативной коннотацией, которые участники выбирали как характеризующие их отношение к образованию (каждому было предложено выбрать от 1 до 5 вариантов), наиболее популярными оказались: «познание нового» (79,3%), «исследование» (43,6%), «необходимое условие для успеха» (40%), «удовольствие» (34,3%), «совокупность полученных знаний» (36,3%). Эти словосочетания наделены либо положительной, либо нейтральной коннотацией. При этом варианты с негативной коннотацией оказались крайне непопулярны (всего 3% выбрали вариант «скука», 6% – «рутина» и т.д.). Таким образом, можно сделать вывод, что у большинства респондентов образование вызывает положительные ассоциации.

Выбирая несколько из множества способов обучения, наиболее приемлемыми вариантами респонденты назвали такие, как «самостоятельная работа» (50,7%), «общение (со сверстниками, наставниками, учителями и т.д.)» (свыше 40%), «научно-популярные мероприятия» (47,9%), «летние/каникулярные школы» (38,6%).

При этом треть опрошенных (31,4%) указали, что являются организаторами собственных образовательных событий в своём образовательном учреждении и на других площадках.

В результате проведённого исследования удалось подтвердить гипотезу о том, что педагогически одарённые молодые люди с большим интересом относятся к собственному образованию и увлечены процессом собственного обучения.

Разумеется, не все педагогически одарённые молодые люди, которые оказываются включены в эмоционально окрашенную педагогическую деятельность, обязательно станут педагогами. Но предполагаем, что создание среды для такой деятельности – один из самых важных и доступных шагов на пути к модернизации педагогического образования и образования в целом. Последнее утверждение связано с тем, что педагогика представляется не только профессией, но и общекультурным фундаментом – той деятельностью, с которой в течение жизни сталкивается большинство людей (например, в процессах самообразования, воспитания детей, общения с коллегами и т.д.).

Итак, существует несколько путей, позволяющих вовлечь в эмоционально окрашенную педагогическую деятельность больше школьников:

- развитие практики организации образовательного процесса в школе, в основе которой лежит обучение основам педагогики как общечеловеческой культуры;
- проведение фестивалей, конкурсов, олимпиад, в рамках которых возможно выявление учащихся и студентов, для которых совместная образовательная деятельность представляет интерес и жизненную ценность;
- популяризация образования;
- организация международных исследований, направленных на улучшение качества опережающего образования в педагогических вузах.

Существует необходимость дополнительных исследований, которые позволят определить и более подробно описать наиболее оптимальные пути для поддержки педагогически одарённой молодёжи. Можно говорить о том, что чем больше педагогически одарённых школьников получают широкий образовательный выбор, доступ к интересному содержанию образования, возможность общаться с увлечёнными образованием сверстниками и наставниками, тем больше молодых талантливых педагогов станут обучать будущих школьников.

Литература

1. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. – М., 1997.
2. Антонова Е.Е. Педагогическая одарённость как источник профессионального мастерства учителя // Сибирский учитель. – 2015. – №2 (99) – С. 31–37.
3. Более половины учителей в России пожаловались на зарплату. РБК. URL: <https://www.rbc.ru/society/20/03/2018/5aaa47b99a79479af83dd36c>. Дата обращения – 09.11.2018
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
5. ЕГЭ пошёл в рост. Российская газета №7011 (143). URL: <https://rg.ru/2016/06/30/svyshе-5-tysiach-vypusknikov-nabrаli-sto-ballov-na-ege.html>. Дата обращения – 13.11.2018
6. Ивенских И.И., Хрусталёва Т.Н. Социальная одарённость менеджеров: психологический аспект // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – С. 345–352.
7. Информационный портал фонда «Национальные ресурсы образования». Мониторинг реальной нагрузки и зарплат учителей. URL: <http://nro.center/wp-content/uploads/>. Дата обращения: 12.11.2018. 8.
8. Лейтес Н. Что значит «одаренный ребенок»? // Искусство в школе. – 2003. – №3. – С. 3–7.
9. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 42–43.
10. Министр образования и науки Российской Федерации О.Ю. Васильева провела совещание с ректорами педагогических вузов. Портал Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/8951>. Дата обращения – 12.11.2018
11. Минобрнауки: средний балл зачисленных на бюджет в 2016 году составил 66 баллов. Федеральное государственное унитарное предприятие «Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС)». URL: <https://tass.ru/obschestvo/3566272>. Дата обращения – 13.11.2018
12. Портал АНПО «Школьная лига». Раздел «Каникулярные летние школы». URL : <http://schoolnano.ru/summerschools>. Дата обращения – 17.11.2018
13. Портал «Педагогическое образование.рф». Программа «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации» (Аналитическая справка о ходе реализации проекта). URL:http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/wp-content/uploads/2016/09/2015_%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%B3_%D0%BC%D0%B0%D0%B9.pdf. Дата обращения – 12.11.2018
14. Пушкарева Л.Г., Мусин А. Размышления о карьере (по данным опроса молодежи) // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 02. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14518.htm>.
15. Рабочая концепция одаренности. – М., 2003.
16. Федеральный портал «Российское образование». Средний проходной балл в педагогические вузы России 2016 года. URL: <http://www.edu.ru/ratings/sredniy-prohodnoy-ball-v-pedagogicheskie-vuzy/>. Дата обращения – 12.11.2018
17. Хрусталёва Т.Н. Психология педагогической одарённости. – Пермь, 2003.
18. Хрусталёва Т.Н. Педагогическая одарённость школьников: теоретические основания и эмпирические исследования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – №1 (8). – С. 312–315. – Серия: Педагогика, психология.



Т.В. Трегуб,
Л.С. Илюшин
(Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА МОТИВАЦИИ К ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

DEVELOPING THE CONCEPT OF MOTIVATION TO COMMUNICATE IN A FOREIGN LANGUAGE

В статье рассматриваются теоретические предпосылки формирования концепта мотивации к общению в изучении иностранного языка. Предпринята попытка проследить взаимосвязь ключевых теорий мотивации в области обучения иностранным языкам, раскрыть содержание понятий «коммуникативная компетенция», «готовность к общению», «желание / нежелание общаться». В статье предложен обзор актуальных зарубежных и отечественных исследований, рассмотрена модель готовности к общению на иностранном языке и место мотивации к общению в ней.

Ключевые слова: мотивация к общению, иностранный язык, английский, готовность к общению, коммуникативная компетенция, желание общаться.

This article considers the theoretical background of developing the concept of “motivation to communicate” in foreign language learning. It also traces the interrelation of key theories of motivation in the field of teaching foreign languages, discusses the concepts of “communicative competence”, “readiness to communicate”, “desire / unwillingness to communicate”. The article offers an overview of current foreign and domestic research, considers the model of willingness to communicate in a foreign language and the role of motivation to communicate in the model.

Key words: motivation to communicate, foreign language, English, communicative competence, willingness to communicate, desire to communicate.

Современное образование направлено на развитие личностных, эмоционально-волевых, творческих и коммуникативных способностей учащихся. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является одной из его ключевых задач. Наше общество нуждается в людях, уверенно чувствующих себя в современной быстро меняющейся действительности, способных легко находить общий язык с другими членами социума.

Преподавание иностранных языков сегодня нацелено на формирование языковой личности нового типа – личности, готовой

общаться с представителями других этносообществ и культур. Мотивация личности к общению на иностранном языке является актуальной темой для исследований.

Мотивация к общению на иностранном языке тесно связана с мотивацией к изучению другого языка. Мотивация к изучению иностранного языка представляет собой многоплановое явление, включающее в себя целый ряд факторов. Сложность данного явления связана с тем, что: а) любой язык – это многоуровневая и многофункциональная система; б) овладение иностранным языком – сложный длительный когнитивный

процесс; в) мотивация деятельности – динамический психофизический процесс, зависящий от совокупности психологических и социокультурных факторов. Многогранность концепта мотивации порождает целый ряд теоретических моделей.

Интерес к мотивационным теориям в области изучения иностранного языка в большой степени связан с динамичным проявлением глобализации и важностью роли английского языка в мультикультурном обществе. На основе фундаментальных теорий мотивации (бихевиористской, когнитивной, конструктивистской) возник ряд моделей и подходов к исследованию мотивации к изучению иностранного языка. Анализ зарубежных источников позволяет нам выделить наиболее популярные из них:

- социально-образовательная модель Р. Гарднера (1985) (интегративная и инструментальная мотивация);
- теория атрибуции [12, 14];
- мотивационная система Я в изучении второго языка [6, 10];
- теория самоэффективности;
- теория самоопределения (SDT- Self-determination theory);
- теория постановки целей;
- модель готовности к общению в обучении второму языку (WTC – Willingness to communicate);
- мотивационная динамика с использованием теории сложных динамических систем (CDST – Complex dynamic system theory).

Для того чтобы определить место и роль данных теорий в изучении мотивации личности к иноязычному общению, кратко охарактеризуем каждую из них.

Согласно социально-образовательной модели [11] *инструментальная мотивация* (instrumental motivation) в изучении иностранного языка характеризуется желанием ученика освоить язык с чисто утилитарной целью. Инструментальная мотивация является отражением внешних потребностей (объясняется внешней необходимостью), личное желание учащихся овладеть иностранным языком отходит на второй план. *Интегративная мотивация*

(integrative motivation) проявляется в связи с желанием личности идентифицировать себя с культурой той страны, где говорят на целевом языке. В этом случае овладение иностранным языком происходит в соответствии с внутренней потребностью личности. «Об инструментальной мотивации мы говорим, когда большее значение придаётся изучению языка с целью получения образования, карьерного роста. Исследователи полагают, что интегративная мотивация соотносится с лучшими успехами в иностранном языке» [5].

Инструментальный и интегративный типы мотивации в модели Р. Гарднера, коррелирующие с концептами *внешней* и *внутренней мотивации*, стали источником развития нескольких новых теорий, применимых для исследования мотивации в современном мультикультурном контексте. В частности З. Дёрней [10] предложил *Мотивационную систему Я в изучении второго языка*, согласно которой образ будущего «Я», визуализация учеником своих желаемых будущих состояний являются движущей мотивационной силой. Система З. Дёрней включает Идеальное Я (личные мотивы, каким я хочу быть), Обязательное Я (внешняя необходимость, каким меня видят другие) и Контекст обучения (благоприятный учебный климат и материалы). Предполагается, что при гармоничном сочетании всех трех компонентов мотивация к изучению иностранного языка возрастет.

Теория атрибуции [17] предполагает зависимость мотивации человека от того, как он воспринимает и трактует причины своих успехов и неудач. Люди склонны оценивать и интерпретировать происходящие с ними и вокруг них вещи. Наше собственное восприятие действительности оказывает влияние на наши желания, намерения и поведение. Причины, которым люди «приписывают» свои прошлые успехи или неудачи, в значительной степени влияют на их мотивацию.

Самозффективность – термин социально-когнитивной теории Альберта Бандуры [6] – может быть охарактеризована как вера личности в собственный успех, в собственные силы и эффективность.

Теория самоопределения (SDT – self-determination, самодетерминация) связана с понятиями автономии, активной самостоятельной позиции ученика. Самостоятельность ученика в обучении обеспечивается в том случае, если усваиваемые знания, умения и навыки приобретают для него личностный смысл.

Теория постановки целей (the goal setting theory) подразумевает, что поведение человека определяется его целями. Цели, в свою очередь, влияют на используемые стратегии, временные ресурсы, затрачиваемые на выполнение задачи, то есть на продуктивность личности. Предполагается, что мотивация к достижению цели повышается, если человек уверен в важности и достижимости поставленной цели [13]. В частности З. Дёрней включил теорию постановки целей в свою модель 1998 года «Мотивация в действии» в контексте обучения в классе [9]. В своих работах (1994) он также акцентирует внимание на том, что достижение подцелей (proximity goals – проксимальных целей) может повысить самооффективность и мотивацию учеников. Изучение языка – длительный процесс. Постановка и достижение промежуточных целей помогают ученикам снять психологическое напряжение и увидеть свой постепенный прогресс. Это стимулирует учеников продолжать обучение и самосовершенствоваться.

Теория целевых ориентаций (the goal orientation theory) призвана объяснить поведение и продуктивность учеников в контексте классного обучения. Каждый ученик руководствуется своими целями. При целевой ориентации на эго (ability goals orientation) ученики пытаются «казаться» способными и успешными в сравнении с другими учениками, стремятся получить похвалу/хорошую оценку со стороны учителя. При целевой ориентации на задачу (task goal orientation) ученики в первую очередь заинтересованы в повышении своих реальных знаний и навыков: для них важнее самим оценивать свой прогресс.

Класс иностранного языка может также рассматриваться как *динамическая система* (связь с теорией сложных динамических

систем – complex dynamic system theory – CDST): поведение, продуктивность, результаты учеников не всегда стабильны и могут меняться под влиянием внешних и внутренних факторов. Отношение личности к тому или иному процессу или явлению может меняться в зависимости от контекста. Общий учебный климат, материалы, отношения между учениками и учителем, личные настроения и эмоции учеников – лишь некоторые примеры тех факторов, которые влияют на изучение иностранного языка и желание общаться на нем в классе.

Применительно к исследованию мотивации личности к общению на иностранном языке важен вклад каждой из представленных выше теорий. Исследования показали, что ученики с высокой интегративной и инструментальной (внутренней и внешней) мотивацией более мотивированы к использованию иноязычной речи. Согласно «Мотивационной системе Я» образ «будущего себя», говорящего на иностранном языке, согласуется с личными и внешними мотивами ученика; предполагается, что способность личности к визуализации своих будущих состояний, а также благоприятный учебный контекст оказывают влияние на мотивацию к практике иностранного языка. Ситуация успеха или неуспеха в ситуации общения влияет на желание или нежелание ученика общаться в том или ином случае. Здесь прослеживается тесная связь с теорией самооэффективности – верой ученика в свои силы, его оценкой собственной компетенции, – а также с его собственным восприятием и анализом причин успеха / неуспеха (теория атрибуции).

Самодетерминированное поведение ученика связано с его активной позицией, самостоятельным выбором средств общения, тем для общения и партнёров по коммуникации. Исследования демонстрируют, что *учебная автономия* способствует усилению внутренней мотивации общения на иностранном языке. «Учащиеся по-разному воспринимают окружающий мир и испытывают потребность высказываться не только “по-разному”, но и “о разном”» [3].

Теория постановки целей относится к умению моделировать, планировать свое

речевое и коммуникативное поведение для достижения коммуникативной цели. Владение иностранным языком предполагает применение учащимися последовательных когнитивных стратегий. «Процесс научения языку должен быть исследовательским и экспериментаторским. Только следуя по своему собственному пути в изучении иностранного языка, учащиеся добиваются наибольшего прогресса» [2]. В частности, метакогнитивные стратегии включают в себя: 1) планирование своих действий при выполнении учебного задания; 2) постановку промежуточных целей; 3) рефлексия, позволяющую ученику адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны; 4) самооценку; 5) гибкость, позволяющую выбрать необходимую стратегию.

Особо подчеркнем связь понятий мотивации личности к иноязычному общению и готовности к иноязычному общению. Сегодня обучение иностранным языкам школьников в России направлено прежде всего на формирование **коммуникативной компетенции** – системы иноязычных умений и навыков, включающих в себя когнитивный, мотивационный, этико-поведенческий и рефлексивный компоненты. В ранее опубликованных педагогических исследованиях иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как способность и готовность человека осуществлять иноязычное общение [1, 3].

Зарубежные исследователи определяют *готовность к общению* как «намерение ученика вступить во взаимодействие с другими на целевом языке (на иностранном языке) при наличии такой возможности» [15]. Кроме того, готовность к общению рассматривается также как лингвистический метарезультат обучения иностранным языкам.

Как отмечает Р.П. Мильруд, популярности терминов «готовность к общению» и «коммуникативная компетенция» способствовали активные исследования моделей коммуникации. Ожидалось, что если сформировать коммуникативную компетенцию и подтвердить решение этой задачи педагогическими измерениями, учащиеся смогут успешно общаться на иностранном языке.

Однако, как подчеркивает автор, готовность учеников к иноязычному общению «обеспечивается расширенным составом компонентов коммуникативной компетенции, включая не только дискурсивную, но также интеллектуальную и личностную готовность к коммуникативной деятельности, включая коммуникативную установку» [3].

Готовность и желание человека вступить в общение зависят от *ценностной ориентации личности*. Под ценностной ориентацией личности понимаются конструирование взаимодействия представителей разных культур и устойчивые отношения людей с различной национально-культурной идентичностью [16]. Признаками эффективно построенных отношений называются не только проявление собственной культурной идентичности, но и толерантное отношение к признакам культурной идентичности у представителей другой стороны общения. В психологии понятие идентичность (от англ. identity – подлинность, индивидуальность, условия, определяющие личность) тесно переплетается с понятиями самооценки, самоопределения и самоуважения. Культурная идентичность включает в себя систему взглядов на мир, общество, на то, какое место мы в них занимаем. Желание использовать иностранный язык во многом зависит от отношения человека к стране, культуре и народу изучаемого языка. Желание принадлежать к той или иной языковой группе тесно связано с самосознанием, культурной и языковой идентичностью, концепцией интегративной мотивации.

Важно отметить, что из-за растущей роли английского языка в мировом сообществе происходит реконцептуализация концепции Языкового Я (Language Self) [10] или концепции Языкового Эго (Language Ego) [4]. Языковая глобализация вызывает изменения в отношении Идеального Я и восприятия носителей языка как примера для подражания. Сегодня Идеальное языковое Я учеников может основываться не на примере речевого поведения носителей языка, а на примере людей, для которых английский является вторым языком и/или используется как средство международного

общения. Тот факт, что Идеальное Я базируется на разных моделях, очень важен для понимания всей системы. Если при знакомстве с разнообразными ролевыми и речевыми моделями ученик считает их вдохновляющими и реалистичными, то он с большей вероятностью будет мотивирован к овладению иностранным языком и использованию иноязычной речи.

На мотивацию к общению оказывают влияние другие индивидуальные параметры, такие как предшествующий опыт погружения в язык, увлечение языком, опыт использования языка в конкретных жизненных ситуациях.

Важным прогнозирующим параметром мотивации к общению является наличие коммуникативных барьеров. Они могут быть связаны с психологическими барьерами, недостатком языковых средств и социальной компетенцией, замедленной коммуникативной реакцией, малым опытом межкультурных контактов, отсутствием установки на общение или ограниченными знаниями по теме общения [3].

Мотивацией объясняется и выбор действия в той или иной ситуации общения. Межличностное общение характеризуется различной функциональной направленностью: а) информативной (обмен информацией); б) побудительной (стимуляция дальнейшего общения); в) фатической (вступление в контакт, его поддержание); г) экспрессивной (включает спектр эмоциональных переживаний). Наличие коммуникативной установки – готового плана действия в возникающей ситуации, внутренняя готовность к высказыванию – определяет успех в общении.

Формы речевого взаимодействия зависят от того, как участники анализируют поведение и личные особенности друг друга. Готовность человека общаться на иностранном языке находится в зависимости от субъективных мотивов и внутренних побуждений человека. Концепт готовности к общению связан с разработкой других важных концепций, таких как «неготовность к общению», «мотивация/амотивация», «желание/нежелание общаться». Концепт де-

мотивации (или амотивации) в изучении языка относится ко многим контекстуальным факторам, которые являются внешними по отношению к учащемуся (негативное отношение к учителю, учебным материалам и методам), а также к внутренним когнитивным силам (убеждения, восприятие языка), негативно отражающимся на мотивации ученика.

На готовность к общению оказывают влияние такие психологические факторы, как самооценка собственной языковой компетенции и тревожность – страх и беспокойство, которые человек испытывает при вступлении в коммуникацию. Оба этих фактора относятся к концепту «неготовности к общению» (*unwillingness to communicate*), которая может быть определена как «хроническая тенденция избегать и/или преуменьшать значение устного речевого общения, а также рассматривать ситуацию общения как не оправдывающую затраченных усилий» [7].

Неготовность к общению является одним из главных препятствий на пути овладения иностранным языком, так как произрастает из тенденции к избеганию общения. Снижение тревожности и неготовности к общению является важной задачей. Схему динамики избегания общения можно представить в следующем общем виде: *низкая оценка собственных языковых и коммуникативных навыков → повышенная тревожность → большая неготовность к общению → развитие тенденции к избеганию общения*. Этот процесс имеет динамическую природу и связан с другими психологическими факторами: мотивацией, отношением к международному сообществу, отношением к языку, личностными характеристиками [14].

С разработкой концепта *Unwillingness to communicate* связано появление модели *Willingness to communicate (WTC)*. Модель «готовности к общению» возникла в 1980-х и 90-х годах и была призвана объединить различные факторы, объясняющие причины, почему учащиеся стремятся участвовать или не желают участвовать в общении на целевом языке. Модель представляет собой двойной конструкт: с одной стороны, готов-

ность к общению является зависимой от особенностей личностных черт (trait-like), с другой стороны, существует ситуативная или динамическая готовность к коммуникации (situational WTC).

Общая готовность к общению связана с устойчивым поведением личности в ситуации общения, ситуативная – с желанием и решением личности вступить в общение в конкретной ситуации [14].

Ситуативная готовность к общению, вписанная в оригинальную модель, проявляется в конкретное время и в определенной ситуации и зависит от личности собеседника, с которым предстоит вступить в разговор на иностранном языке, а также оценки коммуникантом своих лингвистических и коммуникативных способностей в заданной ситуации. Желание вступить в коммуникацию может зависеть от степени знакомства с собеседником, его пола, возраста, уровня владения языком, внешности, личностных черт, поведения, социальной позиции.

Ситуативная готовность к общению тесно связана с эмоциональной оценкой возникающей ситуации. Психология и когнитивная лингвистика рассматривают оценку ситуации как предпосылку возникновения эмоций. Неправильная интерпретация эмоциональной стороны общения приводит к снижению мотивации к общению и, как следствие, к потере цели коммуникации. Эмоции соотносятся с внутренней мотивацией, являются мотивационной системой сознания. Все мыслительные процессы осуществляются на базе эмоциональных мотивов, следовательно, эмоции влияют на наше мышление. Эмоции рождаются в различных ситуациях общения, а также сами порождают новые коммуникативные ситуации.

Некоторыми современными отечественными исследователями [3] иностранный термин WTC (willingness to communicate) трактуется как «желание общаться», которое представляет собой «реакцию на коммуникативные обстоятельства и не является устойчивым признаком общей готовности к общению [3, с. 259]». Термин «готовность к общению» авторы связывают с понятием

«коммуникативная компетенция» – достижением определенного уровня интеллектуального, языкового и личностного развития. Говоря о языковых, интеллектуальных и личностных аспектах готовности к общению, авторы приводят метафору «айсберга», которая коррелирует с пирамидальной моделью готовности общения, предложенной зарубежными коллегами.

Т.Л. Нечепуренко отмечает, что готовность к общению частично обуславливается коммуникативной ситуацией, «однако участники коммуникации проявляют свои собственные поведенческие тенденции» [4].

Итак, нами сделана попытка раскрыть основные понятия, связанные с мотивацией к иноязычному общению, с выделением ключевых факторов, влияющих на мотивацию общаться на иностранном языке. Обзор ключевых теорий мотивации в области освоения иностранного языка и анализ их взаимосвязей позволяют проследить этапы формирования современного концепта мотивации к иноязычному общению и обрисовать актуальную область для дальнейших исследований.

Литература

1. Гиренок Г.А. Формирование коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку // Современные технологии в Российской системе образования: IX Всероссийская научно-практическая конференция. – Пенза, 2011. – С. 70–73.
2. Григорьева Е.Я., Малеева Е.А. Автономия учащихся как принцип организации обучения иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2.
3. Мильдруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке // Язык и культура. – 2017. – № 38.
4. Нечепуренко Т.Л. Эмоционально-оценочный компонент при формировании мотивации к иноязычному общению // Иностранные языки: теория и практика. – 2016. – №1. – С. 23–25.
5. Турбина Е.П. Развитие мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Вестник ШПГУ. – 2014. – № 1 (21).
6. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. – New York: Freeman. – 1997.
7. Burgoon J.K. The Unwillingness to communicate scale: Development and validation. Communication Monograph. – 1976.
8. Dörnyei Z., Clément R. Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. – 2001.
9. Dörnyei Z., Ottó I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. – 1998.
10. Dörnyei Z., Ushioda E. Motivation, Language Identity and the L2 Self. Buffalo, NY : Multilingual Matters, 2009.
11. Gardner R.C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. – London: Edward Arnold, 1985.
12. Kelley H.H. Attribution theory in social psychology // D. Levine (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation. Vol. 15. Lincoln: University of Nebraska Press, 1967. – P. 129–238.
13. Locke E.A., Latham G.P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation // American Psychologist. – 2002. – Vol. 57(9). – P. 705–717.
14. MacIntyre P.D. Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process // The Modern Language Journal. – 2007. – Vol. 91. – P. 564–576.
15. Oxford R. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom // The Modern Language Journal. – 1997. – Vol. 81. – P. 443–456.
16. Risager K., Dervin F. Researching Identity and Interculturality // Routledge Studies in Language and Intercultural Communication. – 2015. – Vol. 3.
17. Williams M., Burden R.L. Psychology for language teachers: A social constructivist approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997.



Л.Ю. Монахова
(Санкт-Петербург)

ОБУЧЕНИЕ ПРОТИВОСТОЯНИЮ АГРЕССИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ

TRAINING AGAINST AGGRESSIVE COMMUNICATION IN CYBERSPACE

В статье рассматривается новый этап развития педагогического знания, связанный с феноменом киберсоциализации человека. Излагаются опасности, наблюдаемые в настоящее время и имеющие тенденцию к распространению при организации коммуникации в сети. Описывается вид такого агрессивного поведения в киберпространстве, как троллинг, предлагаются способы самозащиты от психологических атак троллей.

Ключевые слова: киберпедагогика, киберпространство, киберсоциализация, троллинг, провоцирующий троллинг.

The article considers a new stage in the development of pedagogical knowledge associated with the phenomenon of human cyber socialization. The dangers observed at present and having a tendency to spread during the organization of communication in the network are described. Such type of such aggressive behavior in cyberspace as trolling suggests ways of self-defense against psychological attacks of trolls.

Key words: cyber pedagogy, cyberspace, cyber socialization, trolling, provoking trolling.

Автором термина «киберпространство» является Уильям Гибсон – американско-канадский писатель-фантаст, который впервые употребил его в 1982 году в новелле «Сожжение Хром». Дальнейшее литературное развитие данного термина автор продолжил в трилогии Киберпространство.

В настоящее время достижения в области информационных технологий говорят о вхождении человечества в новую формацию, которую связывают с пятой информационной революцией, называемой киберэволюцией. Информационное общество эволюционировало в киберпространство.

В одном из интервью У. Гибсон так описывал возникновение этого термина: «... очень расплывчатая цепь ассоциаций между рекламой Apple на остановке, детьми, играющими в видеоигры, и что-то, что я слышал от некоторых личностей из Сиэтла, которые увлекались неким ««Интернет»...»

привели к рождению «непонятного неологизма» – киберпространство [13].

Развитие и востребованность информационно-коммуникационных технологий, стремительное их внедрение во все сферы деятельности существенно изменяет практически все стороны жизни человека. Социальная, экономическая, политическая, культурная, образовательная сферы функционирования личности уже перешли на сетевой уровень в логике мобильного формата.

Рассматривая сущностные стороны человеческой природы, соотносящиеся с историческим контекстом, исследователи описывают человека как Homo Dei (человек божественный) [9, с. 23], Homo Sapientiae (человек мыслящий), Homo Ludens (человек играющий), Homo Legens (человек читающий), Homo Faber (человек работающий), Homo Agents (человек действующий),

Homo Sociologicus (человек социальный), Homo Creator (человек творящий) [7, с. 82]. В информационном обществе вырисовалась новая его сущность, которую идентифицируют как Homo Informaticus – человек информационный [2, с. 127].

XXI век можно считать эпохой киберсоциализации человека – когда превалирует социальное взаимодействие в киберпространстве и проникновение кибернетических систем в физиологическую и ментальную сферы человека. Появляется новая личность Cybermen (homo cyberus), которая сформировалась и действует в киберсоциуме с детства [3]. Современный этап развития общества характеризуется цифровизацией всех сторон деятельности человека, появились такие понятия, как цифровая экономика, цифровое правительство, цифровое образование, цифровая медицина и т.д. В этих условиях проявляется новое качество homo cyberus – цифровая идентичность человека: «это фактический цифровой отпечаток, репрезентативная электронная копия нашего уникального личностного кода, набор индивидуальных характеристик, интересов, преимуществ и недостатков, которые являются критически значимыми в сложном процессе утверждения человека в современном обществе, но и – управления человеком исходя из исчерпывающих знаний о нём.» [12, с. 28].

В 1996 году Джон Перри Барлоу – американский поэт и эссеист – разработчик Декларации независимости киберпространства – писал: «Киберпространство состоит из взаимодействий и отношений, мыслит и выстраивает себя подобно стоячей волне в сплетении наших коммуникаций. Наш мир одновременно везде и нигде, но не там, где живут наши тела» [5].

Киберпространство представлялось как мир гармонии: «Единственный закон, который признают практически все входящие в наш состав культуры, – это Золотое Правило» [5], отношения в нем должны были строиться на основе этики и общего блага. Д. Барлоу мечтал построить утопическую организацию общественного сознания вне государственных границ и законов: «Мы

творим мир, в который могут войти все без привилегий и дискриминации, независимо от цвета кожи, экономической или военной мощи и места рождения. Мы творим мир, где кто угодно и где угодно может высказывать свои мнения, какими бы экстравагантными они ни были, не испытывая страха, что его или ее принудят к молчанию или согласию с мнением большинства» [5].

Один из основателей и пропагандистов идей киберонтологического подхода в образовании В. А. Плешаков определяет киберпространство как «некое созданное и постоянно дополняющееся человечеством сетевое информационное воплощение ноосферы, обретающее относительные характеристики инновационной «параллельной» реальности — киберреальности» [12, с. 28].

На наших глазах, с одной стороны, происходит киборгизация самого человека на основе нейросетевых и нанотехнологий, а также генной инженерии. Кроме того, роботы заменяют человека во многих сферах деятельности, которые традиционно связывались с трудом человека, например, сфера пассажиро- и грузоперевозок, врачевания, учительствования, досуговая сфера и др.

С другой стороны, одновременно, строится мир параллельной реальности, в которой реализуется социальная жизнь человека.

Но, как это часто бывает, благие намерения порождают альтернативу. И уже в настоящее время стало ясно, что реалии киберпространства породили и киберпреступления. Более того, метафора киберпространства входит в оборот военно-промышленного сектора. Так, в США с 2007 года функционирует специальное военное подразделение AFSYBER, ответственное за ведение боевых действий в киберпространстве [1]. В блоке НАТО действует структура по разработке, развитию и внедрению технологии «Единое киберпространство» [10].

На смену информационной педагогике пришла киберпедагогика, отдельными проблемами которой становятся обучение безопасной организации коммуникации в сети, а также осуществление совместной деятельности с кибергами – опредмеченными и виртуальными.

Молодому человеку XXI века надо уметь организовывать взаимодействие в двух социальных сферах: реальной и альтернативной реальной – киберреальности. В киберреальности человек организует коммуникацию в режиме реального или отложенного времени с другим человеком или созданным человеком ботом. Киберпространство обеспечивает возможность удовлетворять потребности индивида не только в общении, но и в обучении, в трудовой и досуговой деятельности.

Среди опасностей для детей, которые связываются с коммуникацией в киберпространстве, наиболее часто указываются следующие: конфликтное, агрессивное общение; оскорбления и унижения; порнография и сексуальные домогательства; психологическое давление и насилие; мошенничество и вымогательство; зависимости (наркотики, алкоголь, курение); пропаганда суицида и экстремизма [8].

Рассмотрим некоторые направления негативного влияния в киберкоммуникации на несформированную личность молодого человека [11].

В социальных сетях, на форумах, в дискуссионных клубах, на страницах интернет-дневников можно наблюдать враждебное поведение некоторых девиантно ориентированных индивидов, которые целенаправленно создают конфликтную ситуацию, провоцируя обоюдные оскорбления, унижающие достоинство человека, что нередко приводит к озлоблению подростка или даже к суицидальным мыслям и поступкам. Таким образом, тиражируются навыки агрессивной коммуникации в киберпространстве, которые могут проецироваться на реальное поведение в социуме. Такой социальный феномен получил название троллинг, и берет он свое начало в чатах 80-х гг. При этом В. А. Плешаков замечает, что «троллями не рождаются, троллями становятся в результате развития девиантного поведения в процессе воспитания» [12, с.28].

Троллинг осуществляется либо бесцельно, либо с какой-то определенной целью. В первом случае троллинг осуществляют люди психически больные или с комплекса-

ми неполноценности. Во втором – это продуманные и подготовленные действия, преследующие определенную цель.

Для выработки устойчивости молодого человека к толлингу необходимо описать сложившуюся к настоящему времени типологию этого киберсоциального явления и подсказать, каким образом защитить себя от такого негативного влияния [виды троллинга описаны по 4].

Троллинг, который чаще всего возникает на национальной или религиозной почве, выражающийся в осыпании чаттера ругательствами, в том числе и ненормативными, носит название «*тупого троллинга*».

В качестве следующего вида троллинга рассмотрим «*школьный троллинг*». Тролль использует скабресный «туалетный» жаргон, оформляет свои сообщения в так называемой форме «языг падонкаф». После проявления чаттером негативной реакции на подобные проявления коммуникации школьный тролль обвиняет его в лживости и лицемерии, утверждает, что такое общение общепринято в чат-сообществе.

Перечисленные виды троллинга чаще всего можно наблюдать на ресурсах с необязательной регистрацией и слабой организацией модерации, а в качестве троллей выступают малообразованные озлобленные подростки и психически нездоровые взрослые.

Как же вести себя молодому человеку в ситуации, если он подвергся тупому или школьному троллингу? В этом случае можно посоветовать, во-первых, – никаким образом не реагировать на выпады тролля; во-вторых, – пожаловаться администрации сайта, если это возможно. Разумеется, в дальнейшем избегать посещения этого ресурса.

Следующие виды троллинга наиболее опасны для молодого человека и потому наносят наибольший удар по его несформированной психике. Они характеризуются тем, что тролль проявляет вежливость, демонстрирует свой интеллект и грамотность.

В качестве таких видов троллинга рассмотрим провоцирующий троллинг, интеллигентный троллинг и интеллектуальный троллинг.

Провоцирующий троллинг – троллинг, апеллирующий к политическим взглядам чаттера, к его приверженности к той или иной социальной группе или общественному движению, личностному отношению к предмету или явлению.

Тактика тролля такова: он проявляет интерес к личностным предпочтениям чаттера, системой корректно организованных вопросов вызывает его на откровенные высказывания относительно убеждений или эмоциональных состояний по отношению к предметам или явлениям. Затем тролль переходит к психологической атаке: он начинает критиковать утверждения чаттера, сначала в шуточной форме, переходя к откровенным насмешкам, и, наконец, использует злой сарказм.

Каким образом обезопасить психику молодого человека от такого вида агрессии? Ведь сразу не видны намерения оппонента, и они, как правило, первоначально скрываются за маской искренней заинтересованности в собеседнике. Знакомя чаттеров с особенностями агрессивной коммуникации в сети, следует обратить их внимание на следующее: если от комментария или поста, оставленного на личной страничке пользователя, портится настроение, то может оказаться, что имеет место начало троллинга, а вот если «вы начали отвечать оппоненту вслух, забыв, что он вас не слышит» [4], так это точно троллинг, и атака, можно сказать, достигла цели. Защита аналогична той, о которой уже говорилось выше.

Следующие два вида троллинга, которые приводит Джек Касмарский, – это Интеллигентный и Интеллектуальный троллинг. По сути, они достаточно близки, но отличаются по широте и глубине суждений. Если первый из перечисленных касается широкого охвата фактологического материала, например, знания орфографии и пунктуации, исторических событий и их дат, имен известных деятелей культуры и науки, литературных и кинематографических произведений и др., то второй ориентирован на узко профессиональную сферу деятельности. Тролль достаточно хорошо ориентируется в предмете обсуждения, знания его в

данной узкоспециализированной тематике глубоки и обширны. Действия его направлены на то, чтобы показать чаттеру, что он не является специалистом в обсуждаемом вопросе, обвинить в шаблонности мышления и неспособности к инновационной деятельности. Целью такого агрессивного поведения в сети является стремление к тому, чтобы «доказать» лидерство в узком профессиональном сообществе в случае внедрения в него новых членов или «выдавливания» члена закрытой группы, который претендует на равное с троллем киберсоциальное положение. Защититься от такого троллинга можно только, прервав коммуникацию.

Для защиты от всех видов троллинга есть только один действенный способ – прекращение общения. Рассказывая пользователям о правилах организации коммуникации в сети, необходимо отдельное время уделить описанию угроз, исходящих от киберпространства и отдельного их проявления – троллинга.

К сожалению, в сети интернет можно найти целые руководства по организации разных видов троллинга с подробным описанием разнообразных примеров, и эти материалы пользуются определенной популярностью.

Достаточно часто ряды троллей пополняют те, кто в свою очередь подвергался этому сетевому явлению и пережил соответствующие психологические состояния.

Психологи объясняют такое поведение в сети тем, что в ней отсутствуют социальные ограничения, связанные с идентификацией личности, срабатывает «эффект растормаживания в Сети» [6].

Канадские ученые из университета Манитобы попытались определить природу троллинга. Они выдвинули и подтвердили гипотезу о том, что существует устойчивая связь между психическими расстройствами личности и склонностью к онлайн-троллингу. Такие проявления как психопатия, отсутствие эмпатии, склонности к садизму и манипуляциям людьми, макиавеллизм, – психологический портрет тролля.

Феномен троллинга не является порождением сети Интернет, он заложен в

психологической природе некоторых людей и, возможно, не проявлялся в условиях социальных и культурных ограничений. Сеть снимает эти ограничения и выпускает агрессивную природу человека в киберпространство.

В этих условиях становится понятной необходимость информирования подрастающего поколения об опасностях, связанных с троллингом, и воспитания в человеке качеств, ориентированных на корректную организацию коммуникации в сети.

Литература

1. АФСУВЕР: [Электронный ресурс] <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/АФСУВЕР>. (Дата обращения: 11.03.2019).
2. *Абрамов М.Г.* Человек и компьютер: от Homo Faber к Homo Informaticus // Человек – 2000. – № 4. – С. 127–134.
3. *Девтеров И.В.* Развитие человека в контексте киберсоциального антропоцентризма: [Электронный ресурс] /http://journal.homocyberus.ru/human_development_in_the_context_of_cybersocial_anthropocentrism. (Дата обращения: 11.03.2019).
4. *Джек Касмарский.* Как защитить себя от злостного троллинга: [Электронный ресурс] <https://niklife.com.ua/culture/38656>. (Дата обращения: 11.03.2019).
5. *Джон Перри Барлоу.* Декларация независимости киберпространства: [Электронный ресурс] https://cyberpunkworld.net/publ/stati/o_kiberpanke/deklaracija_nezavisimosti_kiberprostranstva/3-1-0-83. (Дата обращения: 11.03.2019).
6. *Джон Шулер.* Природа троллинга: садизм и макиавеллизм: [Электронный ресурс] <https://monocler.ru/priroda-trollinga/6>. (Дата обращения: 11.03.2019).
7. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
8. *Монахова Л. Ю.* Педагогический контекст информационной безопасности ребенка / Informatization of society: socio-economic, socio-cultural and international aspects: materials of the IX international scientific conference on January 15–16, 2019. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2019. – 57 p. P. 45–47.
9. *Монахова Л.Ю.* Информатизация математического образования в профессиональной подготовке военных специалистов (теоретико-прикладной аспект): Моногр. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2005. – 168 с.
10. НАТО: [Электронный ресурс] <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%90%D0%A2%D0%9E>. (Дата обращения: 11.03.2019).
11. *Плешаков В.А.* Перспективы киберонтологического подхода в современном образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2014. – № 3 (29). – С. 1–18. Серия: педагогика и психология.
12. *Плешаков В.А.* Теория киберсоциализации человека: монография / Под общ. ред. А.В. Мудрика.- М.: МПГУ; «HomoCyberus», 2011. 400 с.
13. *Уильям Гибсон.* О возникновении «киберпространства»: [Электронный ресурс] https://cyberpunkworld.net/news/uiljam_gibson_o_vozniknovenii_kiberprostranstva/2011-06-25-126. (Дата обращения: 11.03.2019).
14. *Радевская Н.С.* Системное представление информационной культуры как объекта педагогического исследования // Человек и образование. 2012. № 4 (33). С. 153–156.



М.Р. Илакавичус
(Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СНГ

PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF CULTURAL AND EDUCATIONAL PROJECTS AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF THE CIS EDUCATIONAL SPACE

В современный период развития образовательного пространства Содружества Независимых Государств рост культурно-образовательных партнерств разного уровня определяется как способ интенсификации диалога и взаимопонимания между народами. Предлагается схема осуществления идеи международного культурно-образовательного проекта, учитывающая выявленные риски.

Ключевые слова: образовательное пространство СНГ, культурно-образовательные проекты, международное сотрудничество, гуманитарное сотрудничество.

In the modern period of development of the educational space of the Commonwealth of Independent States, the growth of cultural and educational partnerships of different levels is defined as a way to intensify dialogue and mutual understanding between nations. A scheme for implementing the idea of an international cultural and educational project, taking into account the identified risks, is proposed.

Key words: educational space of the CIS, cultural and educational projects, international cooperation, humanitarian cooperation.

Современное развитие образовательного пространства Содружества Независимых Государств испытывает влияние следующих тенденций. С одной стороны, в СНГ приняты концепции социально-экономического развития на ближайшее десятилетие, цели которого – блокирование негативных социальных тенденций в условиях мирового политического кризиса, ситуации глобальной неопределенности, обеспечение устойчивого роста экономики – актуальны для всех: от наиболее успешно развивающегося Казахстана до стремящегося к стабильности Кыргызстана. Для всех стран сверхзадача – создание условий для перехода на модель инновационной экономики, блокирование экстремизма. В данном контексте модернизация системы образования определена одним из важнейших факторов положительной экономической динамики,

основой поддержания социальной справедливости, средством достижения благополучия каждого из граждан и безопасности страны в целом. С другой стороны, всеми государствами-участниками СНГ признана необходимость активного взаимодействия с участниками не только Содружества, но и иных международных объединений, особенно Европейского Союза, с целью получения доступа к инновационным ресурсам. Данная разновекторность движения вперед должна быть учтена при реализации стратегии интеграции: поддержание режима развития образовательного пространства СНГ осмысливается как отдельная значимая задача, идут поиски эффективных средств ее решения [9, с. 52].

Ситуация осложняется ростом политической и экономической нестабильности в сети межгосударственных отношений, про-

веренный путь преодоления данного риска – гуманитарное сотрудничество. Анализ работы Межпарламентской ассамблеи СНГ позволяет судить о наращивании усилий для противодействия угрозам терроризма, экстремизма и управления трудовой миграцией посредством установления межрегиональных связей.

Традиционно на первом месте по тематике проектов гуманитарного сотрудничества находится профессиональное образование. Так, в последнее трехлетие согласованы проекты межправительственных соглашений о подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов разного профиля (геодезии, картографии, кадастра и дистанционного зондирования Земли), внесены изменения в Соглашение об образовании Консультативного Совета по труду, миграции и социальной защите населения государств-участников СНГ [5]. Платформа Сетевого университета СНГ, учрежденного на Конференции министров образования Содружества в 2008 г., предоставляет людям разных возрастов и гражданства доступ к широкому спектру образования с использованием инновационных технологий.

Не менее актуальным признается и гуманитарное сотрудничество общекультурного направления. И в нем обозначены следующие тренды: особое внимание к целевой аудитории юношества/молодежи, актуализация воспитательного потенциала разновозрастных сообществ, реализация международных проектов в рамках многолетних программ. Ярким примером является движение под эгидой межгосударственной программы «Культурные столицы содружества», принятой в 2012 г. Советом по гуманитарному сотрудничеству государств-участников СНГ и поддержанной Межгосударственным фондом гуманитарного сотрудничества СНГ. Данная программа признана ключевой для Содружества, так как позволяет включаться в ежегодные проекты как частным лицам, так и общественным объединениям, организациям, что определяет неуклонный рост участников – разных культур, возрастов, профессий.

Не менее известен фестиваль «Белая вежа» в Бресте. Он ежегодно собирает театральные коллективы, любителей театрального искусства, людей, желающих участвовать в разнообразных мастер-классах.

В рамках научно-исследовательской темы лаборатории теории образовательного пространства СНГ Института управления образованием РАО под руководством М.С. Якушкиной осуществляется международный культурно-образовательный проект «Дети Содружества», объединяющий в своем событийном пространстве представителей парламентов разных стран, педагогов, членов самоорганизующихся сообществ неформального образования, юношество. Приведенные примеры культурно-образовательных проектов являются лишь частью широкого международного движения, направленного на положительную динамику контактов между развивающимися гражданскими обществами стран Содружества, решающих задачу сохранения ценностей добрососедства и взаимовыгодного сотрудничества.

Анализ опыта организации перечисленных проектов позволил разработать наиболее эффективную схему реализации идеи международного сотрудничества, состоящую из следующих этапов: 1) самоопределение инициаторов по вопросу целей и методов культурно-образовательной деятельности, результат которого – оформление миссии проекта для предъявления потенциальным участникам; 2) анализ имеющихся и поиск недостающих ресурсов в актуальной по содержанию области образовательного пространства; 3) коммуникация инициаторов с потенциальными партнерами (поиск сценария взаимовыгодного обмена ресурсами, выработка норм взаимодействия, что фиксируется в соглашении о сотрудничестве). На проектной стадии создается план событий, осуществляются коммуникация участников проекта и авторов плана, его коррекция; реализация согласованного плана, создание событийного сообщества, которые сопровождаются ростом числа субъектов образовательного пространства. Заключительная стадия представляет собой

рефлексию деятельности, ревизию установленных связей, ресурсов, создание их банка [2, с. 69-72]. Данная схема позволяет учитывать имеющиеся проблемы последних десятилетий, несущих риск блокировать усилия потенциальных участников международного взаимодействия в образовательном пространстве СНГ.

Первая проблема – рассогласованность концептуально-педагогической области. Четверть века обособленного развития научно-педагогического дискурса в каждой из стран обусловила расхождение в наборе понятий, актуальных для фиксации и осмысления явлений и процессов в области образования. (Данный фактор явил себя с особой остротой во время работы научной группы сотрудников ИУО РАО над проектом словаря согласованных терминов в области образования СНГ – 2018-2019 гг.). Если для представителей Казахстана значимы англоязычные термины (и соответствующие им явления и процессы), заимствованные из дискурса ЕС, то для Беларуси и России актуальна специальная лексика, связанная с общей преемственной методологией. Мы имеем дело с глобальными переменами – неизбежным следствием массовизации образования, «замены всесторонней учебной программы гуманитарных наук преподаванием узкого набора технических навыков, ориентированных на трудоустройство; растущей неспособности образованных людей отличать реальность от вымысла и находить общий язык, преодолевающий различия» [4, с. 9]. При всеобщем декларировании необходимости внедрения индивидуализации, развития критического мышления, рефлексивных, диалоговых методов усиливается курс на цифровизацию образования с неизбежной изоляцией членов учебного сообщества. Данность «сетевое отчуждения» в обучении (терминология У. Кускина) должна быть уравновешена реальностью общения, живыми контактами по поводу значимых для участников тем. В контексте рассматриваемой нами проблемы – тем добрососедства и взаимовыгодного сотрудничества для сохранения мира. В этой связи культурно-образовательный

проект есть действенный метод «наведения мостов» среди разных поколений образовательного пространства СНГ. Российские участники таких проектов являются носителями эффективной методологии их организации, в интерпретации В.И. Слободчикова это гуманитарно-антропологическая методология [8, с.32].

Культура и образование представляют собой неразрывное целое: культура как собрание идеалов и ценностей, а также их материальных носителей не существует вне способа передачи, трансляции – то есть без образования. В идеалах и ценностях аккумулярован опыт тысяч поколений по проживанию разных возрастных этапов особым способом – специфически человеческим. Культурно-образовательный проект рассматривается нами как метод организации совместной деятельности по осмыслению идеалов и ценностей, освоению специфически человеческого способа жить, преобразуя себя и мир в соответствии с идеалами культуры – Истиной, Добром и Красотой.

Современная российская педагогическая наука рассматривает метод культурно-образовательных проектов как способ активизации юношества к познанию себя и мира. «Независимо от содержания выстраивается как культурологическое исследование, в котором узкоспециальная проблема анализируется в контексте культурных процессов и явлений. Это приучает участников рассматривать события, памятники, феномены культуры как отражение идей и мировоззренческих позиций, оказавших влияние на образ той или иной эпохи и развитие культуры в целом» [6, с. 46]. Понятийный ряд «культура-образование» требует дополнения еще одной составляющей – социальностью. Данная совокупность выводит и на технологию работы с культурно-образовательным проектом – создание и развитие событийной образовательной разновозрастной общности. Заложённая в ней методология – достижение отечественной педагогики – требует определенных просветительских усилий со стороны российских организаторов подобной деятельности [7, с. 85]. Таким образом, начиная международ-

ный культурно-образовательный проект, необходимо договориться о методологии достижения планируемых результатов.

Вторая проблема, несущая риск организации культурно-образовательных проектов, – объемная правовая база международного сотрудничества. В РФ приняты «Основы законодательства РФ о культуре». Согласно ст. 56 государство поощряет самостоятельное прямое участие во взаимодействии как организаций и учреждений, так и частных лиц. Приоритетами политики (ст. 57) названы, в том числе, и обмен образовательными программами, методиками, технологиями. Аналогичные правовые установления действуют и в других государствах-участниках СНГ, они основаны на положениях, зафиксированных в документах ЮНЕСКО. Так, использование культуры и образования для сохранения мира, всего многообразия культур на планете признано приоритетом в международном сотрудничестве. Примером может служить участие многих стран, включая и РФ, в программе ЮНЕСКО «Память мира». Правовые нормы сотрудничества стран Содружества определены в целом комплексе модельных законодательных актов, принятых усилиями МПА СНГ. Поэтому организаторам проектов необходимо ознакомиться с текстами не только модельных законов и рекомендаций по регламентации миграционных процессов, но и «Рекомендаций по соблюдению норм деловой практики в сфере туризма государств-участников СНГ», новой редакции модельных законов «О детском и юношеском туризме» и «О просветительской деятельности», «Рекомендаций по развитию и применению механизмов публично-частного партнерства в государствах-участниках СНГ», Модельного кодекса о культуре для государств-участников СНГ, Модельного закона «О социально-культурной деятельности» [1]. Соблюдение выработанных норм позволит избежать конфликтных ситуаций.

Третья проблема реализации международного культурно-образовательного проекта – сложности финансирования. Именно поэтому при организации международного сотрудничества в культурно-образователь-

ной области так важно провести ревизию ресурсов, осуществить их поиск. Инициатива подобных проектов может исходить как из сферы организации, так и из сферы самоорганизации. В первом случае задействованы системные ресурсы, что делает проблему финансирования неактуальной. Однако сегодня мы являемся свидетелями мощного развития самоорганизации, инициативы частных лиц, сообществ и общественных объединений. В этом случае финансирование становится главной проблемой. В реальности подавляющее большинство инициатив пользуется ресурсом благотворительности, спонсорской помощи, средств хозяйственной деятельности активистов проекта. Однако это не единственный источник финансирования. Таковыми могут стать (при условии участия в конкурсах и грантовых проектах) международные фонды и культурные программы креативных проектов, использование технологии краудфандинга, фандрейзинга, эндаумент-фондов. Перечисленное медленно, но верно осваивается отечественными представителями культуры и образования [3].

Необходимость поддержания общих культурно-исторических основ для представителей стран Содружества признана всеми его участниками. Обращение к культурно-образовательным проектам определяется вновь осознанной значимостью воспитания как целенаправленного процесса передачи общезначимых ценностей от поколения к поколению, поэтому каждая такая инициатива находит отклик во всех государствах. В переживаемый нами период межличностные разнопоколенные контакты становятся бесценными, потому что сохраняют главное наследие наших предков – добрососедство и взаимовыгодное сотрудничество. Рост числа культурно-образовательных партнерств позволяет повысить интенсивность гуманитарного сотрудничества, увеличить объем и глубину прямых контактов между гражданами наших государств и таким образом укрепить диалог и взаимопонимание между нашими обществами. Однако эффективность данных проектов напрямую зависит от квалификации

организаторов, необходимыми элементами которой являются компетенции в области современной педагогики, ее технологий, используемых в государствах-участниках СНГ; компетенции в нормативно-правовой и финансово-экономической области.

Статья публикуется в рамках реализации государственного задания, тема № 27.9426.2017/БЧ.

Литература

1. База документов, принятых МПА СНГ: [официальный сайт] [Электронный ресурс]. - URL: <http://iacis.ru/activities/documents/> (дата обращения 28.01.2019).
2. *Илакавичус М.Р.* Неформальные образовательные практики в пространстве образования взрослых современной России: моногр. – СПб.: СИНЭЛ, 2017. – 141 с.
3. *Климкович Е.В.* Финансирование социально-культурных проектов на современном этапе // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2015. – № 4. – С. 74–78.
4. *Кускин У.* Картирование новой экосистемы образования // Вопросы образования. – 2019. – №1. – С. 9–20.
5. Министерство иностранных дел РФ: [официальный сайт] [Электронный ресурс]. - URL: http://www.mid.ru/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/2442764 (дата обращения 15.01.2019).
6. Мой первый проект: организация индивидуальных образовательных проектов во внеурочной деятельности школьников: метод. пособие / под ред. С.В. Алексеева, Л.М. Ванюшкиной. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 185 с.
7. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования: моногр. – Екатеринбург: ИОЕА, 2009. – 264 с.
8. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология образования человека: учебное пособие / под ред. В.И. Слободчикова. – М.: ПСТГУ, 2013. – 432 с.
9. *Якушкина М.С.* Национально-региональные ресурсы развития пространства образования взрослых СНГ: материалы международной науч.-практич. конф. «Современный менеджмент: проблемы и перспективы» 27-28 апреля 2017 года, Санкт-Петербург. – СПб.: СПбГЭУ, 2017. – С. 47–59.



А.А. Сергушичева
(Санкт-Петербург)

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРЕСА ШКОЛЫ К ТЕМЕ ЗДОРОВЬЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

INFLUENCE OF SCHOOL INTEREST IN THE AREA OF HEALTH ON DEVELOPING TEACHER'S CULTURE OF HEALTH SAVING

В статье представлен фрагмент исследования на тему детерминированности культуры здоровьесбережения педагогов. Рассматривается взаимосвязь локального исследовательского интереса образовательной организации к теме здоровья и сформированности учительской культуры здоровьесбережения. Выявлена неготовность педагогов к созданию условий для развития самосознания школьников, ориентированного на ценностное отношение к здоровью.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, культура здоровьесбережения, детерминированность, отношение к здоровью, самосохранительное поведение.

The article presents a fragment of the study of the determinism of teachers' culture of health saving. The interrelation of the educational organizations' local research interest in the area of health and developing teacher' culture of health saving are considered. The unwillingness of teachers to create conditions for the development of schoolchildren's self-consciousness, focused on the value attitude to health, is revealed.

Key words: health, health saving, culture of health saving, determinism, attitude towards health, self-protecting behavior.

Значимым явлением сегодня в условиях неустойчивого экономического положения становится отношение к здоровью на уровне общества, характеризующееся системой мнений и социальных норм. Различия в экономическом положении формируют неодинаковые возможности адаптации людей к природной и социальной среде, способности справляться с физическими и эмоциональными нагрузками: социально-экономическая ситуация обуславливает структуру ценностей индивидов данного общества.

Согласно данным академика РАМН А.А. Баранова за последнее десятилетие заболеваемость детей в возрасте до 14 лет увеличилась на 26,6%, а детей в возрасте 15-17 лет – на 97,8% [3, с. 10]. Высокий уровень заболеваемости среди детей всех возрастов, ее рост на некоторых этапах развития, уве-

личение частоты факторов риска определяют формирование выраженных социальных последствий, значимых как для каждого ребенка, так и для государства в целом.

Образование и здравоохранение относятся к мериторным благам (по Ричарду Масгрейву), спрос на которые со стороны частных лиц отстает от желаемого обществом и стимулируется государством [9, с. 77]. Логично заявлять о том, что решение проблемы здоровья нации, которая формируется уже в периоде детства, связано с интересами государства в целом и, значит, должно быть заявлено государственной политикой. Современная парадигма здоровья предполагает качественное изменение в сознании человека: здоровье сегодня рассматривается не просто как отсутствие болезней, а как важный критерий успешности

человека, фактор развития человеческого капитала, в связи с чем сохранение и укрепление здоровья является значимой задачей как государства в целом, так и каждого человека в отдельности.

Рассматривая дефиницию «здоровьесбережение» через призму культурных практик и навыков человека в контексте его отношения к своему здоровью, с акцентом на значимости самосохранительного поведения и проблеме разделения ответственности за сохранение здоровья между институтами государства и самим человеком, представляется логичным говорить о заданной проблеме на уровне общего образования, акцентируя исследовательское внимание на отношении педагогов к теме здоровья и понимании проблемы здоровьесбережения.

Для изучения поставленных проблем нами было проведено анкетирование в школах одного из самых крупных и быстроразвивающихся районов города и района, считающегося историческим центром Санкт-Петербурга. Условно все школы были разделены на три группы: 1 группа – те школы, которые имеют некий локальный интерес к теме здоровьесбережения или «школы со статусным интересом» (являются опытно-экспериментальными площадками по теме здоровья); 2 группа – те школы, которые заявляют о своем интересе к теме здоровьесбережения в более инициативном, неформальном порядке или «школы с инициативным интересом» (участвуют в мониторингах здоровья, организуют активную работу по пропаганде здорового образа жизни, принимают участие в конкурсах на тему здоровья в школе и т.д.); 3 группа – те школы, которые не заявляют о своем интересе к проблеме здоровьесбережения ни формально, ни неформально, или «равнодушные школы».

Всего в анкетировании приняли участие 12 школ (по 4 школы в каждой из трех групп), 162 человека (сотрудники образовательных организаций). Для проведения анкетирования за основу был взят апробированный опросник Р.А. Березовской на тему отношения к здоровью [4, с. 100].

В рамках проведения исследования придерживались частной гипотезы, предпо-

лагая, что локальный исследовательский интерес школы к теме здоровья будет положительно и конструктивно влиять на сформированность культуры здоровьесбережения у педагогов.

Одним из вопросов в рамках проведенного анкетирования был открытый вопрос: «Как бы Вы в нескольких словах определили, что такое здоровье?» Для интерпретации полученных данных применили метод контент-анализа. Также были использованы референтные группы ответов, представленные в оригинальном опроснике Р.А. Березовской, а именно:

1. Хорошее самочувствие (ощущение комфорта, благополучие, спокойствие, уверенность).
2. Когда оно есть, не замечаешь.
3. Отсутствие болезненных ощущений.
4. Гармония физического и психического.
5. Гарантия (залог, ключ) успеха во всех делах.
6. Это жизнь (полная и активная), вкус к жизни.
7. Основа (базис) всей деятельности человека.
8. Когда не задумываешься, что это такое.
9. Радость, счастье.

В процессе обработки данных нами был отклонен вариант ответа № 7 (в связи с отсутствием таких ответов респондентов), а также объединены варианты № 2 и № 8 в связи с их смысловой схожестью. Кроме того, мы выделили дополнительные группы наиболее часто встречающихся ответов:

1. Определение Всемирной организации здравоохранения (состояние полного физического, душевного и социального благополучия).
2. Определенное состояние.
3. Другое.
4. Ценность (богатство, дар).

Имеются определенные различия в суждениях о здоровье респондентов разных групп, участвующих (или не участвующих) в работе по здоровьесбережению. Так, ответы респондентов самой многочисленной группы № 1 (имеющих локальный интерес, то есть профильно занимающихся здоровьесберегающей деятельностью) соотносятся с ответами общей диаграммы. Наи-

более популярные ответы этой группы респондентов – это «гармония физического и психического» (21%), а также «определенное состояние» (14,5%). Среди ответов, отнесенных к группе «другое» (14,5%), встречаются такие термины, как «инструмент», «готовность», «правильный образ жизни», «органы», «функции». Можно говорить о сформированности некой понятийной базы у данных респондентов. Кроме того, эта группа при ответах чаще других групп использует расшифровку термина «здоровье» от Всемирной организации здравоохранения (состояние полного физического, душевного и социального благополучия – 8,1%).

Следующая по порядку и по количеству ответивших – группа № 2 (имеющая инициативный, неформальный интерес к теме здоровьесбережения). Ответы данной группы сильно отличаются от общей картины: четверть ответов респондентов (25,5%) не вписывается в выделенные нами группы определений, то есть респонденты готовы дать свою дефиницию понятию «здоровье», отличную от большинства. Мы интерпретируем данное обстоятельство как позитивный сигнал о личностном отношении и интересе респондента к теме здоровья. Среди ответов из опции «другие» респондентов группы № 2 встречаются следующие: «здоровый образ жизни», «обязательное условие полноценной жизни», «правильное питание и спорт», «способность человека выполнять намеченные цели», «полноценный человек, работоспособный и успешный», «здоровье – это, когда любишь ты и любят тебя», «здоровье – это когда вся система органов работает правильно и без сбоев», «здоровье – это неотъемлемая часть духовной составляющей человека».

Важно отметить определенный «экзистенциальный подход» к понятию здоровья у респондентов из «инициативных школ»: так, следующими после «других» ответов являются «это жизнь» (16,4%), «отсутствие болезней» (14,5%), «определенное состояние» (14,5%). Кроме того, отвечавшие из этой группы абсолютно не связывают здоровье с понятием успешности (0%).

В ответах респондентов третьей группы (не проявляющих интереса к теме здоровьесбережения) прослеживается динамика общей диаграммы. Так, треть отвечавших видят здоровье как «гармонию физического и психического» (30,8% при 17,95% в общей диаграмме), «отсутствие болезней» (15,4% при 13,46% в общей диаграмме), «хорошее самочувствие» (10,3% при 8,33% в общей диаграмме). Характерно, что учителя школ из третьей группы, которую мы обозначили как не проявляющих интереса к теме здоровьесбережения, реже всего имеют собственную точку зрения на определение «здоровья» – всего 7,7% респондентов.

Выводы в части контент-анализа следующие.

(1) Неформализованный, инициативный интерес школы к проблеме здоровья и здоровьесбережения (в группе школ № 2) дает наиболее богатый спектр представлений педагогов о том, что такое здоровье.

(2) Формализованный интерес школы (наличие статуса экспериментальной площадки по данной тематике в группе школ № 1) обогащает понятийный словарь педагогов по данной теме и одновременно формирует стандартные (выученные), не отличающиеся разнообразием представления о том, что такое здоровье.

(3) Неочевидное отношение к здоровью как необходимому условию жизненной успешности: практически никто из респондентов (1,28%) не связывает жизненный успех со здоровьем.

Для выявления различий в культуре здоровьесбережения педагогов в зависимости от локального интереса к теме здоровья и здоровьесбережения школьников была разработана анкета диагностики учительской культуры здоровьесбережения. Модифицированная анкета содержала 39 вопросов, касающихся образа жизни респондентов, отношения к здоровью, поведенческих предпосылок здоровьесбережения, а также различных характеристик образовательных организаций. Анализ полученных ответов проводился также в соответствии с разбивкой респондентов на три условные группы

в зависимости от наличия локального интереса образовательной организации к теме здоровьесбережения («школы со статусным интересом», «школы с инициативным интересом», «равнодушные школы»). Наиболее значимые полученные результаты представлены ниже.

Оказалось, что проблема «здоровьесберегающего» расписания для учеников практически решена в школах группы № 3 (равнодушные школы), и 84,4% респондентов заявляют об этом. При этом наименее «здоровьесберегающее» расписание как для детей (69,4%), так и для взрослых (58,1%) наблюдается в группе № 1. Возможно, респонденты данной группы вкладывают какое-то особое значение в данный термин. Однако для 8-10% респондентов группы № 1, имеющей локальный интерес к теме здоровьесбережения, вообще не ясно значение данного термина в отличие от группы № 3, где педагогам вполне понятно, о чем их спрашивают.

Примечательна тенденция, сложившаяся среди респондентов при ответе на вопрос

по поводу ответственности за воспитание у человека внимательного отношения к своему здоровью (Рис. 1). Так, респонденты группы № 1 в большинстве своем склонны перекладывать ответственность за воспитание такого отношения на родителей (58,1%). Количество таких ответов снижается по мере приближения к группе № 3 (42,2%). При этом большинство респондентов третьей группы склонны возлагать такую ответственность на общество (42,2%) – в два раза больше, чем респонденты первой группы (19,4%). Примечательно, что всего один процент педагогов (1,2%) в принципе считают, что на школе лежит такая ответственность за воспитание внимательного отношения к здоровью у учеников.

Вопрос по поводу того, интересно ли респондентам было бы обсуждать темы культурного отношения к здоровью с учениками, выявил новые различия в зависимости от локального интереса образовательных организаций к теме здоровья (Рис. 2). В целом всем респондентам было бы интересно обсуждать данные вопросы с

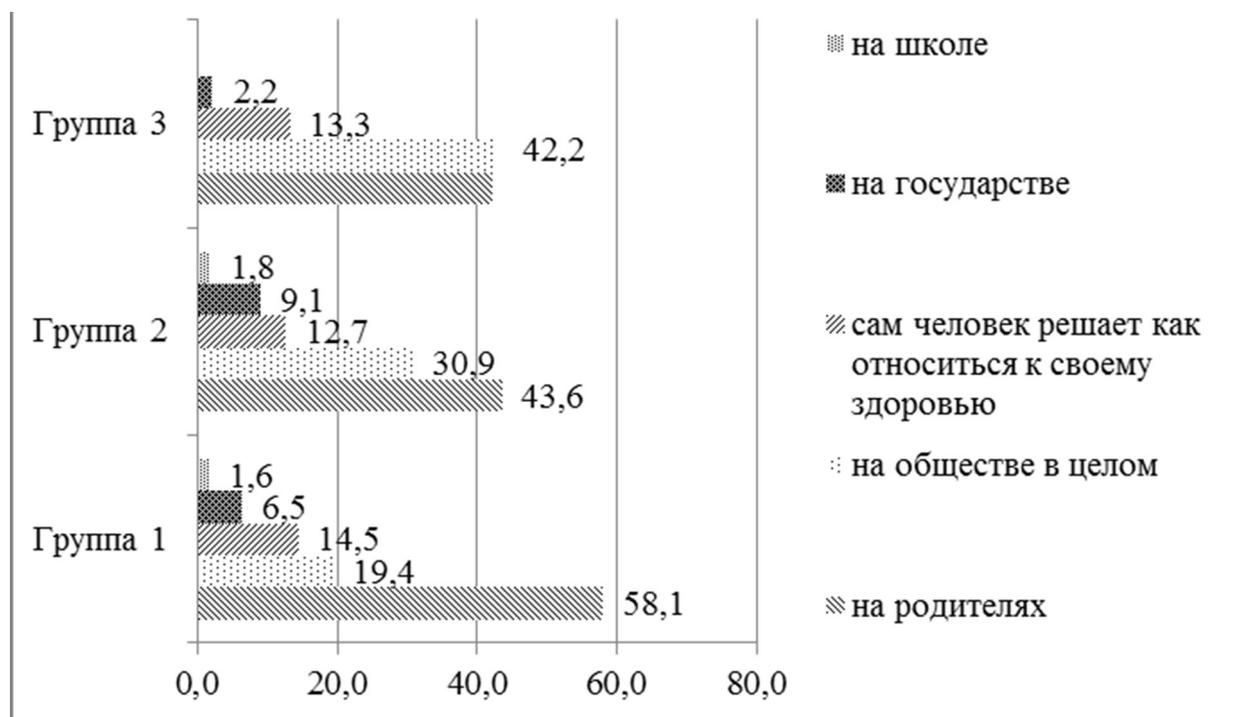


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос «Как Вы считаете, на ком лежит ответственность за воспитание у человека внимательного отношения к своему здоровью?», %.

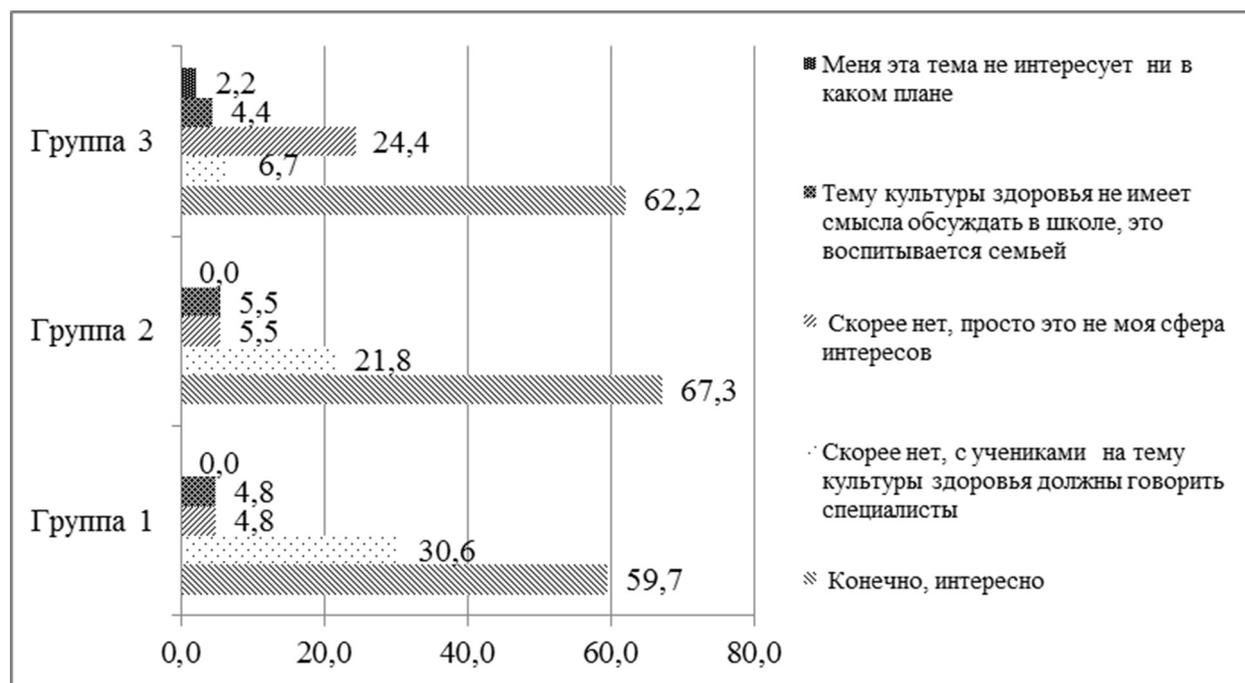


Рис. 2. Распределение ответов респондентов на вопрос «Лично Вам интересно было бы обсуждать темы культурного отношения к здоровью с учениками?», %.

учениками (группа № 1 – 59,7%; группа № 2 – 67,3%; группа № 3 – 62,2%), однако треть респондентов первой группы (школы со статусным интересом) не стали бы обсуждать темы культурного отношения к здоровью с учениками, так как считают, что на тему культуры здоровья должны говорить специалисты. Четверть респондентов третьей группы честно признались, что тема культурного отношения к здоровью не является сферой их интересов.

Ответы на вопрос о наиболее эффективных мероприятиях, формирующих культуру здоровьесбережения у детей и подростков, не выявили значительных различий между тремя группами респондентов (Табл. 1). Среди ответов респондентов всех групп лидирует «личный пример взрослых». Респонденты второй группы, заявляющей о своём интересе к теме здоровьесбережения посредством различных массовых мероприятий, чаще других склонны считать прове-

Таблица 1

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Как Вы считаете, какие формы работы наиболее эффективны для формирования культуры здоровьесбережения у детей и подростков?», %

Вариант ответа	Группа 1	Группа 2	Группа 3
личный пример взрослых людей	26,3	22,4	23,5
дни здоровья в школе	11,3	26,3	17,6
комфортное учебное расписание и учебная нагрузка	16,5	13,2	19,3
спортивные праздники, соревнования, олимпиады	13,5	17,1	11,8
беседы и уроки (ликбез) по определенным проблемам здоровья	16,5	7,9	11,8
полноценное финансирование здравоохранения	10,5	7,2	7,6
информация СМИ, интернета, телевидения о значении здоровья для успешности человека	5,3	5,9	8,4

дение таких мероприятий эффективными формами работы с детьми. Неформальные формы работы считают эффективными как раз представители третьей группы.

Вопрос по поводу профилактических прививок от разного рода болезней вновь выявил различия в ответах респондентов в зависимости от локального интереса образовательных организаций к теме здоровьесбережения. Так, порядка половины респондентов групп № 1 и № 2 делают прививки от болезней в отличие от респондентов группы № 3, которые категорически отказываются от таких прививок (71,1%). Вполне традиционны для культуры русского человека ответы о том, что прививки делаются «время от времени». Примечательно, что данный вариант ответа выбрали треть респондентов (33,9%) первой «здоровьесберегающей» группы.

Вопрос по поводу источника информации о том, как заботиться о своем здоровье, также не выявил серьезных различий в ответах респондентов разных групп (Табл. 2). Так, в качестве источника по вопросам здоровья лидирует интернет, врачи, а также СМИ. Примечательно, что притом что информация СМИ, интернета, телевидения о значении здоровья для успешности человека является самой неэффективной формой формирования культуры здоровьесбережения, по мнению педагогов, именно из этих источников они сами в большинстве своем и получают информацию о здоровье.

Анализ детерминированности культуры здоровьесбережения педагогов в зависимости от наличия локального интере-

са образовательной организации к теме здоровьесбережения школьников выявил некоторые значительные зависимости. Так, треть респондентов, чьи учреждения являются опытно-экспериментальными площадками по теме здоровьесбережения, считают, что на тему культуры здоровья с учениками должны говорить специалисты. Также они видят во врачах (специалистах) основной источник информации о том, как заботиться о своем здоровье. Одновременно с этим четверть респондентов группы № 3, не проявляющей интерес к теме здоровьесбережения, признаются, что тема культурного отношения к здоровью не является сферой их интересов.

Логично, что респонденты второй группы, заявляющей о своём интересе к теме здоровьесбережения посредством различных массовых мероприятий, чаще других склонны считать проведение таких мероприятий эффективными формами работы с учениками. Неформальные формы работы считают эффективными как раз представители третьей группы.

Таким образом, с учетом результатов контент-анализа дефиниции термина «здоровье», можно говорить о том, что опытно-экспериментальная работа школы по теме здоровья положительно сказывается на формальных проявлениях сформированности культуры здоровьесбережения педагогов.

Однако в некоторых суждениях респондентов прослеживается и обратная связь интереса к теме здоровьесбережения и полученных ответов. Так, каждому десятому

Таблица 2

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Откуда вы получаете информацию о том, как заботиться о своем здоровье?», %

Вариант ответа	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Интернет	24,2	23,6	33,3
Врачи (специалисты)	25,8	20,0	24,4
СМИ (радио, ТВ)	17,7	21,8	20,0
Научно-популярные книги	17,7	14,5	11,1
Друзья, знакомые, коллеги	9,7	10,9	6,7
Газеты и журналы	4,8	9,1	4,4

респонденту группы № 1, занимающейся опытно-экспериментальной работой в сфере здоровьесбережения, в принципе не ясно значение термина «здоровьесбережение» (в отличие от респондентов других групп).

Полученные ответы на вопрос по поводу профилактических прививок также не однозначны. С одной стороны, представители двух групп с интересом к теме здоровьесбережения делают такого рода прививки, однако чаще всего «время от времени» (в том числе треть респондентов первой группы), притом что известно о «пользе» нерегулярных прививок.

Некоторое несоответствие прослеживается в вопросе получения информации о здоровье: сами педагоги получают ее из Интернета и СМИ, одновременно при этом не считают такие источники эффективной формой формирования культуры здоровьесбережения у обучающихся.

Другое противоречие касается того, что самой эффективной формой работы для формирования культуры здоровьесбережения у детей и подростков педагоги считают личный пример взрослых людей. При этом чуть менее половины учителей не стали бы обсуждать темы культурного отношения к здоровью с учениками по тем или иным объективным причинам. Данный тезис сигнализирует нам о том, что учителя не считают себя значимыми взрослыми для детей в вопросах формирования культуры здоровьесбережения.

В продолжение анализа различий в ответах респондентов в зависимости от локального интереса школы к теме здоровья отметим, что больше половины представителей статусной группы склонны перекладывать ответственность за воспитание внимательного отношения к своему здоровью на плечи родителей. Примечательно, что всего один процент педагогов (1,2%) в принципе считают, что на школе лежит ответственность за воспитание внимательного отношения к здоровью у учеников. Можно говорить о том, что данная позиция расходится с государственной политикой, заявленной в различных стратегических и нормативных правовых документах. Так, например,

ответственность системы образования в решении проблемы сохранения и укрепления здоровья школьников закреплена в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в которой говорится о том, что дети проводят в школе значительную часть дня и сохранение, укрепление их здоровья – дело не только семьи, но и педагогов [1].

Проведенное исследование показало, что локальный интерес школы к теме здоровьесбережения не является детерминантой формирования культуры здоровьесбережения у педагогов этих школ. По результатам опроса не выявлено особенных позитивных признаков сформированной «здоровьесберегающей культуры» у педагогов школ-экспериментальных площадок в области здоровьесбережения. Другой значимый вывод касается того, что независимо от уровня собственной культуры здоровьесбережения педагоги не считают необходимым создавать условия для развития самосознания школьников, ориентированного на ценностное отношение к здоровью, и склонны перекладывать ответственность в данном вопросе на плечи родителей.

Поскольку влияние системы образования на здоровье подрастающего поколения становится сегодня все очевидней, имеет смысл говорить о социальном заказе на создание и обеспечение здоровьесберегающей работы в общеобразовательных школах через взаимосвязь средового и деятельностного подходов. Однако, по данным нашего стартового исследования, мы не смогли получить сигналы о необходимости такой воспитательной и обучающей деятельности, притом что со всей очевидностью здоровьесберегающий процесс в школе не отвечает необходимому уровню качества жизни современного человека. Культура здоровьесбережения формируется из множества различных факторов – от очевидных, таких как проведение спортивных мероприятий, адекватное учебное расписание, комфортный учебный план, до неочевидных, но фундаментальных факторов: личного примера значимых взрослых и общего уклада школьной жизни.

Литература

1. Указ Президента от 04 февраля 2010 г. № Пр-271 «О Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/1450>. (Дата обращения: 15.02.2018).
2. *Анисимова С.Ф.* Отношение студентов к здоровью как ценности (по материалам социологического исследования) // *Управленческое консультирование: научно-практ. журн. СЗАГС–СПб.* – 2014. – Вып. 3 (63). – С. 157–167.
3. *Баранов А.А.* Состояние здоровья детей в Российской Федерации // *ПЕДИАТРИЯ: научно-практ. журн.* – М.: ООО «Педиатрия», 2012. – Том 91, № 3.
4. *Березовская Р.А.* Отношение к здоровью // *Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова.* – СПб.: Питер, 2005. – С. 100-110.
5. *Гольман Е.А.* Новое понимание здоровья в политике и повседневности: истоки, актуальные направления проблематизации // *Журнал исследований социальной политики. НИУ ВШЭ.* – 2014. – Том 12, № 4. – С. 512.
6. *Журавлева И.В., Иванова Л.Ю., Ивахненко Г.А.* Студенты: поведенческие риски и ценностные ориентации в отношении здоровья // *Вестник Института социологии.* – 2013. – № 6. – С. 112–129.
7. *Глебова Е.И.* Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – С. 26–28.
8. *Ирхин В.Н.* Педагогическое сопровождение студентов в условиях здоровьесберегающего образования в вузе // *Культура физическая и здоровье.* – 2010. – № 4. – С. 37-40.
9. *Масгрейв Р.А., Масгрейв П.Б.* Государственные финансы: теория и практика / пер. с 5-го англ. изд. [1989]. – М.: Бизнес Атлас, 2009. – 716 с.
10. *Науменко Ю.В., Науменко О.В.* Современное содержание здоровьесберегающих технологий в подготовке педагога // *Вестник Московского ун-та.* – 2014. – № 1. – С. 52-56. – Сер. 20. Педагогическое образование.



**Г.Е. Гун,
И.В. Зотов,
Б.М. Шаваринский**
(Санкт-Петербург)

ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

HEALTH-CREATING ENVIRONMENT OF MODERN SCHOOL AS A WAY TO ACHIEVE NEW EDUCATIONAL RESULTS

В статье рассматриваются вопросы организации опытно-экспериментального исследования по созданию здоровьесозидающей среды в современной школе с выходом на новые образовательные результаты, исходя из задач модернизации образования, усиления его влияния на все сферы социальной жизни общества.

Ключевые слова: образовательная среда, результаты, сеть, здоровьесозидание, мотивация, здоровый образ жизни, образовательные результаты, компетенции.

The article deals with the organization of an experimental study on creating a health-creating environment in modern school with access to new educational results, based on the tasks of modernizing education, increasing its influence on all spheres of social life in society.

Key words: educational environment, results, network, health creation, motivation, healthy lifestyle, educational results, competences.

Требование сохранения здоровья обучающихся находится на первом месте в иерархии запросов к результатам общего образования. По материалам проекта «Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения», 95% опрошенных среди всех заинтересованных групп (семей, школьных специалистов, педагогической общественности, медицинских ассоциаций и т.п.) включают сохранение здоровья школьников в первую пятерку своих потребностных запросов. Поэтому решение проблемы здоровья участников образовательного процесса отмечается как приоритетная задача в большинстве документов, характеризующих российскую государственную политику.

Здоровьесозидающее образование – относительно новое направление инноваци-

онной деятельности в системе образования. Оно направлено на:

- создание необходимых условий (кадровых, нормативно-правовых, учебно-методических, материальных, организационных, финансовых) для сохранения и укрепления здоровья обучающихся и работников образования;
- соблюдение санитарно-гигиенических норм и правил, нормирование учебной нагрузки и профилактику утомляемости;
- модернизацию форм и методов организации образовательной деятельности;
- организацию регулярного медико-психолого-педагогического мониторинга состояния здоровья обучающихся;
- проведение коррекции нарушений соматического, психического и нравственного здоровья совместно с медиками, пси-

хологами, используя оздоровительные технологии;

- создание положительного психологического климата, основанного на доверии, справедливости, уважении всех участников образовательного процесса;

- сохранение паритета образованности и здоровья обучающихся.

Здоровьесозидающий подход в образовании – подход, подчеркивающий развивающий и формирующий характер влияния образования на здоровье участников образовательных отношений на основе понимания здоровья как многомерной системы, состоящей из взаимозависимых компонентов и признания определяющей роли культуры здоровья как ценностно-мотивационной составляющей целенаправленного оздоровления образа жизни, содержит смысл созидания здоровья как качественно новой характеристики [1, 2]. Здоровьесозидающая деятельность (ЗСД) заключается в использовании принципов и способов, позволяющих сохранять как собственное здоровье, так и здоровье обучающихся, творчески дополнять содержание образовательной деятельности знаниями, умениями и навыками с целью формирования поведения, ориентированного на здоровый образ жизни (ЗОЖ).

Современная школа ищет пути построения образовательного процесса, имеющего в своей основе главное – сохранение здоровья субъектов образовательного процесса. Сегодня эта проблема стоит остро и является актуальной. И хотя образовательная функция школы по-прежнему остается ведущим аспектом ее деятельности, важным фактором в оценке степени и качества обученности становится состояние здоровья школьников. Школу необходимо рассматривать не только как социальную среду, но и как пространство с точки зрения здоровья человека. Перед школой стоит задача создания условий для сохранения здоровья обучающихся, то есть создания механизма формирования здоровьесозидающей среды.

Одной из основных проблем последнего столетия, и особенно в современном образовании, является снижение уровня здоровья обучающихся начиная с начальных классов.

В настоящее время приходится говорить о формировании неблагоприятных факторов окружающей образовательной среды, влияющих на состояние здоровья учеников: интенсификация учебного процесса, переход на новые формы обучения, длительность учебного дня, учебный стресс, снижение двигательной активности.

Здоровье населения предопределяется здоровьем детей. Состояние здоровья школьников имеет особое значение, так как в этот период формируется репродуктивный, интеллектуальный, трудовой потенциал страны. Забота о сохранении и укреплении здоровья учащихся рассматривается как одно из приоритетных направлений государственной политики в области охраны здоровья населения. Принципиально необходимо сегодня и полноценное проживание учебного периода жизни, поскольку только здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны не просто заниматься учебной, трудовой деятельностью, но и стать во главе ведущих направлений деятельности государства.

На современном этапе основными являются проблемы сохранения и укрепления физического, психического и духовного здоровья субъектов образования, привитие навыков экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, создание экологически безопасной здоровьесберегающей инфраструктуры. Следует обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья в период его обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по ценностному отношению к жизни во всех ее проявлениях, качеству окружающей среды, своему здоровью, здоровью родителей, членов своей семьи, педагогов и сверстников, здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Обозначая цели деятельности по здоровьесозиданию, мы исходили из полученных сведений о фактическом состоянии здоровья обучающихся и педагогов, о неблагоприятных для здоровья факторах, о выявленных достижениях педагогической науки

и практики в сфере здоровьесозидания.

Развитие и состояние здоровья детей и подростков неразрывно связаны с качеством образовательной деятельности, с объемом учебной нагрузки, способами организации процессов обучения и воспитания, а также с теми условиями, в которых они протекают. Среди факторов, влияющих на состояние здоровья детей и подростков, важнейшим является создание условий педагогически комфортной образовательной внутришкольной среды. Сегодня особую актуальность приобретают педагогические подходы и технологии, ориентированные не столько на усвоение учащимися знаний, умений и навыков, сколько на формирование такой модели инновационной образовательной среды и создание таких педагогических условий, которые дадут возможность каждому из них понять, проявить и реализовать себя (развить свою социальную и личностную компетентность).

Инновационный характер образования – главное условие повышения качества современного российского образования. В этом случае здоровье выступает критерием качества образования. Формирование инновационной здоровьесозидающей образовательной среды невозможно без комплекса мер, вносящих изменения и в то же время консолидирующих различные аспекты организации образовательного процесса. Безусловно, в инновационной образовательной среде не обойтись и без педагогических инноваций.

Здоровьесозидающая направленность модернизации современного школьного образования сближает интересы педагогов, медиков и психологов. В последние годы здоровьесберегающие технологии активно внедряются в практику работы школ, разрабатываются авторские программы по разным аспектам формирования здорового образа жизни, школы оснащаются медицинским оборудованием, при школах создаются оздоровительные центры. Однако многообразие здоровьесозидающих технологий не всегда имеет соответствующие методики и рекомендации для работы с детьми разного возраста. Современная образовательная

среда требует обязательного применения здоровьесозидающих технологий в образовательной деятельности. Учителю необходимо вести пропаганду здорового образа жизни, оказывать поддержку для социальной и психологической адаптации обучающихся. Комфортная психологическая обстановка, оптимальный уровень домашних заданий, различные виды деятельности на уроке, организация мероприятий, направленных на развитие коммуникативных навыков, способствуют укреплению здоровья школьников.

К определению образовательной среды существует множество подходов. Так, например, в педагогическом терминологическом словаре: образовательная среда – это часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов.

Проблема здоровья обучающихся вышла сегодня из разряда педагогических и обрела социальное значение. Поэтому в качестве основы нашей программы здоровьесозидания (здоровьесбережения) мы определили заботу о сохранении здоровья субъектов образовательной деятельности.

Охрана здоровья учителя является важным фактором укрепления здоровья ученика. Учитель обязан ответственно относиться к своему здоровью, быть примером для ученика, вести здоровый образ жизни. Принимая решения о развитии образовательной среды школ, вопросы сохранения и укрепления здоровья обучающихся нельзя обойти стороной.

Разработанная нами сетевая программа предполагает определить средства, обеспечивающие реализацию поставленной цели, посредством формирования у обучающихся экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни.

Программа *«Формирование здоровьесозидающей среды современной школы как способ достижения новых образовательных результатов»* – нормативно-управленческий документ стратегического характера, отражающий особенности использования здоровьесозидающих (здоровьесберегаю-

щих) технологий в образовательном процессе, включающий различные направления деятельности ОО, которые характеризуют уровень работы школы по сохранению и укреплению здоровья участников общеобразовательного процесса. Эта программа предусматривает:

– целостность системы формирования здорового и безопасного образа жизни обучающихся;

– взаимодействие образовательной организации (ОО) с органами исполнительной власти, правоохранительными органами, научными учреждениями;

– преемственность и непрерывность обучения здоровому и безопасному образу жизни;

– соответствие инфраструктуры ОО условиям здоровьесбережения обучающихся;

– сформированность культуры здоровья работников ОО;

– рациональную организацию образовательного процесса;

– развитие физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в ОО;

– организацию системы просветительской и методической работы с участниками общеобразовательного процесса по вопросам здорового и безопасного образа жизни;

– профилактику употребления психоактивных веществ обучающимися;

– комплексное сопровождение систем формирования здорового и безопасного образа жизни обучающихся;

– мониторинг сформированности культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся.

Нами создана сеть школ – из участников кластера (объединение нескольких однородных элементов) ОЭР, в которую вошли три школы районов Ленинградской области: МБОУ №6 г. Кингисеппа, МБОУ «Каменногорский Центр образования (ЦО)», МБОУ №3 г. Пикалево.

Сетевые роли школ – участников кластера.

МБОУ №6 г. Кингисеппа:

1. Лаборатория безопасного образа жизни: создание условий для формирования

личности через военно-патриотическое воспитание и организация безопасного образа жизни.

2. Лаборатория социального здоровья: создание условий для формирования личности через гражданско-патриотическое воспитание обучающихся и организацию волонтерской деятельности.

3. Лаборатория интеллектуального здоровья: повышение качества образовательных результатов через развитие интеллектуальных способностей.

4. Лаборатория психического здоровья: содействие сохранению психического здоровья всех участников образовательной деятельности.

5. Лаборатория эмоционального здоровья: обеспечение активной адаптации личности к жизни в современном обществе через формирование эмоционально-нравственной культуры обучающихся.

6. Лаборатория физического здоровья: создание условий для формирования физически здорового ученика, повышение престижности ведения здорового образа жизни.

7. Лаборатория экологического здоровья: создание условий для формирования экологического мышления и культуры у обучающихся, пропаганда безопасного образа жизни, воспитание у обучающихся экологической ответственности за все живое.

8. Лаборатория творчества и успеха: воспитание нравственно здоровой личности обучающегося с максимально развитыми интеллектуальными и культурно-эстетическими способностями.

МБОУ «Каменногорский ЦО»:

1. Создание условий, необходимых для формирования здоровьесозидающей среды МБОУ «Каменногорский ЦО» по методу В.Ф. Базарного.

2. Обучение и социализация детей с ОВЗ, детей-инвалидов в инклюзивном образовательном пространстве МБОУ «Каменногорский ЦО».

Специфика инновационной деятельности образовательной организации.

Инновационное образовательное учреждение отличается тем, что его образо-

вательная деятельность строится на специально разработанной концептуальной модели, предполагающей *использование новых форм и методов обучения и воспитания*, обычно повышенного уровня сложности по сравнению с общепринятыми стандартами. Они развиваются на основе *системных нововведений* в целях, содержании образования, технологиях, организации образовательной деятельности и, естественно, на основе новой системы управления. Это образовательные учреждения нового типа, у них свое специфическое предназначение, своя миссия, свой круг социальных заказчиков, свои особые функции.

Прогнозируемые риски реализации программы ОЭР: Недостаточное включение в разнообразные виды социальной деятельности учащихся вследствие отсутствия необходимого опыта, неподготовленности к этой работе. Возникновение у учителей определенных затруднений при введении новых технологий обучения и воспитания, обусловленных сложившимися стереотипами в профессиональной деятельности. Значительные затраты времени со стороны руководителей при формировании новой модели инновационной образовательной среды. Частичное отсутствие методик диагностики полученных результатов. Несвоевременная коррекция руководителями управленческой структуры школы реализуемых программ вследствие возрастания объема информации. Недостаточное использование потенциала педагогов в инновационной деятельности вследствие многонаправленности. Возрастание нагрузки обучающихся при реализации модели профильного обучения.

Базовые компетентности как основа личностного роста учителя в инновационной образовательной среде: Вера в силы и возможности ученика. Интерес к внутреннему миру обучающихся. Открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление учителя). Общая культура. Эмоциональная устойчивость. Позитивная направленность на педагогическую деятельность. Уверенность в себе. Умение перевести тему урока в педаго-

гическую задачу. Умение ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. Умение обеспечить успех в деятельности для всех участников процесса. Компетентность в педагогическом оценивании. Компетентность в предмете и методах преподавания.

Внутренняя среда – уклад школы, обеспечивающий комфортное пребывание ребенка и взрослого.

Внешняя среда: с кем выстраиваем отношения формирования соответствующих проектов, способствующих саморазвитию и самовыражению школьников через сотворчество с преподавателями, руководителями кружков, спортивных секций.

Большинство разделов программы остается на все сроки реализации программы.

Педагогическая целесообразность проекта заключается в выборе тактики использования традиционных и нетрадиционных форм, методов и технологий формирования мотивации здорового и безопасного образа жизни, которые в полной мере решают все поставленные задачи. Исследования отечественных ученых показывают, что организация учебного процесса, к сожалению, не соответствует природе ребенка. Законы развития физической и духовной составляющих здоровья обучающихся и воспитанников и принципы организации деятельности современной школы имеют противоположную направленность.

Таким образом, возникает необходимость поиска путей, помогающих организовать учебный процесс в соответствии с законами, не противоречащими природе ребенка. Если мы хотим воспитать здоровое подрастающее поколение, то все-таки целесообразно возвращение к природосообразному образованию.

Здоровье – это богатство, которое мы получаем один раз в жизни, а тратим – всю жизнь, поэтому педагоги, родители должны сформировать у детей глубокое научное понимание сущности здорового образа жизни, его житейской ценности. Здоровье детей – это политика, в которой заложено наше будущее, и мы за это будущее в ответе. Сохра-

нение и укрепление здоровья обучающихся являются важнейшей и приоритетной задачей нашей школы.

Принцип сохранения и укрепления здоровья, связанный с педагогическим воздействием, является интегративным: его соблюдение обеспечивает человеку совершенствование механизмов сохранения и повышения адаптационных резервов своего организма путем целенаправленного оздоровления собственного образа жизни.

Школу необходимо рассматривать не только как социальную среду, но и как пространство с точки зрения здоровья человека. Перед школой стоит задача создания условий для сохранения здоровья учащихся, то есть создания механизма формирования здоровьесозидающей среды.

Ожидаемые конечные результаты реализации Программы ОЭР.

По СОШ № 6 г. Кингисеппа.

- Создание системы комплексного мониторинга состояния здоровья учащихся, снижение количества наиболее часто встречающихся в школе заболеваний.

- Рост уровня физического развития школьников.

- Повышение приоритета здорового образа жизни.

- Мотивация двигательной деятельности, здорового образа жизни.

- Повышение уровня самостоятельности и активности школьников в двигательной деятельности.

- Повышение профессиональной компетенции и заинтересованности педагогов в сохранении и укреплении здоровья школьников.

- Поддержка родителями деятельности школы по воспитанию здоровых детей.

- Повышение качества образовательных результатов.

- Создана школьная модель профилактики вредных привычек (табакокурения, алкоголизма, токсикомании, наркомании).

- Создана школьная модель социально-педагогической поддержки детей «группы риска» и детей-инвалидов.

По СОШ № 3 г. Пикалево.

- Охват деятельностью Центра здоровья более 80% родителей.

- Увеличение количества родителей, участвующих в мероприятиях в области семейного здоровьесозидания до 100%.

- Повышение удовлетворенности качеством образования, применением здоровьесозидающих технологий всех участников образовательного процесса до 90%.

- Снижение заболеваемости и количества пропусков занятий по болезни и функциональной напряженности обучающихся на 50%.

- Снижение среди несовершеннолетних числа правонарушений и преступлений, связанных с употреблением психоактивных веществ, на 90%. • Увеличение количества финансовых средств, расходуемых ОУ на оптимизацию здоровьесозидающей деятельности, на 50%.

- Увеличение количества педагогов, повысивших квалификацию в области здоровьесозидания, по отношению к общему их количеству на 40%.

- Увеличение количества обучающихся, участвующих в дополнительном образовании, в том числе занимающихся в физкультурных и спортивных секциях, кружках, до 80%.

- Наличие методических разработок в области семейного здоровьесозидания.

По Каменногорскому ЦО

Проект 1

«Создание условий, необходимых для формирования здоровьесозидающей среды МБОУ «Каменногорский ЦО», по методу В.Ф. Базарного»:

- Создание системы здоровьесозидающей деятельности с учётом потребностей, ресурсов, условий ОО для устранения негативных факторов, влияющих на здоровье всех участников образовательной деятельности, формирования у них ценностного отношения к своему здоровью, потребности вести здоровый образ жизни.

- Снижение заболеваемости и повышение уровня здоровья детей, улучшение по-

казателей уровня физического развития учащихся и образовательных результатов.

- Совершенствование системы психологического и социального сопровождения всех участников образовательной деятельности.

- Привлечение внимания родителей к проблеме сохранения здоровья детей в процессе обучения их в школе и дома: своевременное обращение к врачам, регулярное прохождение медицинских осмотров, своевременное лечение выявленных отклонений, плановая вакцинация, профилактика простудных заболеваний.

- Создание семейных клубов, основным направлением которых является формирование комфортной психологической среды, потребности вести здоровый образ жизни.

Проект 2 «Социализация и интеграция в общество детей с ограниченными возможностями здоровья».

- Создание и соблюдение определенных условий с целью профессионального самоопределения обучающихся школы, реализующей инклюзивную практику.

- Создание модели образовательного пространства детей с ОВЗ через единство основных и дополнительных образовательных программ и расширение спектра применяемых педагогических технологий и сетевого взаимодействия с социальными партнерами, что позволит значительно сократить перегрузки учащихся, выйти на новое качество образования, обеспечить его доступность для всех учащихся при максимальном использовании имеющихся ресурсов центра образования и его партнеров (проведение профессиональных проб, создание группы индустриального профиля обучения в рамках дополнительного образования).

- Создание системы психолого-педагогического сопровождения, комплексной

коррекционно-развивающей работы. Овладение детьми с ОВЗ ключевыми компетентностями.

- Определение положительной динамики вовлеченности родителей в процесс обучения и воспитания их детей.

- Удовлетворение образовательных запросов различных групп социума, развитие школьников независимо от их социального положения, состояния здоровья и т. д.

- Создание сети информационного взаимодействия по проблемам инклюзивного образования.

- Приобретение опыта взаимодействия с детьми с ОВЗ всеми участниками образовательной организации, стимулирование личностных и метапредметных достижений школьников на уроках, во внеурочной деятельности, в социальных группах.

- Выявление и поддержка одаренных детей и талантливой молодежи.

Таким образом, сохранение и улучшение здоровья населения является стратегической задачей для любого государства, так как именно от того, насколько здоровым будет народ, зависит, во-первых, его собственное благополучие, устойчивость, степень экономического и социального развития, а во-вторых, его положение в мировом сообществе, отношение к нему других стран. Учитывая также постоянно меняющиеся условия окружающей среды, социально-экономической ситуации в современном обществе, необходимо отметить, что проблема здоровьесозидания в настоящее время является одной из главных. Все вышесказанное подтверждает необходимость обоснования теоретико-методологических подходов, конкретизации и уточнения основополагающего понятия и проводимых мероприятий с целью создания модели здоровьесозидательной среды в образовательной организации как способа достижения новых образовательных результатов.

Литература

1. *Алексеев С.В., Колесникова М.Г.* Теория и методика эколого-педагогической подготовки учителя в системе постдипломного образования: моногр. – СПб.: Спец Лит, 2011.
2. *Гун Г.Е., Шаваринский Б.М.* Корпоративная модель здоровьесбережения в образовательной организации: сборник научных статей. – СПб.: ЛОИРО, 2017. – 171 с.
3. *Гун Г.Е., Шаваринский Б.М., Зотов И.В.* Модели здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации: методические рекомендации. – СПб., 2015. – 203 с.
4. *Гун Г.Е., Шаваринский Б.М.* Здоровье школьников в современном образовательном процессе: учеб.-метод. пособие / отв. ред. Г.Е. Гун. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – 508 с.



**Н.С. Радевская,
А.В. Радевский,
Н.В. Горельшева**
(Санкт-Петербург)

ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

LIFE VALUES AS A FACTOR OF STUDENTS' SOCIALIZATION IN MODERN UNIVERSITY

В статье рассматривается образовательная система вуза, предусматривающая сочетание традиционных и инновационных форм учебного взаимодействия, реализуемых в совместной социально-педагогической деятельности вуза, семьи, общественных организаций, учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: модель интеграции, социализация, интериоризация, пространство образования.

The article discusses the educational system of university, which combines traditional and innovative forms of educational interaction implemented in the joint social and pedagogical activities of a university, family, public organizations, institutions of additional education.

Key words: model of integration, socialization, interiorization, education space.

В настоящее время важнейшим направлением в работе образовательных учреждений является развитие и воспитание студентов, любящих свою Родину, уважительно относящихся к культурным, семейным и религиозным традициям многонационального народа России, умеющих организовать своё поведение на основе нравственных норм, а также готовых к *диалогу* с представителями разных поколений, культур и мировоззрений. Осуществлять моральный выбор, исходя из социальных и личностных ценностей.

Духовно-нравственное воспитание и развитие обучающихся в нашей стране опирается на базовые национальные ценности, отмеченные в конституции Российской Федерации.

В 2009 г. была разработана концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России (А. Я. Данилюк,

А. М. Кондаков, В. А. Тишков), в которой были подчеркнуты приоритеты последовательного расширения, углубления и укрепления ценностно-смысловой сферы личности средствами и ресурсами воспитания в базовых традициях, духовных ценностях и смыслах отечественной культуры [1].

В основе Концепции – формирование целостного пространства духовно-нравственного развития. Такое пространство, иначе определяемое как уклад учебной жизни, интегрировано в урочную, внеурочную, внеучебную, семейную деятельность обучающегося.

Важной задачей образовательного учреждения является нравственное совершенствование личности, формирование жизненных ценностей, стабильных альтруистических форм поведения, общей положительной установки студентов на других людей, т.е. развитие тех областей деятель-

ности, сознания, опора на которые позволит молодежи противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, жизнь, систему общественных отношений и ценностей.

Именно социальная активность личности в современном обществе является одним из ведущих факторов успешной социализации, интегрирования человека в общество, находящееся в состоянии изменения, поиска новых оснований самоорганизации и развития.

Социальная активность личности, реализуемая в различных формах – от индивидуальной инициативы до коллективных акций общественных объединений и политических программ, является как «индикатором» проблем, существующих в обществе, так и показателем социальной зрелости общества, социальные институты которого способны оказывать поддержку и помощь инициативам «снизу». В любом случае тема воспитания, развития социальной активности личности требует внимания и со стороны такого института общества, как образование. Развитие качеств социально активной личности в процессе социализации людей любого возраста является как залогом их успешной социализации, так и условием развития социума на разных его уровнях.

Формирование социальной активности осуществляется только в процессе включения личности в деятельность, в процессе которой осуществляется присвоение общественного опыта в самых различных его проявлениях. Активная социальная позиция наиболее проявляется в научной и общественной деятельности человека.

Особо следует подчеркнуть роль интериоризации, формирования личностного отношения к базовым этическим ценностям (мира, отечества, семьи, труда и т.д.), последовательность и целостность задач духовно-нравственного воспитания [1].

В этой связи усиливается роль университетов в современном обществе. Они рассматриваются как одна из движущих сил общественного развития, формирующая будущее. Университет можно рассматривать как среду для формирования и рас-

пространения новых социальных практик. Также одна из важных ролей университета – расширение социальных горизонтов и изменение практик молодежи, поступающей в этот университет. Именно в университетской среде происходит активное формирование социальных инициатив молодежи, и существуют все возможности и условия для реализации проявленных инициатив в форме организации деятельности молодёжного объединения [2].

В 1998 году был создан Смольный университет, учредителем которого выступила Российская академия образования. В 2004 году ее стратегическим партнером по организации деятельности Смольного университета стали Холдинговая компания «Электрокерамика» и бизнес-центр «Полюстровский». В 2009 году решением Президиума Российской академии образования и Совета директоров Холдинговой компании «Электрокерамика» на базе современного Смольного института создан Инновационный научно-образовательный комплекс (ИНОК) «Смольный институт».

Смольный институт был создан как многопрофильный вуз с гибкой организационной образовательной системой. В будущем это комплекс научных и учебных подразделений непрерывного образовательного цикла, направленных на обеспечение воспитательного и образовательного процессов в соответствии с требованиями личности, общества и государства.

Образовательная система вуза представляет собой органическую систему, включающую совокупность блоков, находящихся в таких отношениях, которые порождают такое интегративное свойство, как целостность, единое ценностно-смысловое пространство, предусматривающее сочетание традиционных и инновационных форм учебного взаимодействия, реализуемых в совместной социально-педагогической деятельности вуза, семьи, общественных организаций, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, средств массовой информации.

В основу интеграции были положены следующие принципы:

- свободный выбор студентами видов и сфер деятельности, возможности выбора направления деятельности темпов продвижения по конкретному курсу, результатов своего труда, степени участия в коллективных делах;

- ориентация на личностные интересы, потребности, способности;

- возможность свободного самоопределения и самореализации.; связь свободы с воспитанием ответственности за других людей;

- формирование положительных личностных качеств;

- практико-деятельностная основа образовательного процесса;

- организация условий для участия студентов в создании конкретного творческого продукта.

Интегративный подход в образовании рассматривается как взаимодействие субъектов образовательного процесса, направ-

ленное на организацию и осуществление поисковой деятельности студентов, активное и самостоятельное приобретение ими знаний и овладение способами применения в различных ситуациях.

Идея интеграционной модели (Рис.1.) заключается в том, что в работе преподавателей на первый план выступает воспитательный аспект образования через образовательную и воспитательную деятельность и самостоятельное обучение, переход от лекционно-практической модели проведения занятий к созданию и увеличению объединенных групп через работу студий, творческих мастерских, лабораторий, клубов и т.д., привлечение социальных партнеров для процесса обучения.

Продуктивность модели возможна при условии расширения пространства образования за счет сетевого взаимодействия с внешними партнерами.



Рис 1. Модель интеграции и расширения пространства вуза

Показателями успешности данной модели являются: отсутствие конфликтности между преподавателем и студентами, между студентами группы; устойчивость в поведении студентов; повышение мотивации к обучению, к самопознанию и самосовершенствованию; рост социальной активности и творческого самовыражения.

Таким образом, в Смольном институте Российской академии образования предусмотрены условия социализации студентов: создана инновационная среда, предполагающая сочетание традиционных и инновационных форм учебного взаимодействия, реализуемых в совместной социально-педагогической деятельности вуза, семьи, общественных организаций, учреждений

дополнительного образования, культуры и спорта, средств массовой информации; разработаны учебно-методические материалы для обеспечения образовательного процесса, нацеленного на социализацию и самореализацию студентов в образовательной и самостоятельной деятельности.

Выпускник Смольного института – это молодой специалист с современным мировоззрением, серьезной профессиональной подготовкой и потенциалом для дальнейшего творческого роста и развития. Активная и разнообразная деятельность в период обучения в вузе способствует полноценному вхождению молодого человека в жизнь общества [2].

Литература

1. Данилюк А. Я., Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. – М.: Просвещение, 2009.
2. Дедова В.К., Руднева Е.Л. Роль университета в развитии социальной активности и успешной социализации студенческой молодежи через участие в деятельности молодежных объединений // Научное сообщество студентов XXI столетия. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. VI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 6. URL: sibac.info/archive/social/6.pdf (дата обращения: 18.02.2019)
3. Рахманова Ю. К. Проектированное обучение с учётом национальных особенностей в техническом вузе // Образование и воспитание. – 2016. – №3. – С. 46–50. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/35/1009/> (дата обращения: 18.12.2017)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт как нормативно-правовая основа проектирования и реализации образовательных программ ВПО РФ // http://studme.org/36679/pedagogika/federalnyy_gosudarstvennyy_obrazovatelnyy_standart_kak_normativno-pravovaya_osnova_proektirovaniya (дата обращения: 18.12.2017)
5. Монахова Л.Ю. Управленческие модели образовательной организации как рефлексия педагогических парадигм // Управление образованием: теория и практика. 2017. № 3 (27). С. 12–19.



*Л.В. Резинкина,
А.Е. Марон
(Санкт-Петербург)*

МУНИЦИПАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

QUALITY IMPROVEMENT MUNICIPAL MODEL OF TEACHING STAFF CONTINUING EDUCATION

В статье раскрыты стратегические направления повышения качества непрерывного образования педагогических кадров на основе реализации институционально-средового подхода.

Ключевые слова: непрерывное образование, педагогические кадры, муниципальное образование, институционально-средовой подход.

The article reveals the strategic directions for improving the quality of continuing education of pedagogical staff based on the implementation of the institutional and environmental approach.

Key words: continuing education, teaching staff, municipality, institutional and environmental approach.

Ориентация непрерывного образования педагогических кадров в муниципальной территории на запросы и потребности социума обусловила поиск новых институциональных форм, разнообразных по своим функциям организационных структур сопровождения повышения квалификации педагогов в условиях конкретной территории. Это связывается с тем, что доступность образования и его научно-методическая поддержка в этих условиях достаточно ограничены в силу удаленности от научных и культурных центров, а процесс развития современной школы опережает модернизацию существующей системы повышения квалификации. Сегодня творчески работающие педагоги инновационной школы реально продвигают реформу и будут продолжать реализацию ее основных направлений.

В этих условиях возникает настоятельная необходимость находить «точки роста» инновационных преобразований, способствующих поддержке сложных процессов непрерывного образования на уровне муниципальных территорий [4].

Реальный анализ современной практики непрерывного образования и научные исследования свидетельствуют о необходимости эволюции существующих организационных структур непрерывного образования от мономоделей, ориентированных на формирование специалиста для технократической цивилизации, к полифункциональной модели, предназначенной для саморазвития специалиста и его рефлексии.

Для различных категорий педагогических кадров необходимо определить специфические требования к образовательной среде организации, района или региона и её влияние на развитие специалиста. В настоящее время все более актуален институционально-средовой подход для анализа взаимодействия между субъектами социума, производства, культуры и образования. Особое признание данный подход получил благодаря автору теории институциональных изменений Д. Нортю. Под институтами в территориальной образовательной среде подразумевают относительно устойчивые типы и формы социальной практики, с по-

мощью которых выстраивается общественная жизнь, устанавливаются устойчивые отношения и связи в условиях муниципального сообщества [6].

Мы согласны с исследователями (Н.В. Бордовская, А.А. Макареня, Т.В. Менг, В.В. Рубцов, Н.Н. Суртаева, В.А. Ясвин и др.), что в одной территории сочетаются разнообразные, достаточно противоречивые среды.

Охарактеризуем основные типы муниципальной образовательной среды на основе реализации принципа доступности качественного образования для различных категорий педагогических кадров.

Муниципальная территория с разветвленной структурой взаимодействия с Институтом повышения квалификации. Акцент делается на совместную деятельность инновационной образовательной организации, которая имеет достаточный кадровый потенциал практикоориентированного обучения педагогов, и Института повышения квалификации, обеспечивающего научную поддержку и теоретическую подготовку специалистов, что способствует созданию муниципальной образовательной среды, в которой успешно начинает действовать интегрированное и продолжительное во времени обучение, межкурсовое научно-методическое сопровождение специалистов с опорой на реальную практику педагогов-новаторов. Это позволяет транслировать наиболее интересные и актуальные продукты и работы лучших педагогов в профессиональное сообщество не только муниципалитета, но и региона. При этом эффективно используются местные ресурсы различного рода для более качественной профессиональной подготовки.

Современная парадигма образования немислима без определения образовательной системы как открытой, что, в свою очередь, строит *муниципальную образовательную среду как открытую систему*. В этом случае развитие муниципальной образовательной среды осуществляется при активном и постоянном взаимодействии с внешней средой, наиболее эффективно обеспечивая переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование

через всю жизнь». Такая образовательная среда становится социальным институтом, предоставляющим педагогам возможность непрерывно учиться и получать современные профессиональные знания, проектировать личную образовательную траекторию, соответствующую его личностным и профессиональным запросам и потребностям. Открытая среда может представлять собой ассоциацию связанных между собой учебных учреждений различного уровня и территорий, что способствует формированию информационно-педагогического образовательного пространства, обеспечивающего взаимосвязь и преемственность содержания программ для разных групп педагогов, возможность их многомерного движения в образовательно-профессиональном пространстве и создания для этого оптимальных условий развития [5, 8].

Муниципальный район с ориентацией на мегаполис предусматривает близость к большому городу, в котором имеется разветвленная образовательная, культурная и научная структура. Для этой образовательной среды характерна ориентация на программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в высших учебных заведениях мегаполиса (включая негосударственные учреждения) [3, 6].

Муниципальный район с развитым сетевым взаимодействием формирует образовательную среду единого образовательного ресурса территории на основе активного информационного сетевого взаимодействия как наиболее эффективного способа обустройства пространства переноса и трансляции инновационной деятельности. Сеть, выступая в качестве открытой системы, определяет способ взаимодействия субъектов образовательной деятельности, обменивающихся образовательными ресурсами для повышения качества образования. Следовательно, сетевое взаимодействие есть необходимый инструмент для адекватного решения задачи эффективного продвижения и презентации инновационных образовательных продуктов в различных образовательных и иных сообществах [5, 7].

В муниципальном районе с распределенной системой поддержки непрерывного об-

разования педагогов образовательная среда включает центры информатизации, которые могут составить базис для распределения функций в сфере повышения квалификации педагогов с целью формирования условий приближения процесса обучения к месту жительства и рабочему месту. Современный этап развития системы повышения квалификации ориентирует не столько на обучение готовым формам применения информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности, сколько на получение и осмысление собственного практического опыта, его использования для формирования информационной компетентности (М.А. Горюнова, Д.А. Иванов и др.). Это способствует проектированию и реализации модели повышения квалификации, которая основана на распределении полномочий и функций между муниципальными образовательными организациями при интеграции материальных, кадровых, технических и иных ресурсов образовательных информационных сред различного уровня (федерального, регионального и муниципального). Реализация такой модели реально приближает процесс образования к рабочему месту и месту жительства педагога, оставляя за региональными и федеральными образовательными организациями научно-методическое сопровождение, поддержку и координацию образовательной деятельности муниципальных опорных площадок, включая повышение квалификации и переподготовку [2, 4].

Формирование модели целостной системы непрерывного образования педагогов в муниципальной территории опирается на существующие теоретические разработки, касающиеся таких аспектов, как развитие и прогнозирование федеральной и региональной образовательных систем, повышение квалификации и переподготовка кадров (Э.М. Никитин, Т.С. Панина, В.Н. Скворцов, С.В. Тарасов), формирование качества развития этих систем (О.В. Ковальчук, З.Г. Найденова, В.П. Панасюк и др.), теоретические основы профессионально-педагогического становления учителя в системе непрерывного образования (К. Зарипов, Т.А. Каплу-

нович, В.П. Топоровский, Р.М. Шерайзина и др.), социокультурный и гуманитарно-аксиологический подходы к деятельности ИПК (В.Г. Воронцова, Р.И. Захаренкова, Н.М. Чегодаев и др.).

Непрерывное образование педагогов рассматривается нами в личностном аспекте как последовательное пожизненное развитие творческого потенциала и профессиональных компетенций педагога в условиях формального и неформального образования; в институциональном аспекте как деятельностное профессиональное развитие и саморазвитие личности в разных формах и стадиях образования.

Охарактеризуем ведущие основания проектирования муниципальной модели непрерывного образования педагогических кадров.

В качестве основ проектирования муниципальной модели непрерывного образования педагогов выступают следующие положения.

1. Развитие кадрового потенциала муниципального района связывается непосредственно с решением проблемы полифункциональной ориентации системы непрерывного образования педагогических кадров. Это предусматривает в качестве объектов исследования развитие работников разных специализаций - руководителей образовательных организаций, преподавателей СПО, служб занятости населения, социальных педагогов и др. Полифункциональность системы также определяется не только особенностью кадрового потенциала и их специализацией, но и выполнением различных образовательных функций: развитие готовности к выполнению новых профессиональных обязанностей, переподготовка педагогических кадров на новые профессии, профессиональная подготовка резерва, сопровождение специалистов и развитие их карьеры [4].

2. Интеграция форм формального и неформального образования кадров осуществляется путем организации взаимодействия в сложившейся системе повышения квалификации с реальной деятельностью и достижениями инновационных организа-

ций. Формальное образование сегодня потеснилось неформальным и информальным образованием.

Построение интегративной модели непрерывного образования педагогов учитывает особенности и характеристики муниципалитетов, связанные с возможностями оказания содействия кадрам в их личностно-профессиональном становлении. Проблема развития персонала в рамках муниципального образования сегодня стоит очень остро, так как обусловлена кадровым голодом и ценностью сотрудников на рынке труда. Для того чтобы удержать квалифицированный персонал (преподавателей, методистов и др.), работодатели пытаются решить этот вопрос на основе профессионального развития работника, построения плана карьерного роста, включения в кадровый резерв. Все это осуществляется в условиях муниципальной образовательной среды. Характер образовательной среды муниципального района, определяемый с позиции поддержки непрерывного образования специалистов, зависит от таких факторов, как наличие единого центра развития инноваций в рамках муниципалитета, близость мегаполиса с разветвленной структурой институтов образования, интеграция взаимодействия методических, управленческих и информационных служб в плане поддержки системы образования [4].

3. Разделение, дополнение и преемственность функций и деятельности служб сопровождения личностно-профессионального роста педагогов в рамках областной организации. Это предполагает взаимодействие институтов повышения квалификации и переподготовки кадров (в рамках эксперимента – Ленинградский областной институт развития образования), Комитетов по образованию при Администрациях муниципальных районов, методических, ресурсных и информационных центров.

Муниципальная система образования должна быть приближенной к реальной практике кадров и образовательных организаций, обладать качествами быстрого реагирования на новые социально-экономические реалии, адекватного и гибкого реше-

ния актуальных проблем муниципальной территории по запросам работодателей.

Применительно к педагогическим кадрам в современных условиях реализации федеральных государственных стандартов нового поколения и нового Профессионального стандарта педагога предполагается создание особых образовательных центров поддержки непрерывного образования педагогов на уровне образовательного сервиса и системы образовательных услуг. Модернизация всей системы отечественного образования требует усиления проектно-исследовательской, экспертно-аналитической и психолого-дидактической составляющей в системе подготовки педагогических кадров, овладения современными технологиями и электронными ресурсами.

Таким образом, в условиях модернизации российской системы образования актуализируется проблема создания новых моделей непрерывного образования педагогических кадров, приближения в рамках территорий к реальной практической деятельности. Это соответствует Федеральной государственной политике по реализации системных приоритетов, содержащихся в Концепции долгосрочного развития РФ на период до 2020 года в части развития кадрового потенциала различных территорий.

Литература

1. *Бордовская Н.В.* Академически-ориентированная модель современного высшего педагогического образования // *Человек и образование.* – 2015. – №1(42). – С. 4–10.
2. *Горюнова М.А.* Распределенная модель повышения квалификации педагогов в сфере информационных и коммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2006. – 208 с.
3. *Макареня А.А., Суртаева Н.Н.* Интеграционные процессы в образовании взрослых как фактор развития интеллектуального и социокультурного потенциала региона. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 224 с.
4. *Резинкина Л.В., Марон А.Е.* Моделирование полифункциональной системы непрерывного образования педагогических кадров в муниципальном районе // *Вестник НовГУ.* – 2015. – № 5(88). – С. 67-70. – Сер.: Педагогические науки.
5. *Резинкина Л.В.* Уровневая модель муниципальной системы непрерывного образования взрослых // *Дискуссия.* – 2015. – № 8(60). – С. 119-125.
6. *Резинкина Л.В.* Образовательные среды и типологические особенности их развития в муниципальной системе // *Человек и образование.* – 2015. – № 1(42). – С. 109–114.
7. *Шерайзина Р.М., Каплунович Т.А., Александрова М.В.* Развивающее сопровождение карьерного роста педагогов: моногр. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2011. – 202 с.
8. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
9. *Монахова Л.Ю.* Информационные ресурсы и стратегии управления многообразием в сфере образования // *Человек и образование.* – 2018. – № 2. – С. 4–10.



Д.А. Бояринов
(г. Смоленск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КАРТЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ АДАПТИВНОГО СЕТЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

EDUCATIONAL MAPS IN THE CONTEXT OF DESIGNING ADAPTIVE NETWORK EDUCATIONAL SPACE

В статье понятие «образовательная карта» рассматривается в качестве обобщения понятия «индивидуальная траектория обучения». Анализируется понятие «образовательная карта». Сравниваются современные подходы к родственным понятиям. Описываются теоретические основы построения карт концептов.

Ключевые слова: адаптивное сетевое образовательное пространство, образовательные карты, карты концептов, карты интеграции знаний, интерактивная образовательная карта.

In the article the concept of «educational map» is considered as a generalization of the notion of «individual learning trajectory.» The notion of «educational map» is analyzed. Modern approaches to related notions are compared. The theoretical basis for designing concepts cards is described.

Key words: adaptive network educational space, educational maps, concept maps, knowledge integration maps, interactive educational map.

Проблема личностно ориентированного обучения исключительно актуальна для современной педагогики. Приоритет личностного развития, самоактуализации личности, признание индивидуальности, самобытности и самооценности каждого человека и, как итог, позиционирование обучающегося как главной действующей фигуры всего образовательного процесса обуславливают интерес к различным педагогическим концепциям, в частности к проблеме проектирования образовательных пространств [1, с. 49-130; 2, с. 3-7]. В качестве комплексного инструмента реализации идей личностно ориентированного обучения в условиях применения информационно-коммуникационных технологий предлагаем рассматривать адаптивное сетевое образовательное пространство. На концептуальном уровне рассматриваем его как коммуникативную информационно-образовательную среду, отражающую личностные установки и личностные смыслы субъектов, создаю-

щую условия для их вовлечения в разнообразные формы совместной деятельности, обеспечивающую условия для формирования динамической системы субъектов, объединяющихся в микро- и макрогруппы, реализующих различные, взаимопересекающиеся и личностно значимые задачи.

В процессе проектирования образовательного пространства существенную роль играют технологии построения и обработки индивидуальных траекторий обучения [1, с. 80-82; 2, с. 72-79]. Возникает вопрос: возможно ли обобщение данного понятия? Ответ на данный вопрос является основным предметом данного исследования.

Заметим, что и в отечественной, и в зарубежной педагогике весьма распространена географическая трактовка понятия «образовательная карта». Применительно к школьному звену отечественной системы образования распространена трактовка понятия «образовательная карта» как своего рода «визитной карточки» школы в рамках

предпрофильной подготовки и профильного обучения. Национальная педагогическая энциклопедия содержит только понятие «образовательная карта территории» и определяет его следующим образом: «карта муниципальной территории с нанесенной сетью учреждений, реализующих программы профильного и профессионального образования; используется в рамках информационной работы» [3].

Аналогичную ситуацию можем наблюдать и в зарубежной педагогической практике. В рамках проекта «Открытые образовательные ресурсы» (Open Educational Resources, OER) [8] ставится задача поддерживать инновации в обучении и упростить доступ к открытым образовательным ресурсам всего мира. Ключевым инструментом решения данной задачи является «Мировая карта открытых образовательных ресурсов» (OER World Map), которая в картографической форме отражает информацию и деятельность, связанную с OER. Исследовательский центр Атабаскского университета, участвующий в данном проекте, отмечает особую эффективность карт подобного рода в передаче информации [4].

Современные исследователи в целом оценивают роль информационно-коммуникационных технологий применительно к работе с образовательными картами как весьма ограниченную. Так, например, Ц. Козентино де Коэн и Б. Чу Клевелл (С. Cosentino de Cohen, В. Chu Clewell) [6, с. 2] вообще не считают информационно-коммуникационные технологии необходимыми при работе с образовательной картой. Они рассматривают понятие «образовательная карта» в контексте понятия «дорожная карта» (roadmap) как более общего [6, с. 1]. При этом под дорожной картой понимается вся совокупность промежуточных целей, задач, путей их достижения в рамках решения рассматриваемой обобщенной задачи, достижения какой-то обобщенной цели.

Р. Миллер (Ron Miller) рассматривает образовательную карту как набор всевозможных потенциальных альтернатив для обучения и личностного развития субъекта [7, с. 1]. Необходимо отметить существенное

сходство подхода Р. Миллера с идеями, разработанными нами независимо от него. Нами в качестве одной из ведущих целей в процессе проектирования адаптивного сетевого образовательного пространства определено создание пространства личностного развития главных субъектов – учащегося (студента) и учителя (преподавателя) [1, с. 20]. Однако, на наш взгляд, недостатком работы Р. Миллера является отказ от рассмотрения вопросов, связанных с потенциалом использования информационно-коммуникационных технологий в процессе проектирования и функционирования образовательной карты.

В современной зарубежной педагогике понятие «образовательная карта» находится в тесной связи с понятием «карта концептов» (concept map). Согласно наиболее общему определению, приведенному в своей работе А. Дж. Канасом (Alberto J. Canas), карта концептов – это графическое представление знаний, основными элементами которого являются понятия и отношения между ними [5, с. 5]. Заметим, что ранее мы в своих работах развивали подход к графовому моделированию в педагогике, основанный на использовании элементов знания и связей между ними [2, с. 37]. В рамках нашего подхода вершины графа соответствуют элементам знания по данной теме, дуги – причинно-следственным связям между двумя элементами знания. Под элементами знания понимаем все понятия, определения, алгоритмы, формулы, аксиомы, теоремы, которые в совокупности образуют основу теоретического материала по данной теме [2, с. 37].

Понятие «концепт», как ключевое, определяется как воспринимаемая закономерность, характеризующая события или объекты, или запись событий или объектов, обозначенных определенной меткой [5, с. 5]. Концепты в совокупности со связями между ними образуют так называемые тройки («концепт – связь между концептами – концепт»), являющиеся значимыми утверждениями о каком-либо объекте или событии. Аналогом таких троек при моделировании языком теории графов выступает дуга (или ребро) графа [2, с. 37]. Тройки называются

также «предложениями» (propositions), семантическими единицами (semantic units) или единицами значения (units of meaning).

Существенная характеристика карт концептов заключается в наличии определенной иерархической структуры. Наиболее содержательные, наиболее общие понятия локализованы в верхней части карты, более конкретные, менее общие концепты на карте находятся ниже. В теории графов подобная иерархическая структура описывается с помощью деревьев. При этом имеет место определенная проблема, состоящая в том, что в общем случае иерархия может быть построена для данного материала не единственным образом [5, с. 5]. Отмеченная проблема вызвана тем фактом, что иерархическая структура для определенной области знания также зависит от контекста, в котором эти знания рассматриваются или применяются. В качестве инструмента решения этой проблемы А. Дж. Канас предлагает выделять в моделируемой области так называемый фокусный вопрос (focus question) [5, с. 5], который в дальнейшем будет использоваться как отправная точка при моделировании. Контекст карты концептов обеспечивается фиксацией внимания субъекта, осуществляющего построение карты (исследователя или обучающегося), на фокусном вопросе. Фокусный вопрос, в свою очередь, выступает в роли средства организации соответствующих знаний. Еще одним существенным понятием теории карт концептов являются «перекрестные ссылки» (cross-links). Они описывают содержательные отношения между понятиями, относящимися к разным разделам (доменам) карты концептов. Перекрестные ссылки показывают, как концепт в одном домене (или в одной области знаний), отраженный на карте концептов, связан с понятием в другом домене этой же карты. Как отмечается в работе [5, с. 5], перекрестные ссылки могут играть существенную роль в создании нового знания, обеспечивая формирование связей между уже усвоенными и новыми элементами знания. Создание карт концептов непосредственно самими обучающимися способствует формированию

устойчивых содержательных связей между новыми знаниями и имеющейся у обучающегося когнитивной структурой.

Б.А. Швиндемманн (Beat A. Schwendimann) [9] предлагает рассмотреть понятие «карты интеграции знаний» (knowledge integration map). Необходимость рассмотрения подобного понятия обусловлена, по мнению автора, в первую очередь тем, что отсутствует единый метод количественного анализа, который может точно описать все различные формы информации, содержащейся в карте концептов [9, с. 18]. Одновременное использование нескольких количественных и качественных методов позволяет дать достоверное и измеримое описание изменений в понимании обучающимися учебного материала. Методы анализа включают в себя, в частности, взвешенные оценки основных ссылок, сетевой анализ, топологический анализ и качественный пропозиционный анализ, который может быть более эффективным и чувствительным, чем изолированная оценка каждого предложения без учета контекста. Особо необходимо отметить, что в этой работе, вышедшей в 2018 г., предлагается в полной мере использовать возможности информационно-коммуникационных технологий для автоматизированной обработки информации, содержащейся в карте концептов [9, с. 36]. При этом исходные данные для автоматизированной обработки вырабатываются с помощью экспертных методов [9, с. 34-35].

Опираясь на проведенный выше анализ современных подходов к рассмотрению понятия «образовательная карта» и связанных с ним понятий в современной педагогике, предлагаем собственную трактовку понятия «интерактивная образовательная карта» применительно к педагогическому проектированию адаптивного сетевого образовательного пространства. Предлагаем выделить два уровня рассмотрения понятия «образовательная карта» – локальный и обобщенный. На локальном уровне данное понятие рассматривается в контексте конкретного учебного материала (в рамках темы, раздела, предмета). На обобщенном уровне понятие «образовательная карта»

рассматривается в контексте адаптивного сетевого образовательного пространства как единой системы. Соответственно, на локальном уровне под интерактивной образовательной картой будем понимать пространство всех возможных индивидуальных траекторий обучения в рамках данного учебного материала, отражающее структуру и логику этого учебного материала и обеспечивающее обучаемому множественное или диалоговое взаимодействие с обучающей средой. На обобщенном уровне под интерактивной образовательной картой будем понимать пространство всех возможных траекторий развития личности.

В рамках рассматриваемого подхода основу технологической составляющей проектирования интерактивных образовательных карт образует технология формального моделирования. Её применение позволяет представить все основные элементы образовательной карты – обучающегося (вклю-

чая текущий уровень его интеллектуального развития, предметных способностей, мотивации, целеполагания), учебный материал (включая отдельные элементы знания и структуру их взаимосвязей в рамках темы, раздела или предметной области в целом), учебные заведения (включая обобщенные показатели образовательного потенциала, спектр предлагаемых образовательных услуг), систему органов управления образованием в форме, допускающей автоматизированную обработку. В свою очередь, такое представление позволяет с использованием аппарата современной дискретной математики разработать алгоритмы как отдельных этапов проектирования образовательной карты, так и её функционирования.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и администрации Смоленской области в рамках научного проекта № 18-413-670007.

Литература

1. Бояринов Д.А. Информационное образовательное пространство личностного развития учащихся: моногр. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2014. – 144 с.
2. Емельченков Е.П., Бояринов Д.А., Козлов С.В. Информационные системы автоматизированной поддержки инновационной деятельности: модели, проектирование и реализация: моногр. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2011. – 163 с.
3. Национальная педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://didacts.ru/termin/obrazovatel'naja-karta-territorii.html> (дата обращения 18.09.2018)
4. Athabasca University Research Centre [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://unescochair.athabascau.ca/oer-mapping-exercise> (дата обращения 18.09.2018)
5. Cañas A.J. A Summary of Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support. – Pensacola FL: The Institute for Human and Machine Cognition, 2003. – 116 p.
6. Cosentino de Cohen C. Chu Clewell B. Putting English Language Learners on the Educational Map. // Education if Focus. Urban Institute Policy Brief. – NW, Washington, DC; The Urban Institute, 2015. – 10 p.
7. Miller R. Educational Alternatives: A Map of the Territory // Paths of Learning. – # 20 (Spring, 2004). – The Foundation for Educational Renewal. Brandon, VT, 2004. – 10 p.
8. Open Educational Resources, OER [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://oerworldmap.org/#introduction> (дата обращения 18.09.2018)
9. Schwendimann B.A. Making Sense of Knowledge Integration Maps // Digital Knowledge Maps in Education. Technology-Enhanced Support for Teachers and Learners, Editors: Ifenthaler, Dirk, Hanewald, Ria, Springer-Verlag New York, 2014. – P. 7-40.

С.И. Поздеева
(г. Томск)

УЧЕБНАЯ ДИСКУССИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

EDUCATIONAL DISCUSSION IN PRIMARY SCHOOL AS A FORM OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS

В статье рассмотрены образовательные ресурсы учебной дискуссии в плане формирования у младших школьников коммуникативных универсальных учебных действий. Выделены виды учебной дискуссии: устная фронтальная, письменная подготовленная, «Стена», «Снежный ком» и другие. Проанализирован опыт их применения в начальной школе и влияние на развитие коммуникативных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: дискуссия, образовательные результаты, групповое взаимодействие, общение.

In the article the resources of educational discussion are considered in the aspect of forming junior schoolchildren's communicative universal educational actions. The types of educational discussion are distinguished: verbal frontal, writing prepared, «Wall», «Snow lump» and others. Experience of their application at primary school and influence on development of communicative universal educational actions are analyzed.

Key words: : discussion, educational results, group cooperation, communication.

Реализация нового ФГОС НОО актуализировала ряд проблемных точек в организации образовательной деятельности в начальной школе. Стандарт провозгласил «признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия (выделено нами – С.П.) участников образовательного процесса» [5, с. 6] для реализации целей начального образования в аспекте обучения, развития и воспитания детей. Именно метапредметные образовательные результаты в виде универсальных учебных действий (далее УУД) стали тем системообразующим элементом, который проясняет смысл и содержание образовательной деятельности в современной начальной школе. Каждая группа УУД отражает отдельный аспект в трактовке образовательной деятельности: а) регулятивные УУД обеспечивают учение, основу умения учиться, то

есть формирование ребенка как «субъекта учения, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях» [6, с. 10]; б) познавательные УУД обеспечивают когнитивную, интеллектуальную составляющую образовательной деятельности и овладение ребенком логическими, исследовательскими и проектными действиями; в) коммуникативные УУД удерживают аспект взросло-детской и детской совместности, разных способов взаимодействия участников совместной деятельности, организацию учебного сотрудничества.

Первые годы реализации ФГОС НОО показали, что многие учителя неправильно трактовали сущность коммуникативных УУД, которая свелась к развитию устной и письменной речи младших школьников. Например, в технологических картах предметных уроков напротив вопросно-ответной

формы работы появлялась отметка коммуникативные УДД. Педагоги рассуждали примерно так: «Дети говорят, их речь развивается, значит, формируются коммуникативные УУД». По этой логике приемами формирования коммуникативных УУД становились разные виды пересказов (устных и письменных), разные виды сочинений, работа с текстом, ответы на вопросы и т.п. Но ведь все эти приемы традиционны для начальной школы и использовались всегда (до реализации ФГОС).

Больше всего учителя сопротивлялись обучению детей парному и групповому взаимодействию, пытаясь ограничить пространство урока лишь фронтальной работой с детьми, в том числе с использованием активных методов обучения. Например, одна учительница сельской школы на семинаре повышения квалификации размышляла: «У меня маленький класс – 15 человек. Я каждого ребенка успеваю по несколько раз спросить за урок. Могу я не организовывать работу в парах/группах и ограничиться, например, фронтальной дискуссией?» Подобное высказывание свидетельствует о том, что педагог не понимает ни значения коммуникативных УУД, ни смысла взаимодействия детей в малой группе.

На наш взгляд, очень ресурсной с точки зрения формирования предметных результатов и коммуникативных УУД является учебная дискуссия [2, 3]. Под учебной дискуссией понимаем обсуждение темы, проблемы, проблемного вопроса, которое осуществляется в лидерской модели организации совместной деятельности педагога

и учащихся [1, 4]. Эта модель характеризуется тем, что педагог занимает позицию лидера, который организует высказывание и обсуждение разных версий, ведет детей к правильному решению, в результате которого происходит открытие новых знаний, а дети – в позиции соисполнителей, участвующих в решении общей проблемы (задачи).

Педагоги начальных классов МБОУ СОШ № 49 г. Томска (Школы совместной деятельности) накопили интересный опыт проведения различных видов учебной дискуссии, который убеждает, что она не только возможна уже в младших классах, но и обладает существенными образовательными ресурсами не только для развития коммуникативных УУД (слушать и понимать друг друга, формировать собственную точку зрения, приходить к общему решению и др.), но и для развития познавательных УУД (работать с информацией, наблюдать, экспериментировать) и таких личностных качеств, как толерантность, критическое мышление, взаимопонимание [3]. Кроме того, именно в дискуссии предметные знания становятся прочными и осознанными, так как используются в качестве аргументов для доказательства той или иной версии.

Представим в виде таблицы 1 наиболее распространенные в начальной школе виды учебной дискуссии. Эти виды мы соорганизовали парами. Первая диада – устная фронтальная и письменная подготовленная дискуссия (термин Г.А. Цукерман [7]). Вторая диада – устная групповая дискуссия и групповая дискуссия с элементами письма «Стена» («Снежный ком»).

Таблица 1.

Характеристика видов учебной дискуссии в начальной школе

Вид дискуссии	Содержание	Позиции участников	Этапы организации	Образовательные ресурсы
1.1. Устная фронтальная	Совместное обсуждение учебной проблемы целым классом в форме устной речи	Педагог – лидер, дети – соисполнители. Высокая вовлеченность «рабочей группы», низкая – остальных детей. Количество версий – 2-3	1. «Запуск» дискуссии. 2. «Обнажение» разных точек зрения. 3. Обсуждение версий в направлении от неправильных к правильной. 4. Подведение итогов	Развитие устной и письменной речи, актуализация предметных знаний.

1.2. Письменная подготовленная	Совместное обсуждение учебной проблемы на основе предварительного высказывания каждым своей точки зрения в письменной форме	Педагог – лидер, дети – соисполнители. Высокая вовлеченность большинства детей. Количество версий – 3-5	1. «Запуск» (на предыдущем уроке). 2. «Вот как мы думаем» (предъявляется всё поле версий на доске). 3, 4. – как в устной фронтальной. 5. Письменная индивидуальная рефлексия: «Я понял, что...»	Развитие устной и письменной научно-деловой речи. Пропедевтика позиционного мышления: развитие интереса к чужому мнению.
2.1. Устная групповая дискуссия	Совместное обсуждение проблемы в микрогруппах средствами устной речи с письменной фиксацией результатов обсуждения на рабочем листе	Ребенок – лидер (организатор) в группе, остальные дети – участники. Педагог – организатор обсуждения (мотивирует, инструктирует, консультирует, обобщает). Количество версий – 3-5. Вовлеченность выше, чем во фронтальной дискуссии, но не 100%.	1. «Запуск» дискуссии. 2. Оформление групп (например, «группа по месту»). 3. Обсуждение версий в группе. 4. Выработка общего решения. 5. Групповые доклады. 6. Подведение итогов, рефлексия работы в группе	Развитие умений эффективного группового взаимодействия, позитивных межличностных отношений
2.2. А. Дискуссия «Снежный ком»	Обсуждение с постепенным наращиванием участников от 1 до 4 с письменной фиксацией версий	Педагог – организатор, дети – участники. Вовлеченность высокая. Версий более 3-х	1. «Запуск» дискуссии. 2. «Один» – каждый на отдельной карточке пишет вариант ответа (всего 3 карточки). 3. «Вдвоем» – пара отбирает не более 4-х согласованных карточек-версий. 4. «Четверка» (из 2-х пар) оставляет не более 5-ти карточек-версий, наклеивает их на рабочий лист. 5. Групповые доклады. 6. Подведение итогов, рефлексия	Развитие парного и группового взаимодействия, устной и письменной речи, оформительских навыков
2.2.Б. Дискуссия «Стена»	Обсуждение проблемы (темы) в группе с учетом готовых и собственных версий и их ранжирования. Ценится не единственный правильный ответ, а синергетический эффект и множество взглядов	Педагог – организатор, дающий несколько готовых версий, дети – участники, выдвигающие свои версии. Вовлеченность высокая. Версий более 5	1. «Запуск» дискуссии. 2. Оформление групп. Знакомство с готовыми «кирпичами» – версиями (2-3). 3. Обдумывание своих версий и подготовка «кирпичей» (3-4). 5. Строительство «стены»: фундамент – самые важные(ая) версии, остальные – по ярусам. 6. Групповые доклады. 7. Обобщение, рефлексия групповой работы	Развитие группового взаимодействия, умение формулировать свою точку зрения на основе культурного образца, умений анализировать, сравнивать, обобщать

Как видно из таблицы 1, письменная подготовленная дискуссия не только дополняет устную фронтальную, но и нивелирует некоторые её издержки, в частности, вовлеченность в обсуждение только сильных детей, малое количество версий, усталость детей от большого объема говорения (устной работы) без ведения записей. Дискуссии «Стена» и «Снежный ком» позволя-

ют каждому ребенку быть вовлеченным в процесс обсуждения, фиксировать версии, результат решения на рабочем месте, в том числе в виде строительства «стены».

Обозначенные в таблице 1 виды дискуссии представляются нам удобными и с точки зрения педагога. Например, если устная фронтальная дискуссия «пугает» педагога (особенно молодого специалиста) нежиз-

данными для него детскими версиями, на которые он может не успеть достойно среагировать, то в режиме письменной подготовленной дискуссии учитель знакомится со всеми индивидуальными письменными версиями заранее (*примечание:* при «запуске» такой дискуссии каждый ученик письменно высказывает свое мнение на отдельном листочке. Эти листочки собираются учителем, и обсуждение происходит только на следующем уроке). У педагога есть возможность сгруппировать версии и продумать последовательность их обсуждения на следующем уроке. Благодаря графическому оформлению результатов обсуждения в дискуссиях «Снежный ком» и «Стена» у педагога есть возможность увидеть детские версии и их компоновку.

Чтобы показать результативность предлагаемых видов учебной дискуссии в плане формирования коммуникативных УУД, представим на рисунке 1 результаты диагностики уроков по измерению умений эффективного группового взаимодействия в 4 классе Школы Совместной деятельности (октябрь 2018 г.).

Во время диагностического урока взрослые эксперты наблюдали за работой детских групп, решающих метапредметную задачу, и оценивали следующие критерии: анализ условий и выделение цели задания;

анализ условия задачи через прочтение и уточнение данных; понимание целей задания всеми участниками группы; позиционное распределение действий в группе, высказывание версий всеми участниками группы, совместное принятие решения; умение слушать других; наглядное и точное представление результата решения; наличие лексики совместной деятельности в групповых докладах.

Как видно из рисунка 1, наилучший результат показали обучающиеся 4б класса (учитель Е.Г. Гуренкова). Это объясняется следующим.

1. Педагог в данном классе работает преимущественно в лидерской и партнерской моделях организации совместной деятельности, реже – в авторитарной модели. Это означает, что на уроках и внеурочных занятиях педагог находится либо в позиции лидера, либо в позиции организатора-участника совместной деятельности. Соответственно обучающиеся находятся в позиции соисполнителя (квазисубъекта) либо в позиции значимого и влиятельного участника совместной деятельности (субъекта), который своими размышлениями, версиями, действиями влияет на содержание и ход дискуссии.

2. С первого класса при организации фронтальной работы педагог использует

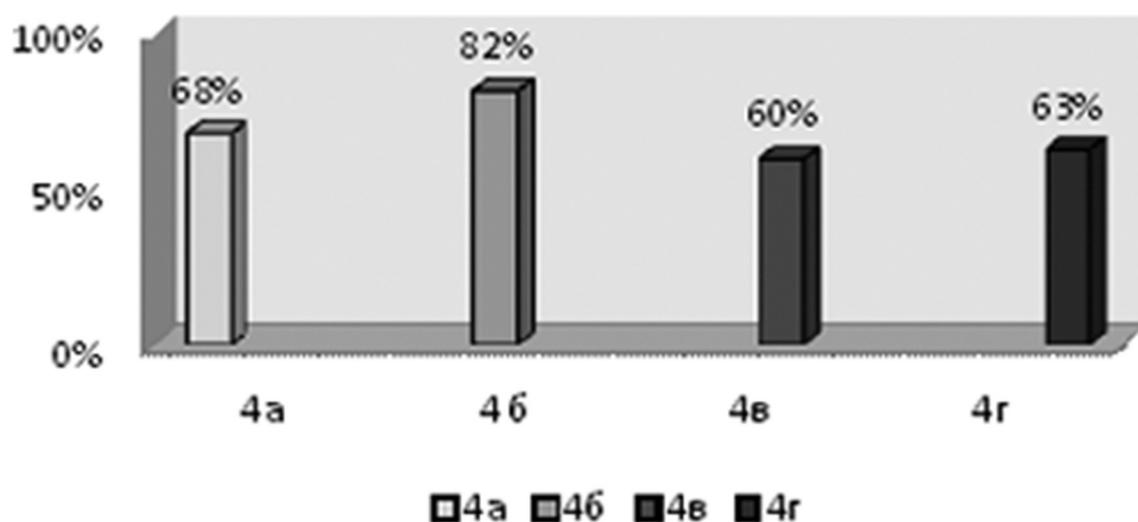


Рис. 1. Уровень сформированности умений группового взаимодействия в 4-х классах (октябрь 2018 г.) n = 98 чел.

сигнальную систему. Выглядит это следующим образом. Учитель задает вопрос, кто-то из детей отвечает, остальные ученики сигнализируют ему жестами «согласен» – «не согласен». Если ответивший ученик видит сигнал «не согласен», он спрашивает: «Ваня, почему ты со мной не согласен?» Ваня отвечает. Сигнальная система приучает детей слушать друг друга и реагировать на реплики друг друга, то есть вступать в учебный диалог. Это основа проведения любого вида дискуссии.

3. Наиболее частотными видами учебной дискуссии являются «Стена», «Снежный ком», письменная подготовленная и неподготовленная дискуссия. *Примечание:* в письменной неподготовленной дискуссии ее «запуск» и развитие происходят на одном уроке. Эти виды дискуссий чаще используются на уроках литературного чтения, окружающего мира, внеурочных занятиях, реже – на уроках математики и русского языка.

4. Высокие баллы по критериям «позиционное распределение действий в группе»,

«высказывание версий всеми участниками», «совместное принятие решения» объясняются регулярностью использования педагогом различных форм групповой дискуссии, что обеспечивает высокое качество вовлеченности детей в совместную деятельность.

Таким образом, учебная дискуссия обладает значительными образовательными ресурсами в плане формирования у младших школьников коммуникативных УУД. Педагоги, игнорирующие эту форму учебной работы, использующие её от случая к случаю или по упрощенной схеме, лишают детей интересного опыта образовательной и личностной коммуникации. Педагоги, которые применяют дискуссию систематически, убеждаются в том, что они приобретают новые профессиональные компетенции и овладевают открытой педагогической позицией, а у детей актуализируются предметные знания и умения, развивается внутренняя мотивация к учению и формируются коммуникативные умения.

Литература

1. Никитина Л.А., Поздеева С.И. Педагогическое наследие Г.Н. Прокументовой как ориентир для педагогической науки и практики // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2015. – Вып. 4(10). – С. 7–14.
2. Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: Тренинги, дискуссии, игры. – М.: Ось-89, 2002. – 176 с.
3. Поздеева С.И. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий в школе совместной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – Вып. 12 (177). – С. 24–27.
4. Прокументова Г.Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. – Томск, 1994. – 41 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
6. Цукерман Г.А., Чудинова Е.В. Диагностика умения учиться. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2016. – 60 с.
7. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2001. – №5. – С. 19–35.



Н.Н. Быкова
(Санкт-Петербург)

ИНТЕРАКТИВНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ПРОВЕДЕНИЮ ВЕБИНАРОВ И ВИДЕОЛЕКЦИЙ

INTERACTIVE TEACHER TRAINING FOR CONDUCTING WEBINARS AND VIDEO LECTURES

В статье представлены основные этапы подготовки преподавателей к проведению вебинаров и видеолекций. Подчеркивается важность разработки плана (сценария), и предлагается его шаблон для самостоятельной проработки преподавателем на подготовительном этапе. Такой основательный подход к проведению видеолекции позволяет сделать ее максимально продуктивной с точки зрения передачи учебного материала, интерактивной и динамичной не только для слушателей, но и для преподавателя.

Ключевые слова: видеолекция, вебинар, сценарий, интерактивное обучение, дистанционные образовательные технологии.

The article presents the main stages of teachers' training for organizing webinars and video lectures. The importance of writing a plan (scenario) is emphasized and its template is proposed for the teacher's self-study at the preparatory stage. Such a thorough approach to video lecturing does it the most productive one, in terms of the transmission of educational material, it becomes interactive and dynamic not only for students, but also for the teacher.

Key words : video lecture, webinar, script, interactive learning, distance learning technologies.

Дистанционные технологии стали неотъемлемой частью учебного процесса на всех этапах обучения и уровнях образования. Они широко используются для быстрой коммуникации, предоставления доступа к учебным материалам, отправки заданий, обсуждения на форумах. Инструменты взаимодействия путем цифровых и компьютерных технологий совершенствуются быстрыми темпами, причем настолько стремительно, что процесс обучения преподавателей этим технологиям требует постоянного и особого внимания.

Не секрет, что средний возраст преподавателей на 2014 г. доцент – 49,6 лет, профессор – 61,5 лет, основной штатный персонал – 48,4 года [1, с. 53]. Может быть, такая ситуация только в России? Обратимся к данным национального исследовательского университета Высшей школы экономики:

«более 40% преподавателей в России, Германии, Португалии и США старше 50 лет, в то время как в Норвегии и Франции таких от 25 до 33%» [2].

Некоторые исследователи после ознакомления с этими социологическими данными делают очень неожиданные выводы. Например, на сайте «Российская общественная инициатива» [3] можно обнаружить инициативу под номером 14Ф19169: «Установить возрастное ограничение до 60 лет для преподавателей в целях повышения эффективности обучения в высших учебных заведениях». Автор инициативы уверен, что более молодые преподаватели повысят эффективность обучения. Но понятие «молодость» не является синонимом понятий «профессиональные знания», «практический опыт», «педагогическое мастерство» и еще многих аспектов, которые необходи-

мы при составлении портрета современного преподавателя.

В каком бы возрасте не находился преподаватель, все равно для «повышения эффективности обучения в высших учебных заведениях» его необходимо обучать, ему помогать, предоставлять условия и возможности для эффективной работы.

Приведем очень распространенный пример нагрузки современного преподавателя, когда руководство внезапно сообщает о том, что надо будет провести видеолекцию. Когда преподаватель начинает возражать, что он не готов, то приводятся аргументы, общий смысл которых сводится к следующему: «Там ничего делать не надо, просто посидишь, как перед телевизором, и расскажешь что-нибудь, Вы же опытный педагог!».

Это первое и очень распространенное заблуждение, что при проведении видеолекции все очень легко и просто. Чаще всего так говорят те, кто никогда не проводил их либо проводил однократно, не отвечая за результат и эффективность.

Для того чтобы развеять эти заблуждения и помочь преподавателю подготовиться к такому виду нагрузки, при проведении курсов повышения квалификации преподавателям вузов предлагается такое практическое задание: «Заведующий кафедры попросил Вас провести завтра видеолекцию по Вашей дисциплине. Каковы Ваши действия? Напишите краткий список подготовки (без привязки к дисциплине)». Опыт показывает, что после выдачи задания аудитория делится на три группы:

– первая группа – оптимисты: уверенные в себе преподаватели отвечают примерно так: «А что тут расписывать, возьму флешку и пойду читать лекцию!»;

– вторая группа – пессимисты: неуверенные в себе преподаватели отвечают по-другому: «Я не буду так читать, пусть ставят кого-то другого, я не знаю, как это делать!»;

– третья группа: реалисты – у них появляются многочисленные вопросы: «Какой контингент, из какой аудитории будет трансляция, какая продолжительность лекции ...?».

Интересно, а Вы, как руководитель, из какой бы группы выбрали преподавателя для проведения видеолекции? На что бы Вы обратили внимание: на возраст или на ответственный подход к подготовке к предстоящему занятию?

Можно предположить, что большинство руководителей выбрало бы преподавателей из третьей группы, так как именно они готовы все предусмотреть заранее, потратить свое время на разработку интерактивной видеолекции именно для указанной категории слушателей.

После обсуждения и письменного ответа на задание один из слушателей зачитывает то, что у него записано в качестве плана подготовки к видеолекции (тот, у кого наибольшее количество пунктов). После этого предлагается подробный план, который состоит из трех этапов: подготовительный (организационный), психологический (настрой преподавателя) и практический (проведение видеолекции).

Рассмотрим все этапы последовательно.

1 этап. Подготовительный (организационный).

- Определите время и место (специализированную аудиторию) проведения видеолекции и ее продолжительность. В соответствии с нормативными документами о дистанционных образовательных технологиях проводить видеолекции разрешается из образовательной организации, для обеспечения соответствующего качества каналов передачи информации и специализированной аппаратуры.

- Выясните аудиторию (контингент), на которую предполагается трансляция вашей лекции. Это могут быть и отдельные удаленно обучающиеся студенты (лица с ограниченными возможностями) – индивидуальная технология, а может быть, и целая группа в удаленном от вуза филиале – групповая технология. От этого зависит вид и количество заданий, которые необходимо подготовить для интерактивной работы с удаленной аудиторией.

- Подготовьте презентации, справочные материалы [4], интерактивные задания, аудио- и видеофайлы по тематике дисципли-

ны с учетом особенностей группы. Можно заранее разместить учебные материалы в электронном курсе в среде дистанционного обучения (LMS – learning management system) [5]. Проверьте подключение студентов к электронному курсу для возможности ознакомления их с теоретическим учебным материалом. В данной ситуации рекомендуется применять технологию «перевернутого класса», когда слушатели самостоятельно могут изучить лекции заранее и подготовить свои вопросы для встречи с преподавателем.

- Загрузите все электронные материалы в компьютер, с которого будет вестись трансляция видеолекции, и протестируйте режим их воспроизведения. Этот пункт очень важен при работе преподавателя с программным обеспечением для проведения вебинаров и видеолекций, так как в зависимости от технических параметров компьютеров, через которые ведется трансляция, иногда загрузка объемных файлов занимает довольно длительное время. Преподаватель часто не знает об этом заранее и, когда во время трансляции хочет предоставить файл слушателям, возникает неожиданная и неприятная пауза. Тестирование воспроизведения проводится для видеофайлов, так как многие из них требуют дополнительной установки специальных кодеков, без которых режим воспроизведения невозможен.

- Смоделируйте ситуацию подключения (удаленных студентов, интерактивных элементов). Потренируйтесь в работе с программой для проведения вебинара: создайте несколько макетов (для приветствия аудитории, для трансляции презентации), загрузите тексты опросов, позиционируйте удобно для себя окна чата, посетителей), отработайте переход между ними. Если необходимо, проконсультируйтесь с техническим специалистом и узнайте его контакты на случай разрыва соединения и возможных трудностей подключения аппаратуры во время сеанса.

Цель подготовительного этапа – как можно более тщательно подготовиться технически, организационно и методически к

предстоящей лекции, чтобы чувствовать себя уверенно во время ее проведения и обладать необходимыми навыками работы с программным обеспечением. Можно обратить внимание, что ваша готовность как преподавателя по теме предстоящей лекции сама собой подразумевается.

2 этап. Психологический настрой преподавателя.

- Придите на занятие на 15-20 минут раньше. Конечно, это правило полезно и при проведении очных лекций, но в данной ситуации это имеет особую важность, так как существует необходимость включения аппаратуры и загрузки программного обеспечения.

- Потренируйтесь перед веб-камерой, найдите лучший для себя ракурс, установите удобно микрофон. Посмотрите на свое изображение на экране, выберите положение, при котором вы себе нравитесь, – это придаст вам уверенность и позитивный настрой.

- Отработайте правильный темп, громкость и тембр речи. Есть много интересных материалов по отработке ораторского мастерства, в которых приводятся приемы по педагогическому воздействию на аудиторию [6, 7]. В случае удаленной аудитории такие голосовые приемы привлечения внимания, как паузы, тембр, скорость речи, имеют еще более важное значение, так как возможность контролировать и наблюдать за удаленными слушателями практически отсутствует. Дикция должна быть четкой, рекомендуется избегать незнакомых аббревиатур и сленга (либо заранее объяснить). При очном контакте студент имеет возможность переспросить у преподавателя информацию, которую он не понял или не расслышал, а при дистанционной лекции на этот шаг (чтобы написать в чате) требуется больше смелости и уверенности.

- Учитывайте психологические особенности аудитории: индивидуальная технология – тон доверительный и неофициальный, групповая технология – тон официальный, деловой. Избегайте чрезмерной жестикюляции, чтобы не закрывать лицо руками. Не забывайте, что чаще всего при чтении

лекций и трансляции презентаций в углу экрана видна только ваша голова, поэтому жестикация будет излишней.

- Продумайте стиль и цвет одежды. Если он будет совпадать с фоном студии и доски, то ваша голова будет выглядеть повисшей в воздухе, а изображение одежды с мелким рисунком при выводе на экран будет пестрить.

- Составьте сценарий видеолекции и придерживайтесь его во время ее проведения. Постарайтесь четко следовать своему сценарию, соблюдать время и смену видов учебной деятельности каждые 15 минут. Это поможет вам удержать темп подачи материала, привлечь и поддержать интерес слушателей.

- Сосредоточьтесь на педагогической задаче – передать знания. Эта внутренняя установка позволит преподавателю психологически быть готовым к сложной обстановке изолированности в аудитории, из которой идет трансляция. Многие читающие на удаленную аудиторию преподаватели отмечали, что внутренняя концентрация и четкость речи, которая присутствует в начале лекции, постепенно начинает уменьшаться из-за постепенно приходящего ощущения, что человек находится один перед компьютером. Поэтому может измениться положение тела сидящего педагога, хочется откинуться на спинку стула, расслабиться, говорить медленнее, подумать о том, что ему предстоит сделать после лекции и т.д. Этого нельзя допускать, так как физическое расслабление может привести к уменьшению уровня заинтересованности самого преподавателя, что сразу же передастся удаленной аудитории слушателей.

Цель второго этапа – создать психологически благоприятную внешнюю обстановку, почувствовать полную техническую и методическую готовность к лекции, а также настроить себя на передачу знаний – реализацию главной педагогической цели.

3 этап. Сценарий видеолекции (примерный).

Этот этап представляет собой непосредственное проведение видеолекции по составленному сценарию по представлен-

ному шаблону. Основной принцип разработанного шаблона состоит в смене видов деятельности, которые необходимы для поддержания устойчивости и интенсивности внимания и обусловлены психологическими особенностями человека. Сценарий рассчитан на одну пару занятий (45 минут, 5 минут перерыв, 45 минут).

- Проверка звука и видео (1-2 мин.).
Опрос в чате.

- Приветствие удаленной аудитории (подключение изображения студентов, 3-5 мин. в зависимости от размера группы).

- Теоретический блок 1 – презентация (15 мин.).

- Вопрос к аудитории по теоретическому блоку (ответ в чате, комментарий ответов – 5-7 мин.).

- Теоретический блок 2 (15 мин.)

- Интерактивный элемент (5-7 мин.)

- Перерыв (5 мин. по взаимной договоренности).

- Теоретический блок 3 (15 мин.).

- Видеоролик для дискуссии (6-8 мин.).

- Опрос через чат (3-5 мин.).

- Теоретический блок 4 (15 мин.).

- Блиц-тест по теме занятия (5 мин.).

- Отзыв о лекции (рефлексия).

- Выдача домашнего задания.

- Напоминание о следующей лекции.

- Завершение (конец сеанса).

Данный сценарий позволяет преподавателю дать необходимый теоретический материал в соответствии с тематикой рабочей программы, при этом постоянно поддерживать контакт с удаленными слушателями. Это достигается путем чередования стандартных лекций (виды деятельности – «слушаем и смотрим») с заданиями (вид деятельности – «думаем и пишем»).

При проведении видеолекции рекомендуется придерживаться разработанного сценария по содержанию и по отведенному на каждый элемент времени. Это поможет в первую очередь самому преподавателю поддерживать динамичный темп лекции, сохранять концентрацию и интерес, даст возможность небольших перерывов во время выполнения студентами задания. Необходимость отправки ответов на зада-

ния поддерживает постоянный контроль за слушателями и помогает преподавателю чувствовать удаленную аудиторию, темп усвоения учебного материала и вовремя корректировать, консультировать и дополнительно пояснять неверные ответы.

Для того чтобы преподавателю было легче ориентироваться в подборе интерактивных элементов, которые можно использовать во время видеолекции, приведем их перечень.

Список интерактивных элементов.

- Видеоролик для дискуссии (6-8 мин.).
 - Аудиоролик.
 - Опрос через чат.
 - Опрос (вопрос готовится заранее с вариантами ответов, результат отображается на экране).
 - Блиц-тест по теме занятия (вопросы загружаются заранее).
 - Вопрос к аудитории (видеоответ, при котором студенту дается роль лектора).
 - Задание – задача (ответ в чате).
 - Задание – задача (ответ на белой доске).
 - Задание – ответ в виде файла (рисунок, схема, презентация, фото).
 - Заполнение / составление анкеты, формы.
 - Заполнение / составление кроссворда, теста.
 - Заполнение совместного файла (базы данных).
 - Работа с электронными курсами, информационными ресурсами.

Также можно объединить студентов в группы и организовать обсуждение на форуме. По аналогии с очной работой с аудиторией рекомендуем провести не только видеолекцию, но и лекцию-конференцию, лекцию-встречу, лекцию-опрос, лекцию со сменой ведущих лекторов, причем лектором может быть удаленный студент.

Чтение лекций через систему видеоконференции, запись их и перенос учебного контента в электронную среду, переход к смешанному обучению, предполагающему технологию «перевернутого класса», высвобождает аудиторное время для того, чтобы студенты могли самостоятельно усваивать

новый материал. Это способствует тому, что на занятия студенты приходят более подготовленными, так как у них есть возможность изучить материалы дома; в удобном для них темпе, который дает возможность задерживаться на наиболее сложных для восприятия местах [8].

Необходимо помнить, что в группах обучающихся могут быть лица с ограниченными возможностями. Для таких студентов преподаватель подготавливает либо подбирает из разработанных видеоматериалы. Для лиц с пониженным (отсутствующим) зрением подбираются аудиокниги, учитывая, что они слушают аудиоматериал на скорости гораздо выше той, которую воспринимают люди с хорошим зрением. Для таких обучающихся создана специальная библиотечная система «Лань» на сайте e.lanbook.com.

Подводя итог, отметим, что множество информационных и компьютерных технологий, которые появились в последнее время для внедрения в учебный процесс, несомненно, даёт преподавателям новые возможности интерактивной работы. Они ускоряют процесс взаимодействия с обучающимися, облегчают доступ к учебным материалам. Но для того чтобы преподаватель действительно ощутил эти преимущества и воспользовался ими, необходимо постоянное и методически подготовленное обучение использованию этих технологий. Причем организация обучения должна строиться преимущественно в виде тренингов и практических занятий, в процессе которых отрабатываются индивидуальные навыки преподавателей.

Приведенный комплекс подготовки преподавателей к проведению видеолекций может быть использован в теме на курсах повышения квалификации по использованию ЭИОС (электронной информационной образовательной среды) вуза, а также как отдельный тематический тренинг. Результаты обучения преподавателей показали повышение их уверенности и заинтересованности при проведении видеолекций, что позволило им с новыми инициативами и энтузиазмом вести процесс обучения.

Литература

1. Пугач В.Ф. Возраст преподавателей в российских вузах: в чем проблема? // Высшее образование в России. – 2014. – № 208 (1). – С. 47-55.
2. Средний возраст университетских преподавателей увеличивается <https://iq.hse.ru/news/177666896.html> (дата обращения: 11.11.2018).
3. Установить возрастное ограничение до 60 лет для преподавателей в целях повышения эффективности обучения в высших учебных заведениях <https://www.roi.ru/19169/> (дата обращения: 11.11.2018).
4. Курс Видеопроизводство. Базовые рекомендации по съемке и презентациям <https://courses.openprofession.ru>
5. Быкова Н.Н. Особенности реализации активных и интерактивных методов обучения при применении дистанционных технологий // Активные и интерактивные методы обучения в вузе. Вып. 2: учеб.- метод. пособие / под ред. д-ра экон.наук Л.А. Миэринь, канд.экон.наук Е.В. Зарукиной. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2016. – С. 12-24.
6. Павлов С.Н. Психолого-педагогические основы воздействия потребителя информации в процессе общения лидеров вуза с целевой аудиторией при создании имиджа // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9679> (дата обращения: 11.11.2018).
7. Особенности педагогической коммуникации и передачи сообщения в условиях аудиторного обучения / Лекции по педагогической психологии. http://student.psi911.com/lektor/redpsi_063.htm (дата обращения: 11.11.2018).
8. Ильина Н.А. Переносим лекции в онлайн: разработка видеоконтента для реализации учебного процесса в электронной среде. – ИнЭО, ТПУ, 2015 http://portal.tpu.ru:7777/eL/img/Tab1/uchebnoe_video_2.pdf (дата обращения: 11.11.2018).



О.Г. Жукова
(Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SOCIAL PARTNERSHIP IN CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION STANDARDIZATION

В статье раскрывается система изменений методов работы с родителями в дошкольных образовательных организациях на основе современных нормативных документов, рассмотрено социально-педагогическое партнёрство. Описаны основные принципы партнерства ДОУ и семьи.
Ключевые слова: социальное партнерство, ФГОС, социально-педагогическое партнерство, традиционные и инновационные формы работы с семьей.

The article reveals the system of changes in the methods of working with parents in pre-school educational organizations on the basis of modern regulatory documents, discusses social and pedagogical partnership. The basic principles of partnership between preschool and family are described.

Key words: : social partnership, State Educational Standards, social and pedagogical partnership, traditional and innovative forms of work with families.

Необходимость социального партнерства в образовании вызвана непрерывным процессом нарастания социального и культурного разнообразия в современном обществе. При этом основным принципом организации социального партнерства в системе дошкольного образования является сплочение разных социальных групп, имеющих разные интересы в сфере образования, вокруг одной цели – всестороннего развития личности ребенка.

Законодательную основу социального партнерства в сфере образования дают Гражданский кодекс РФ, Закон «Об образовании в Российской Федерации», Закон РФ «О некоммерческих организациях», Закон РФ «Об общественных объединениях».

Социальное партнерство (от фр. Partenaire – участник совместных действий) – «цивилизованная форма социальных отношений, обеспечивающих добровольное сотрудничество при соблюдении интересов всех сторон, объединяющих усилия в достижении общих целей на основе диалога и педагогического взаимодействия, взаи-

мовыгодного социального обмена идеями, информацией, ресурсами» [7].

«Сотрудничество – это идеология, – подчеркивает Б.М. Генкин, – формы и методы согласования интересов социальных групп для обеспечения их конструктивного взаимодействия». Основой понятия «социальное партнерство» выступает конструктивное взаимодействие заинтересованных сторон. Так, социальное партнерство в сфере дошкольного образования рассматривается как «особый тип взаимодействия образовательных организаций с участниками образовательного процесса, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на согласование и реализацию интересов участников этого процесса» [7].

Социальное партнерство по отношению к образованию – это сотрудничество, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, внося вклад в становление демократического общества. Такое понимание партнерства является «значимым, важным, позволяющим

изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые функции системы образования» [1].

Основные положения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) о социальном партнерстве утверждают принципы содействия и сотрудничества детей и взрослых. Это партнерство проявляется в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром, в ходе приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

ФГОС решает задачи формирования общей культуры воспитанников во взаимодействии педагогических объединений с общественными организациями. Социальное партнерство в системе дошкольного образования в контексте ФГОС – система институтов и механизмов такого согласования интересов всех участников образовательного процесса, которое основано на равноправном сотрудничестве родителей, педагогов и детей.

С введением ФГОС ДО большое внимание уделяется работе с родителями. И новые задачи, встающие перед дошкольной организацией, предполагают открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с другими социальными институтами, помогающими решать образовательные задачи. На современном этапе детский сад постепенно превращается в открытую образовательную систему: с одной стороны, педагогический процесс дошкольного учреждения становится «более свободным, гибким, дифференцированным, гуманным со стороны педагогического коллектива, с другой – педагоги ориентируются на сотрудничество и взаимодействие с родителями и ближайшими социальными институтами [7].

Таким образом, организуется социальное партнерство как взаимовыгодное взаимодействие различных секторов общества, направленное на решение социальных проблем, обеспечение устойчивого развития социальных отношений и повышение качества жизни, осуществляемое в рамках действующего законодательства.

Основой понятия «социальное партнерство» выступает конструктивное взаимодействие заинтересованных сторон. «Главное для партнерства – понимание того, что без другого, без реализации его интересов, свой собственный интерес не реализовать. Партнёры всегда взаимообусловлены [1]. Этот вывод справедлив и для понятия «педагогическое взаимодействие».

Социальное партнерство в дошкольном образовании – это особая организация совместной деятельности дошкольных образовательных организаций с участниками «социально-педагогического партнерства: государственными и местными органами власти, общественными организациями и социальными группами, нацеленная на согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса» [7].

Способ осуществления социального партнерства – социальный диалог, в который вступают стороны с целью достижения согласия по вопросам, представляющим взаимный интерес в отношении развития и воспитания детей. Сегодня социальное партнерство как основа межсубъектных отношений всех взрослых в интересах развития детей представляет собой новое явление общественной жизни. Если партнерство является предметом изучения и вспомогательным средством во многих сферах деятельности человека, то в системе дошкольного образования социально-педагогическое партнерство рассматривается как процесс педагогического взаимодействия между всеми участниками совместной деятельности в интересах конкретного ребенка с учетом его возраста, уровня развития, личностных особенностей.

Поэтому построение взаимоотношений между дошкольной организацией и семьей в системе социально-педагогического партнерства является главной и неотъемлемой частью обновления содержания работы с родителями детей дошкольной организации в условиях реализации ФГОС ДО. Именно родители воспитанников являются самыми важными и ближайшими партнерами педагогов дошкольной образовательной организации (ДОО).

Совместная партнерская их деятельность сегодня определяется нормативно-правовой базой. Эти взаимоотношения регулируют все изменения в социально-педагогической сфере, что повлекло за собой формирование нового взгляда на статус родителя и на педагога дошкольного учреждения.

Вовлечение родителей в единое пространство детского развития в ДОО на основе социально-педагогического партнерства решается в трех направлениях:

- формирование педагогической компетентности родителей;
- развитие мобильности родительской общественности;
- повышение авторитета родительской общественности.

Цель этого социально-педагогического партнерства – создание единого пространства развития ребенка в семье и ДОО, вовлечение родителей в образовательный процесс для развития личности каждого ребенка. «Цель-результат системы личностного развития обучающегося выполняет роль системообразующего фактора в системе образовательно-воспитательного процесса» [3], в том числе и в системе социально-педагогического партнерства в ДОО.

Ключевой задачей социально-педагогического партнерства в ДОО является обеспечение эффективной психолого-педагогической поддержки семьи на основе повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития, образования, охраны и укрепления здоровья детей. Для этого необходимо установление более неформального контакта между семьей и педагогическим коллективом. Здесь важно постоянно обеспечивать повышение имиджа образовательного учреждения, развитие современной материально-технической базы и предметно-развивающей среды ДОО. На этой основе возможно возрождение семейной традиции чтения, формирование у родителей потребности в совместной с ребенком игре, «развитие творческого потенциала всех участников образовательного процесса, создание условий для формирования интереса к познавательно-исследова-

тельской деятельности у дошкольников и взрослых» [4].

Создание единого пространства развития ребенка в семье и ДОО основано на принципах социально-педагогического партнерства. В условиях современной стандартизации дошкольного образования к этим принципам следует отнести доброжелательный стиль общения педагогов с родителями, индивидуальный подход, сотрудничество, а не наставничество, динамичность развития организации и открытость в решении текущих вопросов.

Доброжелательный стиль общения педагогов с родителями предполагает позитивный настрой на общение и является тем самым прочным фундаментом, на котором строится вся работа педагогов группы с родителями. Ежедневное доброжелательное взаимодействие педагогов с родителями значит гораздо больше, чем отдельное хорошо проведенное мероприятие.

Индивидуальный подход необходим не только в работе с детьми, но и в работе с родителями. Воспитатель, общаясь с родителями, должен чувствовать ситуацию, настроение родителей. Здесь и пригодится человеческое и педагогическое умение воспитателя успокоить родителя, посочувствовать и вместе подумать, как помочь ребенку в той или иной ситуации.

Социально-педагогическое партнерство в ДОО предполагает сотрудничество, а не наставничество. Современные мамы и папы в большинстве своем люди грамотные, осведомленные и, конечно, хорошо знающие, как им надо воспитывать своих собственных детей. Поэтому позиция наставления и простой пропаганды педагогических знаний сегодня уже не приносит устойчивых положительных результатов. Гораздо эффективнее создание атмосферы взаимопомощи и поддержки семьи в сложных педагогических ситуациях, демонстрация заинтересованности коллектива детского сада в том, чтобы разобраться в проблемах семьи, и искреннее желание помочь.

Динамичность развития организации – это вызов сегодняшнего дня. Детский сад в режиме развития является мобильной си-

стемой, быстро реагирующей на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы. В зависимости от этого быстро и целенаправленно меняются формы и направления работы ДОО с семьей.

Открытость детского сада для семьи обеспечивает каждому родителю возможность знать и видеть, как живет и развивается его ребенок, лично участвовать во всех делах и мероприятиях детского сада.

К середине XX века сложились достаточно устойчивые формы работы, которые в дошкольной педагогике принято считать традиционными. Это и педагогическое просвещение родителей – беседы, консультации и общие и групповые собрания, и наглядная пропаганда – родительские уголки, стенды. Но в современных условиях больших результатов в индивидуальной работе с семьей они не дают, так как направлены на взаимодействие с широким кругом родителей; ведущая роль в них отводится педагогам. В этих условиях невозможно увидеть проблемы каждой семьи индивидуально.

Новые подходы к взаимодействию с семьями определены не только ФГОС ДО, но и в целом «изменениями в обществе, в системе ценностей современной семьи, запросами сегодняшних родителей на воспитательно-образовательные услуги ДОО [8].

Поэтому, помимо традиционных форм работы ДОО с семьей, стали активно использоваться инновационные формы и методы работы. Развивающееся социально-педагогическое партнерство успешно использует «круглые столы» по интересующей родителей тематике, собеседования, тесты, опросы на важные для родителей темы, консультации специалистов для каждого родителя по поводу его ребенка.

Интересны такие новые формы работы, как устный журнал для родителей с разными темами на каждой странице, семейные спортивные встречи, почта доверия и телефон доверия, интеллектуальные ринги для детей и родителей, интервью с родителями и детьми на определенные темы, конкурс семейных талантов, портфолио семейного успеха, аукцион секретов воспитания. Осо-

бой популярностью пользуются семейные проекты «Наша родословная» и тематические выставки.

Развивающееся социально-педагогическое партнерство ДОО и родителей на основе внедрения инновационных форм взаимодействия семьи и образовательной организации позволяет достичь сразу нескольких целей. Это установление эффективных партнерских взаимоотношений между семьей и педагогическим коллективом, повышение эффективности информационно-просветительской работы, повышение уровня воспитательного потенциала семьи и развитие творческого и исследовательского потенциала всех участников образовательного процесса. Важным в социальном партнерстве является установление личного контакта педагога с родителем, ежедневное информирование родителей о том, как ребенок провел день, чему научился, каких успехов достиг.

Всей своей деятельностью сотрудники ДОО показывают родителям, что их вовлечение в педагогическое общение, заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе важно не потому, что этого хочет воспитатель, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка.

Таким образом, развивающееся социально-педагогическое партнерство ДОО и родителей, использование современных разнообразных форм работы с семьями воспитанников ДОО дают положительные результаты. Изменяется не только характер взаимодействия педагогов с родителями. Многие из них становятся активными участниками всех дел детского сада и незаменимыми помощниками воспитателей. Именно эти родители имеют наилучшие результаты в воспитании и развитии своих детей.

Литература

1. *Буева И.* Социальное партнерство. Детский сад и дополнительное образование // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 7. – С. 30–31.
2. *Евдошина О.В.* Влияние игровой деятельности на социализацию детей дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2. – С. 205–207.
3. *Жилина А.И.* Профессионально-педагогические основы реализации требований ФГОС основного общего образования к личностному развитию обучающихся // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Научный журнал. Педагогика. – 2017. – Т. 4. – С. 291–302.
4. *Комарова О.А.* Взаимодействие педагога и детей в условиях среды дошкольного образовательного учреждения // Дискуссия: журнал научных публикаций. – 2011. – № 10 (18). – С. 104–107.
5. *Кучер В.А.* Теоретико-методологические подходы к пониманию образовательной среды // Дискуссия: журнал научных публикаций. – 2011. – № 8 (16). – С. 94–97.
6. *Осипов А.М.* О социальном партнерстве в сфере образования // Социологические исследования. – 2008. – № 11. – С. 110.
7. *Полетаева Н.М., Родина Е.А., Жукова О.Г.* Педагогическое взаимодействие в условиях реализации Федерального образовательного стандарта дошкольного образования: моногр. – СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 150.
8. *Сорина А.К.* Проектирование образовательной среды в дошкольном учреждении: научно-методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2004.
9. *Цеева Л.Х., Симбулетова Р.К.* Формирование социально-личностного опыта дошкольников в игровой деятельности // Концепт. – 2014. – № 7. – С. 1–6.
10. *Шерайзина Р.М., Зиновьева С.Д.* Продуктивное взаимодействие образовательной организации и родителей в воспитании современного ребенка // Человек и образование. – 2016. – № 1. – С. 61–66.



Е.А. Румбешта,
Е.С. Кисленко,
З.А. Войцеховская
(г. Томск)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ К ВЫБОРУ ШКОЛЬНИКАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PREPARATION OF STUDENTS, FUTURE PHYSICS TEACHERS FOR PUPILS' CHOICE OF TECHNICAL EDUCATION

В статье предлагаются пути усиления мотивации к предмету, развитие элементов технического мышления на основе организации взаимосвязи самостоятельной внеурочной работы учащихся с предъявлением и обсуждением ее на уроке. Проявляется необходимость нового подхода к подготовке будущего учителя физики.

Ключевые слова: нехватка грамотных технических кадров, ориентация школьников на физический профиль, новации в подготовке учителя, новые методы и приемы в обучении школьников.

The article proposes ways of enhancing the motivation to the subject, development of elements of technical thinking based on the organization of interconnection of pupils' independent extracurricular work with its presentation and discussion in class. The need for a new approach to the preparation of a future physics teacher is revealed.

Key words: lack of competent technical personnel; orientation of pupils towards physics specialty; innovations in teacher's training; new methods and techniques in teaching pupils.

Ситуация обучения в школах естественным предметам складывается не лучшим образом, основным недостатком преподавания в настоящее время является отрыв теории от практики. Следствие – падение интереса к техническим наукам.

Одним из способов изменения ситуации является формирование мотивации на изучение физики, постепенное приобщение школьников к деятельности, связанной с техникой.

Предлагается это начинать с введения пропедевтического курса по физике – электива для учащихся 5-6 классов и изменения характера обучения в 7-9 классах. Учащиеся 5-7 классов знакомятся с ролью физики в техническом развитии общества, обучаются первичным практическим умениям. У учащихся появляется интерес к физике – предмету, – который им предстоит изучать,

появляется понимание его значимости для технического развития человечества.

В дальнейшем, в среднем звене, 7-9 классы, где физика становится обязательным предметом, для формирования устойчивого познавательного интереса к предмету, привития интереса к технике, на уроках вводятся дополнительные практические задания, домашние опыты, развивающие практические и конструкторские умения, мини-проекты на уроке и индивидуальные. Далее, в 10 классе ученики включаются в выполнение проектов технического содержания при поддержке вузов.

Для реализации предложенной системы необходима несколько иная подготовка будущих учителей физики (Таблица 1).

В актуальной книге американского социолога Ричарда Флориды «Креативный класс: люди, которые меняют будущее»,

Таблица 1.

Примерная модель подготовки бакалавров

Целевой блок	
Цель	Подготовка бакалавров-физиков к активному изучению физики школьниками. Знакомство со способами развития интереса и мотивации на обучение физике; с техническим мышлением и его проявлениями.
Задачи	Обучить подготовке к последующему мотивированному изучению физики учащихся 5-6 классов на основе «пропускания» их через пропедевтические элективные курсы. Подвести студентов к осмыслению необходимости мотивационного обучения физике школьников в 7-9 классах. Совместно разработать способы поддержания мотивации.
Способы достижения цели	Организовать самостоятельную работу студентов в указанном направлении. Корректировать разработническую деятельность. Организовывать моделирование на занятиях и пробы в учебных заведениях.
Содержательный блок	
Работа с учащимися (5-6 кл.)	Разработка элективов: 1. Научные открытия и их применение человечеством (5 кл.). 2. Физика и бытовая техника.
7-8 кл.	Элементы проблематизации на уроке через моделирование и разбор домашних опытов. Практикоориентированные мини-проекты.
9 кл.	Исследовательские мини-проекты с переходом на длительные.
10 кл.	Проекты технического содержания, выполняемые при поддержке вуза.
Результаты	
Наличие мотивации на техническую подготовку школьников при изучении физики. Получение первичного опыта ориентации школьников на техническое образование.	

отмечается, что сейчас, как никогда, необходимы специалисты, производящие экономические ценности в процессе творческой деятельности [1]. Познавательный интерес формирует творческую личность.

Для формирования понимания значения познавательного интереса при обучении физике студенты включаются в самостоятельную работу (В.Б. Бондаревская [2], В.С. Мухина [3], Т.В. Петрученко [4], Г.И. Щукина [5]).

Для реализации задачи привлечения внимания учащихся основной школы к прикладной стороне физики, понимания ее роли в собственном развитии, на основе их опроса выявлена необходимость использования домашних опытов, групповых мини-проектов на уроках, индивидуальных проектов практикоориентированной и технической направленности.

Опрос студентов ТГАСУ (г. Томск) и филиала МИФИ (г. Северск) показал следую-

щее. В школе трудно было выполнять эксперимент, усваивать знания, представленные только теоретически. В школьный курс хотелось бы добавить интересные факты, требующие обсуждения, проблемные вопросы, эксперимент, выполняемый каждым учеником, добавить интересные индивидуальные или групповые задания, сообщения о применении физики в окружающем мире, выполнение демонстраций или конструирование простых моделей. Все это сказывается на формировании интереса школьников в дальнейшем к технической креативной деятельности, лучшей подготовке инженеров.

После выявления значения познавательного интереса в обучении школьников студенты знакомятся со способами развития технического мышления и формирования технических знаний и практических умений. Информацию по этому вопросу студенты получают из работ А.П. Усольцева и Т.Н. Шамало [6].

Таблица 2.

**Содержание и методика работы с учащимися 5 класса на элективном курсе
«Научные открытия и их применение человечеством»**

Тема занятия	Краткое содержание	Демонстрации или опыты	Актуализируемые знания. Развиваемые умения
Введение	Около 5 млрд лет появилась Земля. А человек умелый появился только 2 млн. лет назад. Но как люди изменили доставшийся им мир, особенно в последние 200 лет! О научных открытиях и технических воплощениях мы и поговорим.	Обсуждаем с учениками, что они знают о научных и технических открытиях, записываем их примеры на доску с именем автора примера.	Ученики вспоминают о пародах, метательных орудиях, изобретении лампочки и пр. Развиваются коммуникативные умения – формулировать собственное мнение, учитывать разные мнения, задавать вопросы.
Плуг		.	
Метательные орудия, духовое оружие			
Корабль- парусник			
И т.д.			

Студенты знакомятся с понятием *инженерное мышление* и методами и приемами его формирования у школьников.

Непосредственная подготовка будущих учителей физики к мотивации школьников к изучению физики, развитие у них технических умений происходят через пробную (самостоятельную) разработку и моделирование элективных курсов по физике практического содержания для учащихся 5-6 классов, разработку содержания и методики практикоориентированных заданий для учащихся 7 класса, моделирование проектно-практической деятельности для учащихся 8 класса и проектно-исследовательской для учащихся 9 класса, переход к организации индивидуальных проектов в 10 классе. Все это моделируется на семинарах.

Совместно со студентами происходит выявление способов оценки готовности и способности бакалавров-физиков к техникоориентированному образованию школьников в процессе изучения физики в основной школе.

Студенты совместно с преподавателем разработали необходимые элективные курсы для учащихся 5-6 классов. Корректировка курсов проходила путем сравнения с авторским эталоном [7].

Программа для учащихся 5 класса составлена на базе материалов авторов Дэ-

вида Уэста, Стива Паркера [8] и приведена кратко в таблице 2. Ввиду ограниченности объема статьи в таблице заполнена одна строка. В следующих строках приведены только некоторые темы занятия.

Содержанием программы для учащихся 6 класса является знакомство с домашней техникой, которая значительно облегчает жизнь современному человеку, и процессами ведения домашнего хозяйства, в основе которых лежат законы физики (Таблица 3).

В процессе прохождения курса у учащихся начинают формироваться первичные практико-конструкторские умения, представления о значении физики как науки, о великих ученых и практиках, о роли физики в создании сложных технических конструкций и простых приборов.

Рефлексивная оценка курса показала его полезность, все обучающиеся указали на наличие интереса к физике. Ученики приобрели ряд первичных умений, которые им необходимы при изучении естественных наук. Студенты приобрели необходимые знания и умения, моделируя курс и участвуя в проведении некоторых занятий с учащимися 5-6 классов.

Продолжается ориентация школьников на техническое образование и специальности, а также подготовка к ним в 7-9 классах основной школы при обучении физике в рамках уроков, самостоятельной практиче-

Таблица 3.

**Содержание и методика работы с учащимися 6 класса
на элективном курсе «Физика и бытовая техника»**

Тема занятия	Краткое содержание	Демонстрации или опыты	Актуализируемые знания. Развиваемые умения
Утюг на углях	Ученикам сообщаем, что утюг изобретен очень давно. Утюги с формой, близкой к современной, появились в XVIII-XIX веках. Корпус утюга изготовлялся из чугуна. Сплошной утюг ставился на печь. Полый наполнялся углями. Древнетюркское – «утюк» складывалось из «уг» – огонь, «юк» – положить.	Демонстрируется фото утюга. Предлагается ученикам вопрос – как с помощью двух металлических цилиндров разного объема или состоящих из разных материалов и электроплитки – показать принцип действия утюга и объяснить его. Обсудите, составьте план создания модели утюга. Модель демонстрируется.	Объяснение: тепло передается от более нагретого тела менее нагретому. Развивается умение спланировать эксперимент, объяснить результат эксперимента, сконструировать модель устройства.
Термос			
Электрочайник и чаепитие			
Телефон			
И т.д.			

ской подготовки к урокам, внеурочной деятельности (Таблица 4).

Предъявляя эти опыты, студенты самостоятельно работают с литературой (как правило, с Интернетом), находят материалы для проведения опытов, углубляют знания по тематике. Предъявляя и обсуждая опыты, корректируют знания. В процессе совместного обсуждения находят способы сделать опыты более наглядными, комментируют выстроенную беседу с учащимися по прояснению цели и сути опыта, уточняют текст объяснения опыта. Выясняют, как с учащимися обсудить, где на практике можно применить эти знания и те умения, которые появились в процессе подготовки и проведения опытов. Опыты дублируются

со школьниками на практике и, по мнению учителей, вызывают большой интерес учеников, усиливают их познавательную активность.

В 8 классе начинают проводиться и мини-проекты. Студенты работают по схеме: изучают организацию мини-проектов, выбирают тематику мини-проекта технического содержания, обсуждают формы и способы работы с учащимися, подбирают теоретический материал и приборы, уточняют с учащимися способы предъявления проектов; моделируют мини-проект как фрагмент урока в аудитории; обсуждают и анализируют проведенные уроки.

После анализа тематики учебника и поиска литературы студенты взяли за основу

Таблица 4.

Примеры домашних опытов для выполнения учащимися 7-8 классов

Тема	Опыт	Знания, умения.
Атмосферное давление	Достать пуговицу, помещенную в жидкость в тарелке.	Ученики убеждаются в наличии атмосферного давления. Обсуждают, где применяется его действие на практике (насосы).
Электростатика	Показать взаимодействие двух воздушных шариков, потертых мехом.	Наблюдение явления электризации, объяснение взаимодействия разноименных зарядов. Обсуждение практического применения снятия заряда с тела.

практико-исследовательские мини-проекты, которые можно начинать на уроке и продолжать при желании дома, на тему «Физика в быту» [9], например: 1. Исследование видов теплопередачи. 2. Работа и мощность электрического тока. 3. Дефекты зрения.

Бакалавры сначала самостоятельно прорабатывают тематику, подбирают литературу, которую можно порекомендовать ученикам, разрабатывают план выполнения мини-проекта. При обсуждении способа проведения проекта с учениками совместно принимают решение – сделать проекты групповыми. Разработать карты проектов для групп учащихся, которые не могут сразу самостоятельно включиться в разработку мини-проекта. В картах содержится способ выполнения, представления и пункт рефлексивной оценки деятельности. Самостоятельно студенты выделяют универсальные учебные действия (УУД), которые формируются у учащихся. Отмечают, какие действия поддерживают мотивацию, развивают практические умения и элементы технического мышления.

Для учащихся 9 класса были разработаны исследовательские проекты. Исследовательские проекты технического содержания в 9 классе не только формируют необходимые умения, но и ориентируют учеников на выбор профиля дальнейшего обучения. Темы проектов могут быть несколько шире тематики 9 класса. Это позволяет ученикам, получая новые знания, лучше понять их технические применения. Некоторые темы проектов. Невесомость – опыты в земных условиях. О микрогравитации в Космосе. Ис-

следование звуковых явлений. Инфразвук и ультразвук в технике.

Самостоятельное выполнение, предъявление, обсуждение проектов, рефлексивная оценка на занятии позволяют бакалаврам понять практические затруднения, которые могут возникнуть у учителя в процессе организации такого рода деятельности.

Магистранты организуют с учащимися 10 класса выполнение исследовательских проектов, которые требуют совместной работы с вузами. Ниже приводится тематика выполнения проектов на базе НИ ТГУ, РФФ. Это: 1. Виды лазеров. 2. Устройство и применение лазера. 3. Лазеры на гетерогенных структурах. 4. Изготовление 3D модели и печать контейнеров для хранения полупроводниковых образцов.

10 классам вначале выдается список литературы по темам, затем обсуждается понимание темы. После этого планируется практический эксперимент, который выполняется с аспирантом или магистрантом ТГУ. Проект оформляется при консультировании учителя и предъявляется на школьной и вузовской конференции.

Результатом представленного исследования является проявление необходимости нового подхода к обучению школьников физике для достижения поставленной цели – повышения уровня технической подготовки специалистов. Предложены способы подготовки будущих учителей физики для реализации обучения, способствующего пониманию технической роли физики, выбору школьниками в дальнейшем технического образования.

Литература

1. *Флорида Р* Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М.: Классика – XXI, 2005. – 421 с.
2. *Бондаревская В.Б.* Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
3. *Мухина В.С.* Детская психология / под ред. Л.А. Венгера. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
4. *Петрученко Т.В.* Развитие мотивации к учебной деятельности учащихся среднего звена. [Электронный ресурс] – URL: http://togirro.ru/nauchno_metodic/metodicheskaya/otdel_programmn157111/ Дата обращения 25.11.18.
5. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1979.
6. *Усольцев А.П., Шамало Т.Н.* О понятии «Инженерное мышление» // Формирование инженерного мышления в процессе обучения: материалы междунар. науч.-практ. конф., 7–8 апреля 2015 г. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 3–9.
7. *Румбешта Е.А., Кисленко Е.С.* Пропедевтический курс по физике для 5–6-х классов как средство развития интереса к предмету и его практической составляющей // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2017. – Вып. 4 (181). – С. 57–63.
8. *Уэст Д., Паркер С.* 53/2 открытия, которые изменили мир и кое-что еще. – М.: Росмэн, 1994. – 60 с.
9. *Хакимова А.Х., Румбешта Е.А.* Мини-проекты по физике в основной школе как средство формирования учебных умений и интереса к предмету // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2012. – Вып. 7 (122). – С. 223–228.



Р.В. Раппопорт
(Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ АВТОРСТВА У ЛИТЕРАТУРНО ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING LITERARY GIFTED TEENAGERS' CULTURE OF AUTHORSHIP

В статье приведены результаты формирующего эксперимента, проведенного в рамках исследования, посвященного вопросу формирования культуры авторства у литературно одаренных подростков в художественно-эстетической деятельности. Перечисляются педагогические условия, выявленные в ходе констатирующего эксперимента, и описывается опыт их верификации в ходе формирующего эксперимента.

Ключевые слова: культура авторства, литературно одаренные подростки, литературно-поэтическая одаренность, художественно-эстетическая деятельность, педагогические условия.

This article discusses the results of a formative experiment within the borders of a dissertation research. The latter focuses on the formation of authorship culture among literary gifted teenagers. The article contains information regarding pedagogical conditions discovered during the ascertaining experiment and verification of such conditions during formative experiment.

Key words: authorship culture, literary gifted teenagers, literary and poetic talent, literary and aesthetic activity, pedagogical conditions.

В рамках исследования, посвященного формированию культуры авторства у литературно одаренных подростков в художественно-эстетической деятельности, мы провели констатирующий эксперимент, направленный на выявление необходимых для формирования культуры авторства педагогических условий, и формирующий эксперимент, направленный на экспериментальную проверку выявленных условий. Отметим, что под культурой авторства в широком понимании подразумевается степень овладения человеком комплексом навыков, необходимых для создания авторского произведения. Выделяем три уровня культуры авторства: базовый (формально оригинальный текст, то есть не содержащий плагиата), второй (текст отличается содержательной и стилистической оригинальностью), высший (текст представляет достаточную художественную ценность, чтобы

стать частью современного литературного процесса). В данной статье раскроем основное содержание экспериментальной части нашего исследования.

В августе 2017 года в процессе преподавания в мастерской по написанию блогов мы провели с литературно одаренными подростками в Образовательном центре «Сириус» занятия в логике поэтического семинара, которые стали пилотным экспериментом. При сравнительном анализе пробных текстов и конечного результата был установлен резкий скачок качества на техническом (рифма, соблюдение стихотворного размера) и содержательном уровнях. В феврале 2018 года в рамках программы «Литературное творчество» в ОЦ «Сириус» в течение трех недель проходила поэтическая смена для литературно одаренных подростков, ставшая полем для нашего констатирующего эксперимента. Программа вклю-

чала четыре пятидневных семинара общей длительностью 20 академических часов под руководством четырех педагогов – профессиональных поэтов.

По итогам констатирующего эксперимента выявлены следующие педагогические условия формирования культуры авторства у литературно одаренных подростков в художественно-эстетической деятельности: работа в русле педагогики поддержки одаренных детей с опорой на Рабочую концепцию одаренности под ред. Д.Б. Богоявленской; информирование подростков о сущности понятий плагиата и оригинальности; использование в обучении примеров высшего уровня культуры авторства; осмысление филолого-педагогического принципа «текст порождает текст».

К организационным условиям относятся сжатые сроки литературного семинара с большой плотностью работы (эффект погружения); удаленность от дома и школы (нетипичное образовательное пространство); наличие формирующей среды (в том числе сверстники-единомышленники, педагоги-единомышленники, являющиеся носителями экспертного знания, в нашем случае – поэты, признаваемые профессиональным сообществом); применение формирующего оценивания (в первую очередь важно установление обратной связи об успехах и недостатках учащегося [1, с. 172]).

Наблюдая в условиях образовательной программы «Литературное творчество» массовый рост культуры авторства (степени овладения человеком комплексом навыков, необходимых для создания авторского произведения [5, с. 162]) при написании поэтических текстов, мы пришли к следующей гипотезе: в случае соблюдения определенных педагогических условий успех в формировании культуры авторства у литературно одаренных подростков в художественно-эстетической деятельности способен стать тиражируемым образовательным результатом. Так, наблюдаемый эффект стал предпосылкой для проведения на основании выведенной гипотезы формирующего эксперимента.

Объектом нашего исследования в рамках формирующего эксперимента стали педагогические условия формирования культуры авторства у литературно одаренных подростков в художественно-эстетической деятельности, а предметом – возможность тиражируемости успеха в формировании культуры авторства у литературно одаренных подростков в художественно-эстетической деятельности. Критерием успеха является качество текстов. Мы использовали следующие диагностические методы: наблюдение за литературно одаренными подростками, участвующими в поэтическом семинаре; сравнительный анализ текстов, написанных участниками эксперимента до поэтического семинара или в его начале, а также черновиков и конечного стихотворения, сданного в качестве авторского текста для оценки экспертом; опрос участников эксперимента по результатам работы на поэтическом семинаре.

В качестве критериев оценки качества стихотворений опираемся на те, которые были предложены как участникам февральской поэтической смены (этап констатирующего эксперимента), так и непосредственно участникам формирующего эксперимента. При анализе стихов одаренных подростков обращали внимание на соответствие текста выбранному поэтическому жанру, отбор языковых средств и их соответствие художественной идее, композиционную цельность произведения, оригинальность. Также в ходе анализа и оценки текстов для нас было принципиально высказывание Р.О. Якобсона: «Поэзия есть язык в его эстетической функции» [7, с. 7]. Таким образом, мы относим к случаям педагогического успеха те тексты, в которых выбранные автором языковые средства в сумме составляют эстетический эффект. Поскольку речь идет о художественно-эстетической деятельности подростков, не являющихся профессиональными авторами и нередко впервые получающими опыт поэтического авторства в ходе семинара, успешными считаются в том числе тексты, в которых автору удастся использовать язык в его эстетической функции эпизодически.

Целевой группой эксперимента стали 25 одаренных подростков в возрасте 15-17 лет, по сумме достижений отобранных для участия в программе «Литературное творчество» в Ленинградском областном центре развития творчества одаренных детей и юношества «Интеллект». Программа подразумевает 4 недельные выездные сессии, организуемые в течение учебного года и отдаленные друг от друга по времени. Поэтическая сессия стала для участников второй по счету. Она реализовывалась в июне 2018 года и предполагала проведение в параллели 2 литературных семинаров, по тематике и программе повторявших 2 из 4 семинаров, проводимых в ОЦ «Сириус» в феврале. На основании соответствия роли носителей экспертного знания в качестве ведущих семинаров были задействованы те же преподаватели, что и в феврале. Задача формирующего эксперимента состояла в том, чтобы создать педагогические условия, максимально приближенные к февральской поэтической программе в ОЦ «Сириус», и таким образом верифицировать гипотезу.

Раскроем сущность апробируемых педагогических условий на примере работы литературных семинаров в ОЦ «Интеллект». Первое условие – *работа в русле педагогической поддержки одаренных детей*. Следуя определению О.С. Газмана, понимаем под педагогической поддержкой «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [2, с. 92]. Применительно к недельной поэтической образовательной сессии уместно говорить о том, что педагог, реализуя принципы педагогической поддержки, помогает подростку самостоятельно написать качественное стихотворение и выйти на новый для него уровень культуры авторства. Н.Н. Журба отмечает, что «основными предметами поддержки педагогов являются субъектность («самость», самостоятельность) и индивидуальность» [3, с. 422]. В ходе экспери-

мента в педагогической поддержке акцент делался на том, чтобы помочь литературно одаренным подросткам найти воплощение своей субъектности и индивидуальности в авторском тексте. В ОЦ «Интеллект», как и в ОЦ «Сириус», педагогическая поддержка включала в себя индивидуальные консультации и совместное редактирование текстов в процессе их написания.

В соответствии со вторым условием – *информированием подростков о сущности понятий плагиата и оригинальности* – на установочной лекции участники семинаров были проинформированы о недопустимости использования плагиата в авторских текстах и о том, что подразумевается под этим термином. В логике третьего условия *семинары строились по принципу «текст порождает текст»*, сформулированному авторами учебно-методического пособия «Основные приемы и технологии в работе тьютора» Е.И. Казаковой, Т.Г. Галактионовой, В.Е. Пугачем [4]. Каждому заданию, нацеленному на тренировку поэтических навыков, предшествовали чтение и анализ стихов классиков и признанных современных поэтов. Эффект погружения, относящийся к четвертому условию – *сжатым срокам литературного семинара с большой плотностью работы*, достигался за счет насыщенной программы, уложенной в 16 академических часов, проведенных в течение 4 дней. Пятое условие – *удаленность от дома и школы с целью создания нетипичного образовательного пространства* – соблюдалось, поскольку ОЦ «Интеллект», как и ОЦ «Сириус», организует выездные программы для одаренных подростков. В названном ранее пособии Е.И. Казаковой, Т.Г. Галактионовой, В.Е. Пугача в главе о написании эссе образовательное путешествие рассматривается как необходимое средство для «выключения из обычного, школьно-учебного времени-пространства» и называется «достаточно мощным инструментом остранения» [4, с. 31].

Используя термин В.Б. Шкловского, авторы пособия переносят «остранение» из литературоведческого дискурса в педагогический. Остранение в литературоведении – прием,

позволяющий осуществить «вывод вещи из автоматизма восприятия» [6].

Этот термин действительно применим и в области педагогики. Одаренным подросткам, начинающим писать стихи, необходимо научиться видеть вещи по-новому, переносить их из бытового контекста в поэтический, образный, и овладению этим навыком, безусловно, способствует выход за пределы привычной образовательной системы. В ходе эксперимента наблюдалась важность шестого условия – *наличия формирующей среды*: большую роль для участников сессии играло наличие сверстников и педагогов, разделяющих их филологические интересы.

Значительную роль в дальнейшем развитии культуры авторства по окончании совместной работы с педагогом играло *формирующее оценивание* (седьмое условие): каждый участник получил от ведущего семинара оценку по 15-балльной шкале и развернутый комментарий к стихотворению.

Из 25 участников смены 8 в ходе осуществленной преподавателями экспертной оценки получили высший балл (15). При этом еще 9 текстов являются примером качественного скачка, но оказываются менее интересны с эстетической точки зрения.

Однако, поскольку и в этом случае наблюдается значительное развитие у подростков культуры авторства, тексты, оцененные на 11-14 баллов, можно считать достойным образовательным результатом. В рамках формирующего эксперимента 32% участников добились выхода на второй уровень культуры авторства, создав тексты, в большей степени представляющие художественную ценность, и 36%, сумев существенно вырасти над собой, приблизились ко второму уровню культуры авторства.

Таким образом, вследствие наблюдения, сравнительного анализа текстов «до» и «после», опроса авторов лучших стихотворений можно резюмировать, что формирующий эксперимент прошел успешно. При переносе педагогических условий, непосредственно образовательной программы и преподавателей из пространства ОЦ «Сириус» в пространство ОЦ «Интеллект» нами получены близкие по значению результаты. Это доказывает, что опыт формирования культуры авторства литературно одаренных подростков в художественно-эстетической деятельности тиражируем при соблюдении обозначенных нами педагогических условий.

Литература

1. Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Человек и образование. – 2014. – № 1. – С. 171–175.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
3. Журба Н.Н. Педагогическая поддержка одаренных детей // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2010. – №8. – С. 421–424.
4. Казакова Е.И., Галактионова Т.Г., Пугач В.Е. Основные приемы и технологии в работе тьютора. – М.: АПКППРО, 2009. – 64 с.
5. Раппопорт Р.В. Развитие культуры авторства у литературно одаренных подростков в художественном творчестве // Человек и образование. – 2018. – № 2. – С. 160–164.
6. Шкловский В.Б. Искусство как прием // О теории прозы. – М.: Круг, 1925. – С. 7–20. (цитируется по интернет-источнику <http://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html#Anchor-%1СКА;8%20%3E1%20М-46888>).
7. Якобсон Р. Новейшая русская поэзия. набросок первый. – Прага, 1921. – 68 с.



Л.В. Резинкина,
Н.А. Дромова
(Санкт-Петербург)

ИНТЕРАКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ

INTERACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR DEVELOPING PROFESSIONAL DESIGN COMPETENCE

В статье рассматривается роль интерактивных образовательных технологий в процессе формирования профессиональных компетенций студентов высших учебных заведений, позволяющих максимально привлекать личностный потенциал будущих специалистов, эффективно используя внешние ресурсы образовательной среды.

Ключевые слова: интерактивные образовательные технологии, проектно-групповое обучение, профессиональная компетенция дизайн-проектирования, совместная деятельность участников образовательного процесса вуза.

The article discusses the role of interactive educational technologies in the process of formation of professional competencies of university students, allowing them to maximize the personal potential of future specialists, effectively using external resources of the educational environment.

Key words: interactive educational technologies, project-group training, professional competence of design, joint activities of participants of the university educational process.

Сегодня в отечественных вузах наблюдается тенденция реализации инновационной личностно-развивающей парадигмы образования, связывающаяся с необходимостью использования интеллектуально-творческого потенциала специалиста для созидательной деятельности во всех сферах жизни.

Изменение системы образования влечет за собой повышение требований к образовательному процессу, одно из них – это использование интерактивных методов формирования профессиональных компетенций.

Так, профессиональная компетенция дизайн-проектирования предполагает знание специфики предметной и технологической стороны создаваемого объекта в соответствии с инженерно-эргономическими требованиями, а также выражение

концептуального замысла в художественном образе, и поэтому сформированность данной компетенции проявляется в целостности и взаимосвязанности художественно-образной, технико-проектировочной и интеллектуально-креативной деятельности с учетом специфики профиля подготовки по направлению Дизайн (интерьер, ландшафт, промышленная графика, текстиль, веб и др.) [1, 8, 9].

Наиболее эффективным педагогическим инструментом формирования этой профессиональной компетенции представляется *интерактивная образовательная технология проектно-группового обучения*, которая способствует развитию научно-технической эрудиции, оперативной активизации художественной фантазии, творческого воображения.

По мнению Б.Т. Лихачева, педагогическая технология – это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку методов и воспитательных средств как организационно-методического инструментария педагогического процесса.

По определению В.А. Сластенина, под педагогической технологией понимается упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Образовательная же технология связана с организацией образовательных систем и образовательных учреждений.

Технология обучения и технология воспитания описывают деятельность учителя и учащихся соответственно в учебном и воспитательном процессе. В исследованиях В.В. Серикова технологией обучения называется законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая значительно более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем традиционные способы обучения [9].

В последнее время особую популярность приобретают интерактивные образовательные технологии, особенностью которых можно считать их ориентированность на разнообразное взаимодействие не только студентов с преподавателем в конкретной учебной дисциплине, но и студентов разных курсов (проектная деятельность), а также самих преподавателей (межпредметные связи).

Роль интерактивных технологий в образовательном процессе вуза заключается в развитии у студентов умений работать в учебных мини-проектах, во временных командах, малых группах и стремиться к качественным результатам. Интерактивные технологии позволяют студентам обогатить свой опыт и сформировать в учебной деятельности те компетенции социального взаимодействия, которые затем могут оказаться необходимыми в их будущей про-

фессиональной и социальной жизни [3, 10]. Основной целью интерактивных образовательных технологий является активизация коллективной деятельности всех участников образовательного процесса.

В эксперименте нами опробована интерактивная образовательная технология проектно-группового обучения и выявлена ее роль в повышении результативности формирования профессиональных компетенций на примере подготовки дизайнеров. Данная образовательная технология включает концептуально-методологические основы, базирующиеся на субъектно-ориентированном и интегративном подходах, содержательно-деятельностный блок, представленный авторской вариативной модульной программой, совокупностью инновационных методов и форм деятельности преподавателя и обучающихся в субъектно-ориентированной творческой среде и прогнозируемым результатом – сформированностью профессиональной компетенции.

Данная интерактивная образовательная технология включает ведущую идею – интеграцию художественной и инженерной составляющей дизайн-проектирования с учетом начального опыта будущих бакалавров; совокупность диагностических средств, методов и форм взаимодействия преподавателя и студентов, позволяющих решать педагогические и профессиональные задачи; систему условий, гарантирующих достижение результата.

Другим свойством интерактивной технологии является её оптимальность, которая достигается путем проектирования индивидуального маршрута студента на основе его первоначальной готовности к художественной и инженерной деятельности. Реализация выбранной траектории осуществляется на основе модульной программы, которая нацелена на развитие у студента тех умений (художественных, проектировочных, конструктивных и т.п.), которые недостаточно сформированы.

Интерактивная образовательная технология проектно-группового обучения обладает также такими важными свойствами,

как ее результативность и применимость. Результат применения технологии обозначен в результативно-оценочном блоке – это сформированность профессиональной компетенции дизайн-проектирования – и отражает изменения в развитии профессиональных качеств студента, происшедшие под доминирующим влиянием данной технологии за определенное время. Специфика данной технологии состоит в том, что построенный на ее основе образовательный процесс гарантирует достижение поставленных целей.

Такая технология предполагает структурирование (алгоритмизацию) процесса взаимодействия учителя и учащихся.

Это обусловлено тем, что формирование профессиональной компетенции дизайн-проектирования усложняется реализацией идеи создания гармоничного объекта, в целостной структуре и форме которого воплощаются все общественно необходимые свойства проектируемого изделия (комплекта, комплекса, ансамбля, предметной среды) как с позиций производства, так и с позиций потребления. Следовательно, процесс обучения должен сочетать инженерно-проектные принципы с принципами художественными, а также условия образовательной среды [6].

Учет средового компонента, по мнению исследователей (М.Н. Певзнер, С.В. Тарасов и др.), предполагает изучение и анализ условий организации образовательного процесса, возможностей его расширения и развития. Вопросам образовательной среды в последнее время стало уделяться много внимания [5]. Например, в исследовании А.И. Бондаревской рассмотрены условия и средства профессионально-личностного саморазвития студента в культурно-образовательном пространстве вуза, обоснованные с позиций личностно ориентированного подхода, создающего пространство для самореализации и творчества, стимулирующего развитие творческого потенциала личности [2].

Студенты должны не только стремиться к творчеству, а постоянно находиться в такой среде, которая бы создавала вокруг них ситуации, требующие постоянного конструктивного и креативного мышления.

При проведении интерактивных занятий на основе технологии проектно-группового обучения можно рассматривать разные варианты формирования групп. Например, в исследованиях О.В. Макаренко рекомендуется создавать малые группы методом случайного выбора (жеребьевкой), обосновывая это формированием у студентов так называемой интерактивной толерантности, то есть умения работать в междисциплинарных, мультикультурных командах, в любой момент быть готовым включиться и внести свой вклад в групповой проект [4].

Интересен творческий подход в распределении студентов по группам, например, по знакам Зодиака, по стилю в одежде (классический, молодежный, этнический), по художественным вкусам и т. д.

В основу рассматриваемой технологии легло положение о необходимости учета начальной готовности будущих дизайнеров к художественной и инженерной деятельности, так как анкетирование абитуриентов выявило разнообразную их подготовку в области ведущих видов деятельности по данной профессии. Большинство респондентов на специальность Дизайн имеют хорошую художественную подготовку, с трудом разбираясь в естественных науках. Примерно 10% слабо подготовлены во всех видах деятельности. Только 6% смогли выполнить задания художественной и проектной направленности. Однако профессиональная компетенция дизайн-проектирования предусматривает поэтапное последовательное формирование умений и навыков. Осуществить это возможно с помощью специальной модульной программы, которая предусматривает для студентов с разной готовностью к той или иной деятельности дополнительные модули (пропедевтический, информационно-технологический, художественно-эстетический и интеграционно-практический). Это способствует оптимизации затрат времени преподавателя и студентов, дает максимально возможные в данных условиях результаты, определенные соответствующим стандартом образования [9].

Еще одним важным компонентом интерактивной образовательной технологии проектно-группового обучения являются инновационные методы и формы взаимодействия преподавателя со студентами. При проведении занятий в традиционной форме главным действующим лицом выступает преподаватель, студент только принимает предлагаемые ему знания. Интерактивная форма проведения занятий ставит преподавателя и студентов на равные позиции, происходит обмен информацией, её дополнение, синтез и интеграция с эвристическим эффектом.

Такое диалогическое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса способствует развитию критического мышления, решению сложных профессиональных задач на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, выработке альтернативных мнений, развитию коммуникативных и лидерских качеств.

Разработка проектов в малых группах делает студента полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания.

Можно сделать вывод, что данная интерактивная образовательная технология предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

Обобщая вышеизложенное, определим общие эффекты интерактивной образова-

тельной технологии проектно-группового обучения:

1. Формирование профессиональной компетенции достигается за счет интенсификации теоретического процесса усвоения фундаментальных знаний при решении практических задач за счет более активного включения обучающихся в процесс приобретения личного опыта.

2. Повышение мотивации обучаемых через широкую вовлеченность их в решение обсуждаемых проблем, активизацию их чувств и эмоций для исследовательских поисков креативных решений, выработку своих взглядов на проблемную ситуацию.

3. Получение богатого опыта проектной деятельности осуществляется в интерактивных формах организации взаимодействия всех субъектов процесса обучения, актуализации их новых возможностей и потенциала.

4. Будущий специалист приобретает опыт активного освоения учебного содержания, переживания открытий и учебного взаимодействия в творческой среде; формируется личностная рефлексия; развиваются коммуникативность и толерантность [7].

Таким образом, предлагаемая интерактивная образовательная технология проектно-группового обучения будущих дизайнеров способствует повышению качества процесса профессионального обучения, использованию естественных механизмов развития готовности к творческой профессиональной деятельности будущего специалиста.

Литература

1. Абоимова И.С. Дизайн-образование: инновации в методике обучения в вузе // *Paradigmata poznani*. – 2014. – № 1. – С. 64–66.
2. Бондаревская А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: автореф. дис... канд. пед.наук: 13.00.08. – Ростов-на-Дону, 2004. – 26 с.
3. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация // *Концепт*. – 2013. – № 11 (ноябрь).
4. Макаренко О.В. Интерактивные образовательные технологии в вузе // *Высшее образование в России*. – 2012. – № 10 – С. 134–139.

5. *Марон А.Е., Резинкина Л.В.* Муниципально-образовательная среда как объект управления // Сетевой научно-методический журнал «Управление образованием: теория и практика». – 2015. – № 2. – С. 29–36.
6. *Медведев В.Ю.* Сущность форм дизайна. – СПб.: СПГУТД, 2009. – 110 с.
7. *Панина Т.С., Вавилова Л.Н.* Современные способы активизации обучения: учебное пособие. 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
8. *Резинкина Л.В.* Образовательные среды и типологические особенности их развития в муниципальной системе // Человек и образование. – 2015. – № 1(42). – С. 109–114.
9. *Резинкина Л.В., Дромова Н.А.* Современные проблемы развития дизайн-образования: историко-культурный контекст // Человек и образование. – 2018. – № 3. – С. 33–39.
10. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 186 с.
11. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика. – М.: Академия, 2008. – 256 с.



*Н.Б. Фомина,
И.Л. Чайко
(Москва)*

НЕПРЕРЫВНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ДЕТСКОГО САДА ДО ЕГЭ

CONTINUOUS EVALUATION SYSTEM OF EDUCATION QUALITY: FROM KINDERGARTEN TO THE STATE EXAM

В статье рассматриваются концептуальные подходы к построению непрерывной системы оценки качества образования в соответствии с ФГОС. Приводятся примеры реализации программного обеспечения оценки качества образования на уровне дошкольного и школьного (начального, основного, среднего) общего образования.

Ключевые слова: ФГОС, оценка качества образования, программное обеспечение оценки качества образования.

The article discusses conceptual approaches to designing the continuous system for evaluating the education quality in accordance with the Federal State Educational Standards. Examples of implementation of program support for evaluating the quality of education at the level of pre-school and school (primary, basic, secondary) general education are given.

Key words: Federal State Educational Standards, education quality evaluation, program support for education quality evaluation.

Утверждение и введение в действие федеральных государственных образовательных стандартов [1, 2, 3] обозначили новые подходы к решению актуальных вопросов оценки качества образования. Стратегическим направлением сегодня является переход от методологии контроля качества образования к методологии управления качеством образования [5].

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы (далее – Государственная программа «Развитие образования») [4] в направлении «Совершенствование управления системой образования» поставлена задача совершенствования и реализации процедур проведения и методик оценки уровня освоения обучающимися основных образовательных программ общего и профессионального образования. Поэтому обеспечение надёж-

ной и актуальной информацией руководителей и работников системы образования о результатах таких процедур становится основной задачей формирующихся федеральных систем оценки качества образования. Эта информация должна быть объективной, достоверной, формироваться на единых концептуальных и критериальных подходах как на региональном уровне, так и на уровне образовательной организации.

В перечне целевых показателей Государственной программы «Развитие образования», интегрируемых в пилотные государственные программы федеральных целевых программ и ведомственных целевых программ, в рамках которых предусматривается реализация мероприятий завершённых федеральных целевых программ, включено 100% исполнение показателя «Доля субъектов Российской Федерации, в кото-

рых созданы и функционируют региональные системы оценки качества дошкольного образования, начального общего, основного общего и среднего общего образования в общем количестве субъектов Российской Федерации» [4].

Таким образом, становятся актуальными проекты, направленные на разработку региональных, муниципальных и внутришкольных систем оценки качества образования [5].

Понятие «качество образования» раскрыто в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2, ч. 29) [6]: «Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

К настоящему времени сложились следующие направления и формы оценки качества образования:

- государственная (итоговая) аттестация выпускников 9-х и 11-х классов общеобразовательных учреждений;
- лицензирование и аккредитация образовательных учреждений;
- самообследование, самоанализ деятельности образовательных учреждений;
- профессиональная аттестация педагогов;
- мониторинг уровня обученности на основе проведения всероссийских проверочных работ (ВПР) в рамках федерального мониторинга качества образования;
- внутришкольный контроль, направленный на определение уровня обученности и социально-психологического развития учащихся.

Однако традиционная система контроля и оценки качества образования в силу своих организационных и технологических осо-

бенностей уже не способна решать современные задачи.

Результаты введения ВПР подтверждают тот факт, что формирование внутренней системы оценки качества – одна из актуальных задач управления качеством образования. Достаточно часто в оценочных процедурах на уровне образовательной организации используется неапробированный и нестандартизированный инструментарий, отсутствует необходимое научно-методическое обеспечение для объективного и надежного сбора информации, слабо проработана нормативно-правовая база системы оценки качества образования на уровне образовательной организации, контрольно-оценочная компетентность педагога остается недостаточно сформированной.

Также в настоящее время наблюдается рассогласованность между индикаторами и показателями формирующейся системы оценки качества на региональном и муниципальном уровнях и критериями оценки качества образования в образовательном учреждении. Существующая практика оценивания основывается на данных внутришкольного контроля (ВШК), организованного, как правило, без учета современных требований к сбору, обработке и интерпретации управленческой информации. К существенным недостаткам системы ВШК следует отнести игнорирование индивидуальных учебных достижений каждого ученика, невалидность измерительного инструментария, стихийность контроля, нерепрезентативность исследуемых выборок, эмпирический характер анализа внутришкольной информации.

В связи с тем, что в перечень целевых показателей реализации Государственной программы «Развитие образования» включен показатель «Доля субъектов Российской Федерации, в которых созданы и функционируют региональные системы оценки качества дошкольного образования» [4], возникает необходимость формирования системы оценки качества в *дошкольной* организации, основанной на согласованных с системой оценки качества общего образования критериях и подходах.

Сегодня компетентность педагога в сфере оценки качества образования является одним из важных факторов высокой результативности управленческого труда [7]. Это определяет объективную необходимость подготовки педагогов к компетентному оцениванию качества образования в условиях введения федеральных государственных стандартов образования.

Предлагаемая нами модель оценки качества образования на уровне образовательной организации *дошкольного и школьного образования* позволяет учесть все вышеперечисленные недостатки и требования [8]. Кроме того, она позволяет руководителю образовательной организации (ОО) оперативно, своевременно получать информацию о качестве образовательного процесса и управлять этим качеством, воздействуя на объекты, имеющие отклонения от заданных параметров.

Особенностью этой модели является ее программное обеспечение. Образовательные организации дошкольного и школьного (начального, основного и среднего) общего образования, в распоряжении которых находятся автоматизированные программы, получают отчеты об уровне освоения образовательных программ своевременно, что позволяет руководителям этих образовательных организаций оперативно и эффективно управлять качеством образования.

В рамках курсов повышения квалификации наши слушатели – руководители образовательных организаций и педагогические работники – получают аналитические программы в формате *Excel*. В настоящее время разработаны более совершенные автоматизированные системы, позволяющие значительно оптимизировать процесс оценки освоения планируемых результатов как на уровне детской организации (ДО), так и на уровне ОО. Примерами таких систем являются программный комплекс «Многоуровневая система оценки качества образования» (разработчик АО «ИРТех» г. Самара) [12].

В вопросах организации оценки качества дошкольного образования долгое время не было рекомендаций по формированию такой системы. Более того, в соответствии

с ФГОС ДО считалось неправомерным требование от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Но в мае 2015 года авторским коллективом была разработана и рекомендована Федеральным учебно-методическим объединением (ФУМО) «Примерная основная образовательная программа дошкольного образования» (далее – Программа), в которой выделена специальная глава «Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по программе» [8].

В соответствии с этой программой в ДО должна быть «...предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая:

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
- карты развития ребенка;
- различные шкалы индивидуального развития» [8].

Организация внутреннего мониторинга динамики развития детей становится неотъемлемой частью управления качеством образовательной деятельности. В программе отмечается, что «...ключевым уровнем оценки является уровень образовательного процесса, в котором непосредственно участвует ребенок, его семья и педагогический коллектив Организации» [8].

Примерная основная образовательная программа рекомендует осуществлять оценку планируемых результатов освоения образовательной программы на основе системы мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанного на методе наблюдения.

В ходе разработки инновационной системы оценки качества образования в ДО на базе образовательного комплекса ГБОУ «Школа № 17» Москвы (директор К.В. Силиванова) была сделана попытка сформировать внутреннюю систему оценки качества образования в ДО с учетом этих требований.

В рамках экспериментальной деятельности была разработана аналитическая программа в формате Excel MicroSoft. Она помогает быстро, оперативно, качественно, с учетом современных критериев оценивания организовать систему педагогических наблюдений и получить достаточно полную информацию о ходе освоения планируемых результатов в дошкольной организации (ДО).

Доказано, что чем выше уровень обеспечения достоверной, достаточной и своевременной информацией о состоянии образовательного процесса в образовательной организации, тем выше эффективность процесса управления.

У руководителей школ, их заместителей часто возникают вопросы: как сформировать внутреннюю систему оценки качества образования? Как оценить уровень индивидуальных достижений учащихся? Как осуществить внутриклассное оценивание? Как сформировать внутришкольную систему оценки качества образования?

В перечень оценочных процедур общероссийской системы оценки качества общего образования (ОСОКО) вошли следующие виды оценки достижений учащихся в

рамках оценочных процедур: государственные (национальные) экзамены; национальные и международные исследования и мониторинги; внутриклассное (внутришкольное) оценивание [5].

Формирование системы оценки качества образования на уровне отдельного обучающегося (оценка индивидуальных достижений), класса (внутриклассное оценивание) и образовательной организации в целом (внутришкольное оценивание) становится сегодня первоочередной задачей образовательной практики.

Решению этой задачи способствует новая автоматизированная информационная система внутренней оценки качества образования АИС «ВСОКО» (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2014615699).

В АИС «ВСОКО» результаты освоения основных образовательных программ формируются на трех уровнях: уровень обучающегося (индивидуальные образовательные результаты), внутриклассное оценивание, внутришкольное оценивание. Содержание модулей аналитических программ в системе соответствует всем трем уровням.

Таблица 1

Перечень аналитических программ в модуле «ВСОКО»

Уровни оценки	Цель	Форма представления
1. Оценка индивидуальных достижений учащихся	Оценка индивидуального продвижения в освоении темы учебного курса по этапам ее освоения. Оценка уровня достижения тематических планируемых результатов, зафиксированных в образовательной программе и учебно-тематическом планировании учителя	Программа «Анализ результатов контрольных работ»
2. Внутриклассное оценивание	Системная оценка результатов освоения образовательной программы на основании совокупности всех оценочных процедур (тематические, проверочные, итоговые работы по всем предметам учебного плана по каждому учебному периоду). Оценка результатов деятельности учителей-предметников, работающих в отдельном классе, с учетом уровня реальных возможностей данного класса. Системный анализ эффективности педагогической деятельности каждого педагога.	Программа «Анализ результатов деятельности класса»

3. Внутришкольное оценивание	Системный анализ результатов деятельности образовательной организации в каждом учебном периоде. Итоги образовательной деятельности во всех классах ОО. Результаты оценочных процедур. Прогноз повышения качества образования и управленческие действия по реализации прогноза. Мониторинг эффективности деятельности учителей.	Программа «Анализ эффективности образовательного процесса в школе»
------------------------------	--	--

Современные требования к оценке качества образования предполагают организацию новых подходов к внутришкольному мониторингу, в ходе которого осуществляется оценка индивидуальных результатов освоения образовательной программы обучающимися [10].

Мониторинг должен быть системным, полным, достоверным и объективным. Следовательно, процедурами оценки должно быть охвачено возможно большее количество объектов. Как правило, в образовательной организации особому контролю подвергаются учителя русского языка и математики, а затем – учителя начальных классов, и совсем редко, эпизодически, учителя других предметов. Недостаточность информации о качестве преподавания биологии, иностранного языка, географии, истории приводит к невозможности управления процессом преподавания этих предметов, что, в свою очередь, неминуемо приводит к снижению качества освоения планируемых результатов образовательной программы, следовательно, подготовки учащихся к итоговой аттестации.

Однако надо учитывать чрезвычайную занятость администрации школ, часто не имеющей возможности в течение года посетить достаточное количество уроков у всех учителей школы и провести по каждому предмету административные контрольные работы. Непредвиденные обстоятельства меняют планы директора, его заместителей; план внутришкольного контроля срывается, информация о ходе и результатах

образовательного процесса становится неполной, следовательно, несистемной.

Новая информационная система позволяет производить автоматизированный расчет показателей качества образования; формировать аналитические отчеты об уровне индивидуальных учебных достижений обучающихся, о результатах обучения в классе; осуществлять расчет прогнозируемых данных (результаты ВПР, ОГЭ и ЕГЭ) и рекомендаций по улучшению показателей качества, а также сформировать управленческие решения по повышению качества образования.

Система позволяет не только провести оценку текущего состояния качества образования, но и сделать точный прогноз повышения результатов освоения образовательной программы и разработать систему управленческих действий по реализации этого прогноза. Полученные таким образом результаты соответствуют критериям точности, валидности, надежности и другим показателям измерений планируемых результатов обучения. В АИС «ВСОКО» предлагается следующая система уровней:

- индивидуальный – накопление и анализ результатов каждого учащегося в течение всего периода обучения, обеспечение индивидуализации образования, выявление способностей и предрасположенности каждого учащегося к определенному спектру дисциплин, определение уровня освоения образовательной программы, выявление пробелов в освоении определенных тем, прогноз результатов итоговой аттеста-

ции (оценка индивидуальных достижений) [8, 12, 13];

- на уровне класса или по отдельным группам учащихся – предоставление информации, необходимой учителям для их практической деятельности (корректировка программ, выбор технологий обучения, выявление проблем в обучении у отдельных обучающихся (внутриклассное оценивание) [12].

Достоинством программы является возможность получения текстового анализа о ходе образовательного процесса в классе, что позволяет классному руководителю сформировать актуальные управленческие решения на своем уровне управления качеством образования.

На уровне ОО (внутришкольное оценивание) возможно получение аналитических сведений по различным предметам и классам для анализа эффективности деятельности всех педагогов школы и получения

данных, необходимых для корректировки рабочих программ, совершенствования технологий обучения, определения направлений повышения квалификации, оказания адресной методической помощи педагогам [12].

Текстовый анализ, сформированный программой, позволяет не только получить прогноз повышения качества образования в школе, но и сформировать управленческие действия по реализации прогноза.

АИС «ВСОКО» позволяет выстроить отчеты по всем направлениям деятельности школы, систематически отслеживать и анализировать состояние системы образования в ОО. Эта система должна стать надежным помощником руководителя каждой школы, так как позволяет своевременно сформировать управленческие решения по повышению качества образования, а значит, управлять качеством образовательного процесса в своей организации.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1987 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта полного среднего общего образования».
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (Постановление Правительства Российской Федерации № 1642 от 26 декабря 2017 года).
5. Концепция и план мероприятий общероссийской системы оценки качества общего образования (ОСОКО) на 2014-2016 гг. Проект. Версия 2.1 от 25.10.2013.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 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)».
8. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования, одобрена Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию. Протокол заседания от 20 мая 2015 г. № 2/15.

9. Примерная основная образовательная программа начального общего образования, одобрена Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию. Протокол заседания от 8 апреля 2015 г. № 1/15.
10. Примерная основная образовательная программа основного общего образования, одобрена Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию. Протокол заседания от 8 апреля 2015 г. № 1/1.
11. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования, одобрена Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию. Протокол заседания от 28 июня 2016 г. № 2/16-з.
12. *Фомина Н.Б.* Формирование многоуровневой системы оценки качества образования (МСОКО): методическое пособие. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2016. – 144 с.
13. *Фомина Н.Б.* Внутренняя система оценки качества образования: внутришкольный мониторинг: методическое пособие. – 2 изд. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2017. – 128 с.
14. *Фомина Н.Б.* Педагогическая диагностика уровня реальных учебных возможностей учащихся: методическое пособие. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2017. – 96 с.



С.Б. Куликов
(г. Томск)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В РОССИИ

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PROBLEMATIZATION OF HIGHLY QUALIFIED PERSONNEL TRAINING IN RUSSIA

В статье обсуждается вопрос о содержании подготовки кадров высшей квалификации в современной России. Эта подготовка представлена как противоречивый процесс. Показана актуальность постановки вопросов в рамках современной теории и методике профессионального образования.

Ключевые слова: высшая квалификация, кадровый состав, профессионализм, подготовка, научно-педагогические исследования, теория и методика профессионального образования.

The article discusses the issue of the content of training of highly qualified personnel in modern Russia. This training is presented as a controversial process. The urgency of raising issues in the framework of modern theory and methodology of professional education is shown.

Key words: higher qualification, personnel, professionalism, training, scientific and pedagogical research, theory and methodology of vocational education.

Подготовка кадров высшей квалификации в современной России представляет сложную многоаспектную проблему, ведущую роль в решении которой помимо теории и методике профессионального образования играет прояснение нормативно-правовой базы. В настоящее время подготовка специалистов высшего уровня квалификации опирается на целый ряд юридических документов.

Согласно нормам законодательства подготовка кадров высшей квалификации (научно-педагогических) осуществляется на третьем уровне высшего образования (ч. 5 ст. 10 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), входящего в состав профессионального образования (ст. 69). В общем случае профессиональное образование понимается как «вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профес-

сиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» (ст. 2, ч. 12) [1, 2].

В то же время все еще нуждается в разработке само понятие «кадры высшей квалификации», которое не в полной мере раскрывается в Конституции РФ, Федеральных законах и подзаконных актах. Так, стоит отметить, что не вполне ясны существенные признаки кадров высшей квалификации, не имеет строгих границ и объем данного понятия. В теоретико-педагогическом отношении проблема заключается уже в том, что затруднительно получить однозначные ответы как минимум на два вопроса. Первый вопрос касается возможностей включить в состав кадров высшей квалификации толь-

ко лиц, которые получили специальные документы и тем самым подтвердили освоение в специальных организациях программ профессиональной подготовки, составленных в соответствии с образовательными стандартами.

Второй вопрос затрагивает конкретный порядок включения в число кадров высшей квалификации членов общества, которые демонстрируют знания и навыки, полученные в ходе самообразования¹, но не оформили получение таких знаний и навыков в научно-образовательных организациях. Другими словами, не совсем понятно, что именно позволяет включить человека в состав кадров высшей квалификации: действительные знания и практические навыки или только обладание специальными документами, а именно дипломами кандидата, доктора наук и др.

Выявленные проблемные моменты обуславливают проведение анализа существующих программ подготовки кадров высшей квалификации, их оценки и поиска наиболее эффективных способов построения таких программ. Это означает необходимость возобновления дискуссий, посвященных отдельным аспектам проблематики. В частности, важно понять, насколько традиционные подходы отвечают требованиям современности. Но не менее важно уточнить границы применимости любых возможных инновационных способов подготовки.

Отсутствие однозначного ответа на упомянутые вопросы приводит к тому, что нельзя признать полностью удовлетворительными имеющиеся варианты определения понятия «кадры высшей квалификации», которые содержатся в учебно-методической и научно-педагогической литературе [3-8]. Лучшее, что может быть обнаружено в данном отношении, это утверждение о том, что кадры высшей квалификации – это люди, имеющие кандидатскую или докторскую степень [9, с. 32].

Необходимость наличия связи между обладанием дипломом кандидата или доктора

наук и высоким уровнем квалификации, конечно, сама по себе не вызывает сомнений. Человек, защитивший как минимум кандидатскую диссертацию, должен был подтвердить наличие у него высокой квалификации в той области науки, к которой относится его диссертация. Но неизбежным следствием также выступает заключение, что всякий, кто не имеет ученой степени, к числу кадров высшей квалификации отнесен быть не может. С последним суждением однозначно согласиться уже затруднительно, ибо в отношении глав регионов в России статья 18 Федерального закона «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» от 06.10.1999 № 184-ФЗ не предъявляет требований по наличию у кандидатов на пост главы региона диплома кандидата или доктора наук. Поэтому по причине отсутствия у них формального условия подтверждать обладание высшей квалификацией сама должность главы региона такой квалификации будто бы и не требует, а значит, и соискатели этих должностей к числу кадров высшей квалификации отнесены быть не могут.

Никто, однако, не станет всерьез утверждать, что работа губернаторов (глав регионов) не предполагает наличия высшей квалификации как минимум в сфере управления и политики. Но отсутствие формальных требований приводит к тому, что слабо ведутся разработки образовательных стандартов по подготовке кандидатов для многих высоких должностей. Все это актуализирует научно-педагогические изыскания, позволяющие, с одной стороны, соблюсти нормы законодательства, а с другой – максимально прояснить современные способы формирования кадров высшей квалификации.

Границы предметной области исследования требуют уточнения. Это обусловлено тем, что само слово «квалификация», согласно словарным определениям в их обобщенном виде, было заимствовано в русском

¹ В общем случае возможность для достижения любого уровня подготовки на базе самообразования, в том числе подготовки на уровне, соответствующем высшей квалификации, оставляет статья 17 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ.

языке в XIX веке из немецкого языка, куда попало из французского, а во французский из латинского [10, с. 424; 11, с. 127]. Данное слово восходит к латинскому *qualificare*, образованному из *qualis* («какой» – по качеству), *qualitas* («качество») и *ficare* («делать»), *facio* («делаю»).

В общем случае значение понятия «квалификация» соответствует степени профессиональной подготовленности, уровню мастерства. Этот уровень обусловлен владением теоретическими знаниями и практическими навыками для выполнения трудовых функций в определенной сфере общественно-хозяйственных отношений. Квалификация может соответствовать конкретной специальности или профессии, которая характеризует человека по виду выполняемой им деятельности.

В юриспруденции помимо характеристик человека, выполняющего некоторую работу, выделяют также квалификацию самой работы, а именно степень ее сложности, точности и ответственности. В некоторых контекстах квалификация означает отношение частного предмета или явления к целой группе аналогичных предметов или явлений, а в спорте квалификация соответствует прохождению предварительного отбора для участия в основном соревновании.

Понятие «кадры» не вызывает сложностей, аналогичных определению понятия «квалификация». Данное понятие, восходя к французскому слову *cadre* («рама»), вполне устойчиво означает «постоянный (не по мобилизации) состав армии», а также это «штатные рабочие и служащие какого-либо завода, фабрики, учреждения, учебного заведения и т.д.» [12, т. 1, с. 366].

Другими словами, вполне оправданно будет утверждать, что кадры есть члены общества, регулярно выполняющие некоторые функции с целью решения профессиональных задач. Поэтому в контексте данного исследования кадры – это работники, обладающие компетенцией для выполнения действий определенной сложности, ответственности и точности на четырех уровнях: низком, среднем, высоком и высшем.

Первые три уровня сложности, ответственности и точности работ, а именно низ-

кий, средний и высокий легко поддаются стандартизации, в общем и целом подразумеваемая возможность решать стандартные профессиональные задачи тривиальными способами. В частности, сколачивание табурета и даже организация работы целого предприятия по производству мебели (в рамках развитой рыночной экономики) вполне могут быть выстроены по шаблонам, принятым в том или ином обществе. Работы на высшем уровне, например, принятие политических решений, разработка принципиально новых технических систем и другие виды деятельности связаны с нестандартными задачами, так как предполагают активность в ситуациях повышенной сложности, ответственности и точности.

Становится принципиально важным подчеркнуть, что в данной статье отстаивается тезис, согласно которому кадры высшей квалификации – это члены общества, регулярно выполняющие работу с повышенным уровнем сложности, ответственности и точности и обладающие для этого совокупностью компетенций, которые позволяют решать нестандартные профессиональные задачи нетривиальными способами.

Вместе с тем выполняемое исследование не претендует на полный охват всех аспектов подготовки кадров высшей квалификации, хотя, безусловно, проводится на рубежах педагогической мысли, затрагивая юридические, лингвистические и другие вопросы. Но время для общей теории подготовки кадров высшей квалификации, как представляется, еще не настало, так как много неясного и противоречивого остается и в отдельных аспектах проблематики.

Сложно утверждать, что в современных условиях в принципе может быть решена задача по разработке общепедагогической концепции подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. Вполне возможно, что трудности анализа специальных вопросов о философском базисе, институциональных формах, способных получить интернациональное значение, как и много других трудностей, не позволят в ближайшее время достичь концептуально единого их решения. Вместе с тем не следует отказываться от попыток

разработки как минимум подходов к раскрытию концептуального единства оснований подготовки кадров высшей квалификации, чтобы иметь возможность построить прогнозные оценки реализации данных подходов на практике.

Таким образом, главный итог проведенного исследования – это обоснование целесообразности выделения методологических аспектов в научно-педагогических способах представления подготовки кадров высшей

квалификации. Постановка вопросов в методологическом ключе позволяет надеяться на существенное обогащение арсенала средств, находящих применение в области теории и методики профессионального образования и ориентированных на обоснование нетривиальных решений задач по кадровому обеспечению российского общества специалистами высшего уровня квалификации.

Литература

1. Новое в российском законодательстве. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.consultant.ru/law/review/fed/fw2018-04-02.html>.
2. Проект Федерального закона «О научной, научно-технической и инновационной деятельности в Российской Федерации». [Электронный ресурс] – URL: http://static.consultant.ru/obj/file/doc/fz_280318-4.rtf
3. *Захарова Т.Б., Захаров А.С., Самылкина Н.Н., Нателаури Н.К.* Подготовка кадров высшей квалификации по методике обучения информатике: методическое пособие. – М.: Прометей, 2016. – 300 с.
4. Анестезиология-реаниматология: Учебник для подготовки кадров высшей квалификации: в 2 т. / С.А. Сумин, К.Г. Шаповалов [и др.]. – М.: ООО Изд-во «Медицинское информационное агентство», 2018.
5. *Шестак В.П., Шестак Н.В.* Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. – 2015. – № 12. – С. 22-34.
6. *Гельман В.Я., Хмельницкая Н.М.* О некоторых проблемах подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // Наука. Инновации. Образование. – 2017. – № 1(23). – С. 102-119.
7. *Пыжикова Н.И., Бакшеева С.С., Калашникова Н.И.* Подготовка кадров высшей квалификации: вчера и сегодня // Вестник КрасГАУ. – 2015. – № 4. – С. 289-294.
8. *Шаховская Л.С.* Подготовка научных кадров высшей квалификации: по ту сторону высшей аттестационной комиссии // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2013. – № 36 (225). – С. 55-59.
9. *Иванов В.В., Маринина Р.А.* Реформирование системы подготовки научных кадров высшей квалификации: проблемы и основные направления // Инновации. – 2013. – № 5(175). – С. 32-38.
10. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
11. Школьный этимологический словарь: Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. 5е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2002. – 240 с.
12. *Черных П.Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1999.-560 с.



Г.В. Абрамян
(Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

DEVELOPING PROJECT-GRAPHIC CULTURE OF FUTURE DESIGNERS WITH THE HELP OF INFORMATION TECHNOLOGIES

В статье рассматривается эффективность использования современных информационных технологий (далее – ИТ) в подготовке специалистов по дизайну. Описаны этапы и алгоритм проектной деятельности с включением современных ИТ.

Ключевые слова: информационные технологии, дизайн, дизайн-проектирование, художественно-дизайнерская деятельность, проектная деятельность.

The article discusses the effectiveness of using modern information technologies (hereinafter - IT) in the training of design specialists. The stages and algorithm of project activities with the inclusion of modern IT are described.

Key words: information technologies, design, design-design, art-design activity, project activity.

Быстрое развитие форм организации науки и производства, пересмотр нравственных и культурных ценностей, возрастание требований к образованности, культуре и профессиональной компетентности современных специалистов, изменения в промышленных технологиях и переход к информационному обществу сопровождаются периодом реформаций, ориентированных на поиск путей развития культуры дизайна в образовании.

Это связывается с быстрой сменой эстетических потребностей человека, современными достижениями науки и техники, которые предъявляют высокие требования к дизайн-продукту, образовательной деятельности и влекут за собой поиск новых проектных решений

Традиционная подготовка студентов дизайнерских специальностей в области развития профессиональных проектно-графических компетенций не может удовлетворять потребностям рынка и профессионального роста самого дизайнера, это свя-

зывается с тем, что основные условия профессиональной деятельности современного специалиста, с одной стороны, являются внешними по отношению к личности факторами (состояние профессиональной и социальной среды деятельности, тенденции развития системы образования и экономической политики государства), а с другой стороны, внутренними личностными характеристиками дизайнера, его ценностными ориентациями, мотивами, нравственными позициями, социальными установками, которые определяют выбор средств, форм и методов профессиональной деятельности.

Поэтому в учебно-образовательном процессе особое внимание необходимо уделить развитию социально активных и творческих качеств личности дизайнера, способной к самостоятельной, художественно-проектной и креативно-продуктивной деятельности. Наиболее важной составляющей данного процесса является формирование совокупности взаимосвязанных профессиональных компетенций, обеспечивающих

будущих дизайнеров способностью к формообразованию и графической фиксации объекта проектирования, лежащих в основе его профессиональной деятельности и представляющих собой компонент дизайн-проектирования в профессиональной подготовке студентов данных специальностей.

Анализ подходов к этим проблемам позволяет выделить наиболее существенные факторы профессиональной и личностной успешности подготовки по данной специальности. Это знание информационных технологий, возможности свободного доступа к эксклюзивной информации, овладение технологиями опережающего образования.

Поэтому важной тенденцией в направлении развития дизайн-образования является учет в опережающем обучении будущих специалистов прогностических потребностей и запросов общества и производства в художественно-эстетическом и исполнительско-технологическом представлении объектов и систем.

Таким образом, направление опережающего развития образования, в том числе дизайн-культуры, связывается с тем, что уровень образования выпускника должен опережать уровень развития общества и производства. Для этого система опережающего образования предусматривает отведение значительной части учебного времени на изучение новых фундаментальных знаний, технологий и процессов, последних достижений в области информатики, ее средств и методов, а также перспектив дальнейшего развития и практического использования. Новейшая информация должна незамедлительно поступать в учебный процесс по различным каналам взаимодействия с системой науки, банками знаний и научно-технической информации.

Анализ опыта зарубежных стран в преподавании информатики показывает, что ее следует рассматривать как важное средство информационной поддержки образовательного процесса, как эффективный педагогический инструментарий, как необходимый механизм информатизации обучения, содействующий повышению качества образования, проведению исследований и

разработок, внедрению, сопровождению и развитию информационных технологий

Широкая рационализация дизайнерской деятельности возможна только за счет использования новейших ИТ, радикального повышения качества подготовки специалистов с новым креативным типом мышления.

Способом информатизации сферы подготовки дизайнеров является системная интеграция информационных технологий во все дисциплины, которая предполагает следующую последовательность: 1) создание комплекта электронных учебных и методических материалов, 2) разработку элементов открытого информационно-образовательного пространства – предметных баз данных, 3) определение дистанционной системы оперативного мониторинга образования, 4) формирование потребности дизайнеров информационного общества к постоянному самообразованию и саморазвитию, 5) заинтересованность в развитии общей культуры и профессиональной компетентности.

Сегодня высшие и средние учебные заведения, а также различные образовательные центры предлагают обучение программам векторной, растровой, трехмерной графики. В чем же причина такого интереса к компьютерным технологиям? Вероятнее всего, в четкости и понятности представления информации, ее фотореалистичности, а также в возможности легко вносить изменения на любом этапе проектирования.

Современные информационные технологии, представляющие собой программное обеспечение для компьютерной графики и систем автоматизированного проектирования (САПР), – важнейшие и необходимые компоненты для профессиональной деятельности любого современного дизайнера-проектировщика [3].

Свои особенности имеет применение информационных технологий в отдельных специализациях дизайна. Например, внедрение компьютерных процедур в область проектирования орнамента может помочь дизайнеру текстиля просматривать комбинаторные варианты в режиме реального времени. Это позволяет расширить выбор орнаментальных решений.

При изучении современных информационных технологий дизайнеры костюма в рамках проектной деятельности создают эскизы и цифровые макеты изделия. От того, какую цель преследует автор, зависят характер и общая концепция работы, выбор компьютерных программ для моделирования и создания выкроек – таких как NanoCAD, Valentina, RedCafe, «Закройщик», Optitex 11, Leko, GRAFIS, ACCOЛЬ 3D ПАРАМЕТРИКА и др. Выкройка может быть в электронном варианте с использованием передовых технологий. Например, программа Optitex 11 предусматривает изготовление продукта по любой методике конструирования. Пользователь проектирует алгоритм построения, а данная программа фиксирует формулы и действия, при помощи которых строится чертеж. Впоследствии вводятся другие переменные (мерки, прибавки и т. д.) для данного алгоритма и система автоматически меняет размер. Также программа позволяет моделировать и примерять готовую выкройку на виртуальный 3D-манекен.

Дизайн интерьера, окружающей среды, ландшафта предполагает, что с помощью систем автоматизированного проектирования можно проектировать малые архитектурные формы (МАФ) в полноценных трехмерных моделях. Это позволяют реализовать, например, программы ARCHICAD, AutoCAD Architecture, с помощью которых можно получить всю необходимую рабочую документацию и все чертежи.

Компьютер давно уже стал помощником дизайнера. Большую часть рынка компьютерной графики сегодня занимают программы интерьерной и архитектурной визуализации. Сейчас довольно сложно встретить дизайнерскую фирму или компанию, не использующую возможности компьютерных технологий в процессе дизайн-проектирования продукта [1].

Компьютерная графика представляет собой многофункциональную педагогическую и технологическую систему. В этом плане компьютерная графика выступает как:

а) наука, предметом изучения которой является создание, хранение и обработка моделей и их изображений с помощью ЭВМ, то есть это раздел информатики, который

занимается проблемами получения различных изображений (рисунков, чертежей, мультипликации) на компьютере;

б) дисциплина об аппаратном и программном обеспечении для разнообразных изображений – от простых чертежей до реалистичных образов естественных объектов. Компьютерная графика используется почти во всех научных и инженерных дисциплинах для наглядности и восприятия, передачи информации. Применяется в медицине, рекламном бизнесе, индустрии развлечений и т.д. Без компьютерной графики не обходится ни одна современная образовательная программа [6];

в) технология графического воспроизведения изображения в случае, когда исходной является информация неизобразительной природы. Например, визуализация экспериментальных данных в виде графиков, гистограмм или диаграмм, вывод информации на экран компьютерных игр, синтез сцен на тренажерах [8].

Можно заявить, что конечным продуктом компьютерной графики является изображение, которое используется в различных сферах, оно может быть техническим чертежом, простой диаграммой, архитектурным видом предполагаемой конструкции или проектным заданием, иллюстрацией с изображением детали в руководстве по эксплуатации, рекламной иллюстрацией или кадром из мультфильма.

Поддержка творчества новейшими методами информационных технологий и компьютерного проектирования может значительно моделировать сложные процессы и ситуации, используя весь разнообразный арсенал средств мультимедиа, активизировать креативный поиск, активно генерировать новые идеи [2]. Компьютерные технологии, помогающие в решении концептуальных, технических и функциональных задач, являются ретранслятором креативности и творчества дизайнера, эмоционального воздействия дизайнерского замысла на заказчика и способствуют коммерческой успешности проекта.

Использование информационных технологий в образовательном процессе спо-

способствует активизации творческого потенциала студентов, формированию проектно-графической культуры. Как показал опыт подготовки студентов по дизайну на базе бакалавриата и магистратуры, одной из самых сложных педагогических задач является обучение методам генерации художественных образов и дизайнерских идей со сложными цветовыми решениями с использованием прикладных программных средств специального (профессионального) назначения. Но именно знание передовых способов и средств цифровых визуализаций может стать источником новых оригинальных направлений. Погружаясь в виртуальную реальность, обучающийся становится новатором в цифровом графическом искусстве и может воплотить самые неординарные замыслы с помощью аудио- и видеоэффектов и даже анимации.

Художественные образы, полученные вследствие визуализации, пройдя определенную композиционную и цветовую коррекцию, могут быть в дальнейшем расположены на разрабатываемом дизайн-объекте. Сегодня существует отдельная категория компьютерной графики, которая носит название фрактальной графики, позволяющая создавать невероятные фантазийные композиции. Такая графика активно применяется в графическом и ландшафтном дизайне.

Синтез и интеграция творческих методов и средств работы компьютерного проектирования для создания дизайн-продукта способствуют развитию профессиональных компетенций специалиста, способного решать любые задачи современного производственного процесса. Сегодня использование современных ИТ в подготовке будущих дизайнеров стало неотъемлемой частью учебного процесса. Помимо создания и обработки проектов, ИТ могут послужить отличным средством как в поиске новых творческих идей и источников вдохновения, так и в проектировании и моделировании объектов. Важную роль они играют в осуществлении рекламной функции, которая следует за проектно-художественной разработкой дизайн-объекта.

Таким образом, информационные технологии, системы автоматизированного проектирования в наше время – это важнейший инструмент в профессиональной деятельности современного дизайнера. Они помогают при решении конкретных конструкторско-технологических и художественно-дизайнерских задач в дизайн-проектировании. Используя данный инструментарий, дизайнеры могут не только быстро и точно подготовить проект с помощью специального программного обеспечения, но и быстро внести коррективы в проект, оформить необходимую проектную и техническую документацию, а также презентовать свой проект и результаты работы перед заказчиком и широкой общественностью.

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод, что образование дизайнеров, опирающееся на освоение различных компьютерных программ и систем автоматизированного проектирования, позволяет ускорять и делать более эффективным процесс развития проектно-графической культуры как проявления высокого профессионализма специалиста.

Литература

1. Бердичевский Е.Г. Особенности применения ИКТ в высшем художественно-дизайнерском образовании: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Развивающие информационные технологии в образовании». – Томск, 2010. – С. 59–64.
2. Глазичев В.Л. Проектная картина дизайна // Теоретические и методологические исследования в дизайне. – М.: Шк. Культ. Полит., 2004. – С. 195–220.
3. Серов С.В. Роль информационных технологий в процессе обучения студентов-дизайнеров // Формирование профессиональных компетенций в высшем образовании в XXI веке: Материалы Международной научно-практической конференции. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2009. – С. 206–207.
4. Резинкина Л.В., Дромова Н.А. Современные проблемы развития дизайн-образования: историко-культурный контекст // Человек и образование. – 2018. – № 3. – С. 33–39.
5. Абрамян Г.В., Фокин Р.Р., Мозгирев Б.Т. Информационные технологии и их техническая реализация. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2004.
6. Розенсон И.А. Основы теории дизайна. – СПб.: Питер, 2007. – 224 с.
7. Соловьева В.В., Черенков П.С., Черкез Г.Б. Компьютерная графика для художников и дизайнеров. История компьютерной графики: учебно-методическое пособие. – Нальчик, 2001. – 39 с.
8. Яцук О.Г. Культурологический аспект компьютерной виртуальности: мультимедиа как современный этап генезиса технических искусств // Вопросы культурологии. – 2008. – № 1. – С. 70–77.
9. Абрамян Г.В., Марон А.Е. Стратегия и технология развития систем опережающего образования в современных условиях // Содержание и технологии образования взрослых: проблема опережающего обучения: сб. научных трудов / под ред. А.Е. Марона. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2007. – С. 12–13.
10. Фокин Р.Р., Абрамян Г.В. Совершенствование информационной культуры будущего специалиста как важнейшее направление деятельности вуза // Научная конференция, посвященная 300-летию Санкт-Петербурга. – СПб., 2003. – С. 159–169.
11. Фокин Р.Р., Абрамян Г.В., Тимошина И.Р., Кондрашков А.В., Абиссова М.А. Информационные технологии в дизайне // Методические указания по выполнению контрольной работы для студентов специальности «Профессиональное обучение (дизайн)». – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики, 2009. – 91 с.
12. Кузнецов А.Н. Генетический характер компетентностного потенциала дисциплины в профессиональном образовании / Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. №6. С. 24–27.



*Л.С. Маслова
(Санкт-Петербург)*

ИНТЕГРАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ И ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

INTEGRATION OF FOREIGN LANGUAGE AND SPECIALIZED TRAINING OF ECONOMISTS AT THE UNIVERSITY

В статье раскрывается идея интеграции иноязычной и профильной подготовки экономистов на основе профессиональных задач, рассматриваются продукты решения профессиональных задач экономистов в иноязычном контексте, представлены результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: профессиональная задача, интеграция, иноязычная подготовка экономистов, профильная подготовка экономистов.

The article reveals the conceptual idea of integrating foreign language and specialized training of economists on the basis of professional tasks, discusses the products of solving professional tasks of economists in a foreign language context, presents the results of experimental work

Key words: professional task, integration, foreign language training of economists, specialized training of economists.

Интеграционные процессы в вузе происходят на разных уровнях: от интеграции отдельных дисциплин в рамках профессиональной подготовки до обеспечения более высокого уровня интеграции, выраженного во взаимодействии университетов, науки и работодателей.

Особое место среди интеграционных процессов занимает интеграция иноязычной и профильной подготовки, которая определяется как «одна из основных международных тенденций и приоритетов реформирования высшего профессионального образования, а также важное педагогическое условие качества профессионального образования» [1, с. 13].

В частности, интеграция содержания профильных дисциплин и иностранного языка, моделирование профессиональной деятельности определяются как педагогические условия развития конкурентоспособности [7], мобильности специалиста [2], повышения эффективности контекстной иноязычной подготовки экономистов [5].

Интеграция профильной и иноязычной подготовки рассматривается в тесной связи с междисциплинарным сотрудничеством преподавателей иностранного языка и профильных дисциплин, причем формы интеграции соотносятся с уровневой системой взаимодействия языковых и профильных кафедр [4].

Однако несмотря на то, что проблеме интеграции посвящен ряд исследований [1, 3, 5, 8 и др.], эта проблема остается актуальной, недостаточно глубоко раскрыты вопросы, касающиеся интеграции иноязычной и профильной подготовки экономистов в вузе на основе профессиональных задач.

Профессиональные задачи Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) рассматриваются в данном исследовании как единица, системообразующий элемент, как основа интеграции профильной и иноязычной подготовки. Данный выбор обусловлен тем, что в ФГОС с иноязычной подготовкой соотносится только одна про-

фессиональная компетенция ПК-7 (способность, используя отечественные и зарубежные источники информации, собрать необходимые данные, проанализировать их и подготовить информационный обзор и / или аналитический отчет), что не является достаточным для конструирования содержания иноязычной подготовки будущих экономистов в условиях глобализации экономики и развития международного сотрудничества. Ориентация только на ПК-7 при составлении рабочих программ в вузах в большей степени направлена на развитие языковых навыков студентов. Так называемое «центрирование» [4] на языковых навыках не требует тесного взаимодействия преподавателей профильных дисциплин и иностранного языка [4]. Такая интеграция является традиционной формой интеграции в российских вузах [4].

В работе используем подход, основанный на том, что профессиональные задачи экономистов приобретают дополнительные контексты, если рассматривать их решение на иностранном языке, в условиях иноязычной коммуникации. Решая профессиональные задачи на иностранном языке, моделируя условия иноязычной коммуникации, студенты развивают не только иноязычную коммуникативную компетентность, но и профессиональную компетентность в целом за счет видения новых контекстов решения профессиональных задач, расширения понимания профессиональной деятельности, развития мотивации. Вариативность контекстов создает условия для использования профессиональных задач в качестве основы интеграции иноязычной и профильной подготовки. *При этом интеграцию иноязычной и профильной подготовки можно определить как процесс сближения их содержания посредством ориентации иноязычной подготовки на профессиональные задачи, как процесс переноса содержания профильных дисциплин в контекст иноязычной коммуникации.*

Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС) подготовки экономистов в бакалавриате, специалитете и магистра-

туре показал, что выпускники должны быть готовы к решению профессиональных задач *составления экономических разделов планов предприятий, анализа финансовой отчетности предприятий, анализа и интерпретации экономических показателей, участия в разработке управленческих решений и др.*

По оценкам исследователей образовательного проекта «Фортуна» газеты «Московский комсомолец» самыми востребованными на рынке труда являются специалисты в области финансов и бухучета, банковской сферы и инвестиций, то есть специалисты, способные анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую информацию. В этой способности проявляется специфика и востребованность профессиональной деятельности экономистов.

Значимость данной способности подтверждается и результатами анкетирования студентов. Так, опрос студентов второго курса Санкт-Петербургского государственного экономического университета (50 чел., заочное отд.), обучающихся по направлению подготовки «Экономика» и имеющих профессиональный и жизненный (социальный) опыт, показал, что 82% опрошенных отмечают необходимость и значимость освоения системы бухгалтерского учета и финансовой отчетности для развития их профессиональной компетентности.

При этом анализ профессиональных стандартов для экономистов «Финансы и экономика», в частности 08.002 «Бухгалтер» [6], показал, что экономисты должны быть готовы к выполнению трудовых функций, связанных с составлением и представлением финансовой отчетности экономического субъекта, консолидированной финансовой отчетности, контролем ведения бухгалтерского учета и др., причем в отличие от ФГОС отдельно выделяются знания *в области международных стандартов финансовой отчетности, в сфере передового зарубежного опыта.* Это означает, что будущий экономист должен уметь выполнять функции анализа и интерпретации финансовой, бухгалтерской информации не только на русском, но и на английском языке в форматах, отличных от отечественных, что предпола-

гает рассмотрение новых контекстов решения профессиональных задач.

Новые контексты связаны с необходимостью освоить специфику языка экономических текстов, изучить систему отчетности, особенности представления финансовой документации на международном уровне, на английском языке, поскольку английский язык является средством международного делового общения. Оформление финансовой отчетности в соответствии с международными стандартами выходит за рамки простого перевода с русского языка на английский и требует трансформации русскоязычной версии в англоязычную (Британский или Американский формат). Таким образом, вариативность контекстов связана не только с необходимостью изучения терминологического аппарата и лексико-грамматических структур, но и с изменением видения экономистом ситуации, с изучением культурных традиций, образа мышления зарубежного специалиста по экономике.

В данной связи можно утверждать, что интеграция иноязычной и профильной подготовки по линии развития способности анализировать и интерпретировать финансовую и бухгалтерскую информацию в контексте иноязычной коммуникации позволяет осуществлять движение в направлении согласования образовательных и профессиональных стандартов.

Анализ профессиональных задач и компетенций ФГОС по направлению подготовки «Экономика» [9] показал, что нет точного соответствия между профессиональными задачами экономистов и компетенциями, поэтому для создания компетентностно-ориентированных заданий (КОЗ) необходимо рассматривать и компетенции, и профессиональные задачи в комплексе. В результате анализа также выявлено, что данной основополагающей компетенцией для экономистов является компетенция ПК-5 – способность анализировать и интерпретировать финансовую, бухгалтерскую и иную информацию, содержащуюся в отчетности предприятий. Данная способность отражена в разных модификациях в различных видах деятельности, обозна-

ченных в ФГОС для экономистов: расчетно-экономическая деятельность – ПК-5, учетная деятельность – ПК-15, выражающая способность формировать бухгалтерские проводки, ПК-17, связанная со способностью составлять формы бухгалтерской отчетности; соответственно, банковская деятельность – ПК-25, ПК-27, ПК-28, связанные с работой с финансовой документацией; страховая деятельность – ПК-32, отражающая способность вести бухгалтерский отчет в страховой компании.

С учетом возможностей иноязычной подготовки дескрипторы данной основополагающей специальной компетенции ПК-5 представляются следующим образом:

– знать термины, используемые в документах финансовой отчетности (бухгалтерский баланс и др.), контекст употребления терминов, элементы грамматики, характерной для экономических текстов, сочетаемость слов на морфосинтаксическом (коллигационном) и лексико-фразеологическом (коллокационном) уровнях;

– уметь анализировать и интерпретировать документы финансовой отчетности (бухгалтерский баланс и др.), используя определения терминов на английском языке;

– владеть навыками работы с финансовыми документами (бухгалтерский баланс и др.) на английском языке, навыками трансформации документов финансовой отчетности.

Развитие данной компетенции от базового уровня до продуктивного и креативного характеризуется изменениями от знания и понимания терминов финансовой документации и их определений на английском языке, выполнения заданий по трансформации баланса под руководством преподавателя к более глубоким знаниям финансовой отчетности, к проявлению способности найти связь между двумя языками, переносить опыт в новую ситуацию, решать проблемы с объяснением на английском языке, осуществлять финансовое консультирование, самостоятельно написать баланс на английском языке, в формате, понятном иностранному инвестору.

Формирование данной основополагающей компетенции способствует развитию способности решать профессиональные задачи (ПЗ) различных видов деятельности, обозначенных в ФГОС. В частности, горизонтальный и вертикальный анализ финансовой отчетности предприятия является эффективным средством для исследования состояния предприятия и эффективности его деятельности.

Рассмотрим профессиональную задачу экономистов по составлению бизнес-планов предприятий. Компетентностно-ориентированное задание по написанию бизнес-плана компании формируется на основе сформулированной в общем виде профессиональной задачи. Задание по написанию бизнес-плана предполагает синтез следующих разделов: описание компании, ее структуры, предоставляемых услуг; позиции на рынке, составление стартового финансового баланса.

Таким образом, бизнес-план является итоговым проектом, в основе которого находится знание форм представления финансовой отчетности. Необходимо отметить, что бизнес-план отражает философию компании и должен быть написан специальным образом, позволяющим заинтересовать иностранного инвестора. Для написания бизнес-плана на иностранном языке студенты должны рассматривать бизнес с точки зрения иностранного партнера, овладеть способами мышления представителей иноязычной культуры. КОЗ такого типа предполагает применение знаний и умений студентов с переносом в новую ситуацию: как уже отмечалось выше, Российская и Американская версии финансового баланса значительно отличаются, что предполагает трансформацию при переходе из одной версии в другую.

В данном исследовании рассмотрены три вида деятельности стандарта, которые в контексте иноязычной коммуникации могут завершаться созданием определенного продукта, подлежащего оцениванию. Происходит наложение профессиональных задач на возможности иноязычной подготовки в осуществлении заданного вида деятельности (Таблица 1, см. с132).

Количество решаемых профессиональных задач может варьироваться в зависимости от количества часов, выделяемых на иноязычную подготовку, профиля вуза, подготовленности преподавательского состава и др.

С учетом от уровней подготовленности обучаемых, потребностей университета акцент может смещаться либо в сторону развития языковых навыков, либо в сторону изучения профильных дисциплин на иностранном языке, что является предельным случаем интеграции. Так, в статье К.М. Иноземцевой [4] рассматриваются формы интеграции иноязычной и профильной подготовки и необходимая степень взаимодействия преподавательского состава для реализации заданной формы. Рассмотрение представлено от формы интеграции, центрированной на преподавании профессионально ориентированного языка в направлении к форме интеграции, центрированной на профильном предмете, и до преподавания профильных дисциплин на иностранном языке, что можно рассматривать как предельную форму интеграции.

Соответственно, взаимодействие преподавателей профильных и языковых кафедр может изменяться по уровням [4], от консультаций в области понятийного аппарата до более тесного системного сотрудничества, выраженного в совместной разработке учебных материалов и оценочного аппарата, совместной академической деятельности, информационном взаимодействии и определении требований к уровню сформированности компетентности в смежной предметной области.

В результате проведения опытно-экспериментальной работы на базе экономического университета в Санкт-Петербурге по использованию профессиональных задач экономистов как основы интеграции иноязычной и профильной подготовки получены следующие результаты:

1. *Выявлены показатели развития мотивации студентов (на основе внешней оценки):* увеличение количества и качества задаваемых вопросов, повышение внимательности, своевременное выполнение ра-

Таблица 1.

Продукты решения ПЗ в контексте иноязычной коммуникации

Тип деятельности	Профессиональные задачи на основе ФГОС	Продукт (результат выполнения ПЗ)
Расчетная – экономическая деятельность		
деятельность по нахождению значений экономических показателей по методике	подготовка данных и расчет экономических показателей	значение или оценка показателя, график
деятельность по экономическому планированию	составление бизнес-планов предприятий	бизнес-план (в т.ч. баланс, отчет о прибылях и убытках).
Аналитическая, научно-исследовательская деятельность		
-деятельность по поиску необходимой информации -аналитическая деятельность	поиск информации, сбор и анализ данных для экономических расчетов	информация в заданном виде, анализ, оценка
деятельность по прогнозированию	- построение моделей - обработка массивов данных, интерпретация	модель, интерпретация
аналитическая деятельность	анализ и интерпретация показателей	интерпретация
творческая деятельность (синтез)	подготовка обзоров, аналитических отчетов	отчет, презентация, статья.
Организационно-управленческая деятельность		
-аналитическая деятельность - деятельность по прогнозированию	участие в разработке управленческих решений	интерпретация, аргументация
деятельность по экономическому планированию	управление малыми группами, созданными для реализации экономического проекта.	аргументация, план проекта, реализация проекта, оценка.

бот; желание работать в команде; выполнять продуктивные задания повышенной сложности.

2. Установлен алгоритм по подготовке экономистов к профессиональной деятельности. Мотивационно-когнитивный этап: изучение профессионально значимых иноязычных средств (определений терминов баланса, лексико-грамматических структур); изучение профессионально-значимой информации (формы отчетности, структуры баланса и т.п.). Деятельностный этап (выполнение КОЗ). Коммуникативный этап (осуществление обсуждения и трансляции выполнения КОЗ, однонаправленное и диалоговое общение).

3. Выявлены показатели развития профессиональной компетентности на основе самооценки студентов:

- повышение интереса к профессиональной деятельности и иностранному языку;
- расширение представления о профессиональной деятельности;
- приобретение опыта профессиональной деятельности в новых контекстах, опыта работы в группе, проектной деятельности;
- улучшение навыков публичного выступления: умения выражать и аргументировать определенную точку зрения, поддерживать или не соглашаться с мнением коллег, убеждать в эффективности приня-

тых управленческих решений, использовать электронные ресурсы для решения коммуникативных задач.

Таким образом, в результате интеграции иноязычной и профильной подготовки на основе профессиональных задач повышается мотивация к профессиональной деятельности, приобретается опыт деятельности в контексте иноязычной коммуникации, изменяется языковая картина мира буду-

щего экономиста. Именно вариативность контекстов профессиональных задач можно рассматривать как педагогическое условие, создающее возможности для обеспечения интеграции иноязычной и профильной подготовки.

(Статья является продолжением статьи в журнале «Человек и образование». – 2014. – №3. – С. 128).

Литература

1. *Айнутдинова И.Н.* Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2012.- 297 с.
2. *Герасименко Е.И.* Формирование профессиональной мобильности будущего экономиста средствами иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2011. -23 с.
3. *Гончар А.И., Надеждина Е.Ю.* Система проектов как способ развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих бакалавров-экономистов // Сборник статей XXVIII Международной научной конференции «Язык и культура» / отв. ред. С.К. Гураль. – Томск: ТГУ, 2018. – С. 293-301.
4. *Иноземцева К.М.* Междисциплинарное сотрудничество преподавателей-лингвистов и предметников в условиях предметно-языковой интеграции // European Social Science Journal. – 2014. – № 8-3 (47). – С. 74-83.
5. *Кобелева Е.П.* К вопросу о повышении эффективности контекстной иноязычной подготовки экономистов в системе отраслевого профессионального образования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical review. – 2014. – № 3(5). – С. 19-24.
6. Профессиональный стандарт «Бухгалтер».-[Электронный ресурс].URL: <http://classinform.ru/profstandarty/08.002-bukhgalter.html>.- [дата обращения 21.10.2018].
7. *Солодкова И.М.* Дидактические условия формирования конкурентоспособной личности в процессе обучения иностранному языку (на примере неязыкового вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2009.
8. *Трегубова Т.М., Тигина Ю.О.* Экспериментальная проверка педагогических условий профессионализации содержания иноязычной подготовки будущих бакалавров // Современные проблемы науки и образования. – 2015.- №1-1.-[Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18439> [дата обращения: 21.10.2018].
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01.-[Электронный ресурс].URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf>. - [дата обращения 19.10.2018].



*Е.Г. Ямщикова
(Санкт-Петербург)*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ КАК НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

DEVELOPING PROFESSIONAL ETHICS AS TEACHER'S MORAL CONSCIOUSNESS IN THE PROCESS OF IN-SERVICE TRAINING

В статье показано, что формирование в процессе повышения квалификации педагогов профессиональной этики как морального феномена предполагает ее характеристику через перечень правил и требований, которые должен соблюдать учитель, а также описание педагогических механизмов их соблюдения в реальной практике.

Ключевые слова: педагогическая этика, педагогический авторитет, этическая культура педагога, повышение квалификации.

The article shows that the formation of professional ethics as a moral phenomenon in the process of teachers in-service implies its characteristic through a list of rules and requirements to be observed by the teacher, as well as the description of the pedagogical mechanisms of their observance in actual practice.

Key words: : pedagogical ethics, pedagogical authority, teacher's ethical culture, in-service training.

Определение профессиональной этики в терминах нравственности позволяет обратить внимание на условия их личностного принятия педагогом и воплощения в его поведении в контексте проблемы профессиональной самореализации специалиста и его удовлетворенности профессиональной деятельностью [1, 4].

В нашей работе профессиональная этика определяется как нравственное самосознание человека, рассматриваемого в качестве представителя своей профессиональной группы, для которой характерны те или иные нормы, принципы, идеалы, а также формы практического поведения и механизмы, способствующие их передаче (ритуалы, традиции и т.п.). Понимаемая таким образом профессиональная этика характеризует потенциал развития педагога как личности и как профессионала, содействуя наиболее эффективному решению образовательных задач.

Педагогическая этика, являясь частным

случаем профессиональной этики, представляет собой относительно самостоятельный раздел аксиологического знания. Этот раздел изучает, с одной стороны, особенности педагогической морали, раскрывает специфику реализации общечеловеческих моральных принципов в сфере педагогической деятельности, формулирует содержание педагогических ценностей. С другой стороны, предметом педагогической этики являются нравственные отношения в педагогической среде.

Педагогическая этика начала развиваться параллельно с возникновением педагогической деятельности как отдельной формы социальной активности. По мере своего развития этические требования трансформировались в соответствии с картиной мира той или иной эпохи.

Длительный период истории, вплоть до середины XX века, этические аспекты педагогической деятельности осмыслялись в рамках философской или общепедагогической

ческой литературы. В частности, профессиональные нормы педагогической этики в той или иной форме обсуждались в работах Аристотеля, Демокрита, Квинтилиана, Дж. Локка, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, Н.К. Крупской и др. [1, 9].

В этот период были обозначены основные сферы функционирования педагогической этики. К их числу относятся, во-первых, требования общества к личности учителя, его профессионально значимым качествам, личностным особенностям, ценностным убеждениям и, во-вторых, конкретные правила поведения педагога, имеющие предписательный характер и составляющие «педагогический этикет». Кроме того, была обозначена основная задача педагогической этики – регуляция взаимоотношений участников педагогического процесса, в ходе которого неизбежно возникают конфликты, обусловленные сложностями и противоречиями процесса формирования личности.

Одним из основных требований к педагогу традиционно являлись глубина, объемность и всесторонний характер знаний, стремление к саморазвитию, углублению и расширению представлений об окружающем мире. Другое важнейшее требование – это знание психологии учащихся, учет их индивидуальности. Помимо этого педагог должен сам являться образцом нравственного поведения для учащихся, активным носителем нравственных убеждений.

В середине XX века педагогическая этика оформилась в отдельное направление педагогической науки благодаря работам И.В. Страхова, Е.Н. Федоренко, В.И. Писаренко, И.И. Чернокозова и др. Позже появились работы прикладного характера, в которых предложены технологии совершенствования и самосовершенствования педагогической деятельности в аспекте профессионально-этической проблематики [1].

Современная педагогическая этика столкнулась с рядом новых проблем, ранее не возникавших в педагогической деятельности. Появление этих проблем обусловлено, с одной стороны, распространяющейся тенденцией использования электронных

средств обучения, благодаря которым взаимоотношения педагога и обучающегося принимают принципиально иной характер. Исследования данного аспекта изложены в работах зарубежных авторов – S. McRobb, P. Jefferies, B. C. Stahl, C. Huff, W. Frey и др.

С другой стороны, профессиональная педагогическая этика сегодня сталкивается с необходимостью осмысливать получающий все большее распространение «плюрализм подходов» в области обучения и воспитания. Различные этико-философские предпосылки, лежащие в основе разных подходов, приводят некоторых авторов к мысли о том, что педагогической этики как единой системы нравственных требований к педагогу не существует. Однако, на наш взгляд, такая точка зрения неправомерна, поскольку противоречит предназначению педагогической деятельности как таковой, которое заключается в подготовке подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям культуры. Педагогическая этика выполняет, как минимум, две основные функции – познавательно-просветительную и нравственно-воспитательную.

Развернутый перечень функций педагогической этики также включает:

- регулятивную функцию, которая обеспечивает согласование сферы нравственного сознания, этику взаимоотношений во всех областях профессиональной деятельности;
- формирующе-воспитательную функцию, которая обусловлена присущей моральным нормам способностью влиять на формирование нравственного потенциала отдельного человека;
- познавательную функцию, которая связана с отражением в индивидуальном сознании педагогических моральных ценностей, накопленных человечеством в сфере многовековой практики обучения и воспитания [8].

Кодекс педагогической этики определяет совокупность требований, опирающихся на принципы педагогической морали. Эти требования в идеале должны стать нравственной нормой содержания повышения квалификации для каждого конкретного

педагога. В его основе лежит целый ряд принципов: ненасилия; паритетности взаимоотношений; безусловной любви воспитателя к воспитаннику; оптимальной требовательности и уважения; опоры на положительные стороны в обучаемом; создание условий для личностной самореализации участников образовательного процесса; компромиссности спорных решений.

Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности (доброты, принципиальности, честности), проявляющейся в его оценках поступков учащихся. Специфика педагогической справедливости заключается в том, что оценка действия, данная педагогом, и ответная реакция учащегося находятся на разных уровнях нравственной зрелости, что налагает на педагога особую ответственность.

Педагогический долг – это категория педагогической этики, в которой концентрируются представления о совокупности требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности педагога, к исполнению им профессиональных обязанностей. Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность учителя, в которой находит выражение его мотивационно-ценностное отношение к труду.

Педагогический такт – это чувство меры в поведении и действиях учителя, позволяющее ему предвидеть объективные последствия собственных поступков и его субъективное восприятие другими участниками образовательного процесса. Главным признаком педагогического такта является его принадлежность к нравственной культуре личности учителя. Основными элементами педагогического такта являются: требовательность и уважительность к воспитаннику; умение видеть и слышать ученика, сопереживать ему; деловой тон общения; внимательность, чуткость педагога. Профессиональный такт, по утверждению О.А. Макушевой, проявляется: во внешнем облике педагога, в умении быстро и правильно оценить сложившуюся обстановку, не торо-

питься с выводами о поведении и способностях воспитанников, в умении сдерживать свои чувства и не терять самообладания в сложной ситуации, в сочетании разумной требовательности с чутким отношением к каждому учащемуся, в хорошем знании возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, в самокритичной оценке своего труда [4].

Педагогический авторитет – это статус педагога в коллективе учащихся и коллег, при помощи которого педагог регулирует поведение воспитуемых, влияет на их убеждения. Уровень педагогического авторитета определяется глубиной знаний, эрудицией, мастерством, отношением к профессиональной деятельности и другими качествами, проявляемыми педагогом во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. В литературе описаны пути достижения педагогами ложного профессионального авторитета – такого отношения учеников к учителю, которое побуждает их быть потребителями готового опыта: авторитет подавления, авторитет расстояния, авторитет педантизма, авторитет резонерства, авторитет мнимой доброты. В отличие от перечисленных путей истинный авторитет педагога – это авторитет, который завоевывается действиями, методами и приемами, соответствующими моральным требованиям к личности педагога.

Охарактеризованные выше категории находят отражение в процессе повышения квалификации – в осознании педагогом норм поведения в контексте специфики той среды, в которой осуществляется его профессиональная деятельность. Собственная профессиональная активность педагога, а также условия ее осуществления являются основными факторами, определяющими его профессионально-этические качества.

Профессионально-этические качества представляют собой группу качеств, детерминирующих профессиональную деятельность с учетом общепринятых морально-этических норм и принципов, интегрированных в профессию с учетом ее специфики и с учетом уровня сформированности гуманных способов, форм, правил поведения,

ценностных ориентаций, основанных на профессиональных знаниях [3]. В самом общем виде можно выделить три группы таких качеств, которые взаимосвязаны друг с другом, но тем не менее обладают определенной степенью независимости друг от друга: 1) знания о нормах морали вообще и профессиональной морали в частности; 2) нравственная регуляция взаимоотношений с другими участниками образовательного процесса; 3) нравственный компонент саморегуляции личности педагога.

Ниже приведены детальные характеристики профессионально-этической сферы педагога, представленные в современной психолого-педагогической литературе. Выделяют такие профессионально значимые нравственные качества педагога, как: а) творческий характер и социальная значимость его труда, возможность самореализации; б) любовь и привязанность к детям; в) тактичность и толерантность; г) доброжелательность; д) справедливость; е) принципиальность; ж) способность правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать, быть примером и образцом для подражания, вселять в человека уверенность и успокаивать его, стимулировать человека к самосовершенствованию, находить нужный стиль общения; з) самостоятельный и творческий склад мышления.

И.П. Подласый в структуре нравственных качеств педагога выделяет общечеловеческий и профессиональный блоки:

1. Общечеловеческие качества: человечность, доброта, порядочность, честность, терпеливость, ответственность, обязательность, щедрость и др.

2. Профессиональные качества: любовь к детям, трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, педагогический такт, справедливость.

Л.М. Шарова в качестве базовых этических качеств личности педагога отмечает: 1) степень близости личной иерархии ценностей по содержанию и приоритетам к профессионально-этическому кодексу; 2) проявление в профессиональном взаимодействии с обучаемыми таких качеств,

как общительность, доброжелательность, тактичность, толерантность, чувство меры, справедливость, стремление понять другого, самосовершенствование; 3) согласованность поведения педагога в профессиональном взаимодействии со стандартами поведения, вытекающими из этического кодекса; 4) высокая степень творчества в реализации профессионально-этических ценностей [11].

Во многих работах предлагается использовать понятие «духовно-нравственный потенциал личности педагога». С его помощью они подчеркивают важность «авторского прочтения» (в контексте собственного жизненного опыта) ценностей и норм педагогической культуры. Среди основных духовно-нравственных качеств педагога эти авторы отмечают: стремление к поиску смысла жизни; любовь к детям; развитое чувство стыда; стремление к нравственному поведению; стремление к добродетельным поступкам; адекватность самооценки; знание культурных и нравственных норм и устойчивое желание следовать им; наличие субъективной системы нравственных ценностных ориентаций; уважительное отношение к честному труду; эмоциональную устойчивость; развитое чувство эмпатии; умение выстраивать взаимоотношения с другими людьми; социальную направленность личности; положительное мировосприятие; умение руководствоваться в поведении мотивами общественного порядка [5].

Т.В. Ворончихина, классифицируя профессионально-этические качества педагога на модели профессиональной деятельности педагога-психолога, опирается на их функции (информационную, социализирующую, превентивную, регламентирующую, регулятивную, оценочную), что позволяет ей выделять четыре блока качеств: а) ценностный (раскрывает профессионально-этические качества как совокупность этических норм и ценностей); б) мотивационный (определяет направление деятельности в соответствии с этическими нормами и принципами профессиональной деятельности); в) информационный (теоретические и практические знания сущности професси-

онально-этических качеств); г) операционный (направленность профессиональной деятельности, в основе которой лежит система профессионально-этических качеств и профессионально-нравственных ценностей, ставших внутренними убеждениями личности) [3].

Перечисленные выше эталонные профессионально-этические качества лежат в основе феномена, получившего название «профессионально-этическая культура».

Согласно подходу, предлагаемому Л.М. Шаровой, профессионально-этическая культура педагога представляет собой систему профессионально-этических качеств и профессионально-нравственных ценностей, ставших внутренними убеждениями профессионально сформированной личности. Ее функции (аксиологическая, регулятивная, нормативная, воспитательно-трансляционная) определяют ее функциональные компоненты: а) аксиологический (совокупность педагогических ценностей), б) технологический (способ педагогической деятельности), в) творческий (проявление и направленность педагогического творчества), г) личностный (способ реализации существенных сил конкретного индивидуума) [11].

По мнению З.Т. Ахмедовой, профессионально-этическая (профессионально-нравственная) культура охватывает специальные знания, умения и навыки, способность к творческой деятельности, к восприятию нового, к изменению стереотипов; активную жизненную позицию, направленную на создание нового, перспективного. В качестве ее структурных компонентов выделяются: 1) уровень профессиональных и этических знаний, степень их осмысления, глубина убеждений; 2) моральные чувства, которые характеризуют отношение к профессиональной деятельности (честь, гордость, достоинство); 3) наличие навыков и умений реализации этических норм деятельности (профессионализм, мастерство); 4) деловая культура и деловой профессиональный этикет [2].

На основании анализа научных исследований выделено три уровня развития профессионально-этической культуры:

- приспособительный уровень характеризуется тем, что ценности профессии не являются для человека, выполняющего педагогическую работу, личными нравственными принципами, он придерживается их только под влиянием внешнего контроля; в этом случае поведение характеризуется шаблонным, стереотипным, негибким и нетворческим соответствием стандартам поведения, вытекающим из профессионально-этического кодекса педагога;

- осознанный уровень характеризуется пониманием целей, задач и ценностей профессии; исходя из осознанной необходимости, человек начинает стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональном и личностном планах, постепенно приближаясь по своим качествам к требуемой профессионально-этической модели педагога, а в своей системе нравственных ценностных ориентаций – к профессионально-этическим ценностям, благодаря чему поведение в профессиональном взаимодействии становится более согласованным со стандартами, но в то же время в основе лежит внутренняя мотивация и интерес к творческому осмыслению и реализации профессиональных норм;

- творческий уровень характеризуется высокой степенью сходства личной иерархии ценностей педагога по содержанию и приоритетам с нормативной системой профессионально-этических ценностей; педагог, находящийся на творческом уровне развития профессионально-этической культуры, работает и живет, используя профессионально-этические нормы в качестве своего нравственного фундамента, направляющего ориентира профессиональной деятельности.

Профессионально-этическая культура педагога – это динамичное образование, профессионально-этические качества педагога поддаются формированию и развитию.

В литературе описаны различные технологические подходы к формированию этических качеств педагогов. В частности, указывается на необходимость интеграции в подобной формирующей технологии таких компонентов, как: 1) блок профессио-

нальных знаний, в том числе об этическом кодексе и гуманистических ценностях педагогической деятельности; 2) блок профессиональных умений и навыков, в том числе культуры педагогического общения; 3) блок формирования условий для творческой самореализации и саморазвития педагогов [7, 10].

Для формирования профессионально-этических качеств педагога в период последипломного образования эффективно использование следующих технологий: 1) нравственное просвещение и этическое образование через передачу знаний об общих категориях этики, истории нравственности и различных этических воззрениях, содержании профессионально-этического кодекса и гуманистических ценностях профессиональной педагогической деятельности; 2) моделирование педагогических ситуаций, связанных с проблемами морального выбора; 3) создание условий для творческой самореализации и саморазвития пе-

дагогов (предоставление им возможности для публикаций научных статей, проведение научно-практических конференций и конкурсов и др.).

Необходимо отметить, что профессиональная этика – это нравственное самосознание человека, рассматриваемого в качестве представителя своей профессиональной группы, для которой характерны те или иные нормы, принципы, идеалы, а также формы практического поведения и механизмы, способствующие их передаче (ритуалы, традиции и т. п.). Представленные различные подходы к пониманию профессионально-этических качеств, формирующихся в процессе повышения квалификации и профессиональной деятельности, свидетельствуют о значимости данной проблематики для теории и практики профессиональной подготовки учителя, а также системы непрерывного профессионального образования..

Литература

1. *Андреев В.И.* Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. – Казань: Центр инновац. технологий, 2003. – 272 с.
2. *Ахмедова З.Т.* Научно-педагогические условия обеспечения профессионально-нравственной направленности специалистов инженерно-технического профиля // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 3.
3. *Ворончихина Т.В.* Формирование профессионально-этических качеств будущих психологов в системе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2006. – 22 с.
4. *Макушева О.А.* Профессиональная педагогическая этика современного учителя // Городской НМЦ. – Чита, 2011. – № 3. – С. 11–13.
5. *Марон А.Е., Резинкина Л.В.* Моделирование полифункциональной системы непрерывного образования педагогических кадров в муниципальном районе // Вестник НовГУ. – 2015. – № 5(88). – С. 67-70. – Сер.: Педагогические науки.
6. *Пустовалов В.М.* Духовно-нравственное становление личности будущего учителя. – Оренбург: Изд-во ОГПИ, 2001. – 350 с.
7. *Резинкина Л.В.* Становление и продвижение учителя в профессии: аспект непрерывного образования // Человек и образование. – 2015. – № 2 (43). – С. 78–82.
8. *Савина Н.Н.* Диалогическое общение как фактор развития нравственного потенциала будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2001. – 24 с.
9. *Сластенин В.А., Чижакова Г.И.* Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

10. *Степанова Н.П.* Формирование профессионально-этической культуры студентов заочной формы обучения в процессе педагогического общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 23 с
11. *Шарова Л.М.* Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2003. – 19 с.
12. *Шевченко Л.Л.* Воспитание нравственной культуры учителя в процессе профессиональной подготовки: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 47 с.



Н.В. Голубева
(г. Омск)

БАЗОВЫЙ ИНСТРУМЕНТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОГО ИНЖЕНЕРА

BASIC RESEARCH TOOL: DEVELOPING A COMPETENT ENGINEER

Показано, что базовый инструмент научных исследований и проектирования технических систем – математическое моделирование – играет основополагающую роль в профессиональной деятельности инновационного инженера. Авторский курс «Математическое моделирование систем и процессов» раскрывает потенциал научного метода математического моделирования для исследовательской деятельности.

Ключевые слова: инженерное образование, научный метод, математическое моделирование, исследовательская деятельность, фундаментальная подготовка, технический объект, общепрофессиональные компетенции.

The article shows that the basic instrument of scientific research and design of technical systems – mathematical modeling plays a fundamental role in the professional activity of an innovative engineer. The author's course «Mathematical modeling of systems and processes» reveals the potential and possibilities of the scientific method of mathematical modeling for research activities

Key words: engineering education, scientific method, mathematical modeling, research activities, fundamental training, technical object, general professional competence.

Перспективы сохранения конкурентоспособности России в глобальной экономике – экономике знаний, динамика ее инновационного развития определяются уровнем научно-образовательного потенциала общества. Для реализации принятых правительством программ и проектов, в числе которых Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации, Национальная технологическая инициатива (НТИ), программа «Цифровая экономика», направленные на обеспечение технологического прорыва, требуется привлечение высококвалифицированных инженерных и научных кадров. На заседании Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию Президент В.В. Путин подчеркнул, что «знания, технологии, компетенции, кадры – это основа для реализа-

ции наших национальных проектов, для достижения наших стратегических целей» [1].

Интенсификация развития техносферы, сложность и масштабность поставленных задач, безотлагательность их решения предопределяют особый возрастающий спрос на интеллект новаторов, исследователей, ученых, составляющих инновационный потенциал России. «Главный ресурс, за который мир начинает бороться, причем все более агрессивно, – это умные головы. Это интеллект, люди, таланты» [2].

Ключевая роль в формировании инженерных и научных кадров принадлежит системе высшего технического образования. Нарастающий объем исследований по созданию принципиально новых наукоемких технологий, необходимость разработки инновационных высокотехнологичных

производств обуславливают значительное усложнение и изменение характера профессиональных задач инженера и инструментов инженерной деятельности. Эти тенденции диктуют необходимость интенсивного качественного развития системы инженерного образования, ее технического, технологического и методологического «переворужения» [3].

Инженерная деятельность приобретает все более интегрированный, междисциплинарный, мультидисциплинарный, инновационный характер. Профессионализм, конкурентоспособность и востребованность инновационного инженера подразумевают владение комплексом ключевых компетенций, обладание глубокими фундаментальными и специальными знаниями, инновационным мышлением, профессиональную мобильность, стремление к непрерывному саморазвитию в течение всей жизни, креативность, способность интегрировать научное знание в инновационный продукт посредством передовых технологий, владение научными методами познания, исследования и проектирования [4].

Выделим один из важнейших основополагающих компонентов инженерного образования – владение базовым инструментом научных исследований и проектирования технических систем – математическим моделированием. Невозможно переоценить значимость этой универсальной научной методологии – «неизбежной составляющей научно-технического прогресса» для профессиональной деятельности, интеллектуального роста выпускника технического университета [5]. Раскрытию потенциала научного метода математического моделирования для решения научных и инженерных задач посвящен авторский курс «Математическое моделирование систем и процессов» [6] в Омском государственном университете путей сообщения (ОмГУПС).

Актуализированные (профессионально ориентированные) Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) специалитета и бакалавриата по многим техническим специальностям (направлениям)

подготовки предусматривают формирование таких категорий общепрофессиональных компетенций, как «исследовательская деятельность», «математический и естественнонаучный анализ задач в профессиональной деятельности», «фундаментальная подготовка», «инженерный анализ и проектирование» [7]. Базовой составляющей компетенций перечисленных категорий является владение методом математического моделирования и способность применять его в своей профессиональной деятельности. В таблице 1 приведены примеры таких компетенций.

Математическое моделирование как метод научного познания играет неограничиваемую роль как в процессе формирования компетенций будущего инженера, исследователя в техническом университете при освоении соответствующих учебных дисциплин, при выполнении научно-исследовательской работы, при работе над дипломным проектом, так и в его последующей профессиональной деятельности. Овладение методологией математического моделирования дает в руки инновационного специалиста универсальный инструмент извлечения нового знания, средство исследования объектов, процессов, явлений, инструмент проектирования технических систем и прогнозирования их состояния, создания новых технологий и т.д. Эта научная методология предполагает замену реального объекта соответствующей ему математической моделью, что дает возможность «сформулировать задачу его изучения как математическую и воспользоваться для анализа универсальным математическим аппаратом, который не зависит от конкретной природы объекта» [8].

Авторский курс «Математическое моделирование систем и процессов» нацелен на формирование исследовательских компетенций выпускника, в том числе путем вовлечения студента в научно-исследовательскую деятельность непосредственно в процессе освоения данного курса. Достижению поставленной цели способствует междисциплинарность этого курса, поскольку исследования методом математического моделирования осуществляются на основе

**Примеры общепрофессиональных компетенций,
предусматривающих владение методом математического моделирования**

ФГОС ВО 3++	Категория общепрофессиональных компетенций	Компетенция
Специалитет		
11.05.02. Специальные радиотехнические комплексы	Исследовательская деятельность	ОПК-2. Способен использовать в профессиональной деятельности основные законы естественнонаучных дисциплин, применять методы математического анализа и моделирования, теоретических и экспериментальных исследований, приобретать новые математические и естественнонаучные знания
11.05.01. Радиоэлектронные системы и комплексы	Исследовательская деятельность	ОПК-2. Способен выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, и применять соответствующий физико-математический аппарат для их формализации, анализа и принятия решения
23.05.03. Подвижной состав железных дорог	Математический и естественнонаучный анализ задач в профессиональной деятельности	ОПК-1. Способен решать инженерные задачи в профессиональной деятельности с использованием методов естественных наук, математического анализа и моделирования
23.05.05. Системы обеспечения движения поездов		
23.05.01. Наземные транспортно-технологические средства (проект)	—	ОПК-1. Способен ставить и решать инженерные и научно-технические задачи в области своей профессиональной деятельности и новых междисциплинарных направлений с использованием естественнонаучных и математических моделей
Бакалавриат		
13.03.01. Теплоэнергетика и теплотехника	Фундаментальная подготовка	ОПК-2. Способен применять соответствующий физико-математический аппарат, методы анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования при решении профессиональных задач
13.03.02. Электроэнергетика и электротехника		
12.03.01. Приборостроение	Инженерный анализ и проектирование	ОПК-1. Способен применять естественнонаучные и общеинженерные знания, методы математического анализа и моделирования в инженерной деятельности, связанной с проектированием и конструированием

использования законов, методов, приемов, концепций из разных научных областей: математики, физики, теории электрических цепей, механики, электротехники, кибернетики, электроники, информатики, теории автоматического управления, теории систем и др.

Дисциплина «Математическое моделирование систем и процессов» сочетает в себе фундаментальные и прикладные компо-

ненты. Освоение этой дисциплины способствует формированию у будущего инженера той необходимой системы базовых теоретических и практических составляющих инженерного образования, которая позволит успешно трансформировать накопленные им фундаментальные знания в инновационные решения в своей профессиональной исследовательской и проектной деятельности. Речь идет об общепрофессиональных

компетенциях категории «фундаментальная подготовка», важных для эффективного инженерного творчества. Качество и престиж отечественного высшего технического образования многократно связываются с необходимостью «обеспечить фундаментальность базового математического и естественнонаучного образования, поскольку инженерная деятельность находится на стыке технической и технологической практики и творческой научной работы» [9, с.8]. «Фундаментальность придает образованию ту необходимую инвариантность подготовки специалиста, которая особенно важна в нынешних социально-экономических условиях» [10, с.5].

Главная задача курса «Математическое моделирование систем и процессов» – познакомить студента с основами, принципами, методами, инструментами научно-исследовательской деятельности, с различными категориями задач прикладных областей, решаемых методом математического моделирования. В результате освоения данного курса студент получает представление о следующих важнейших составляющих исследовательской деятельности:

- корректная постановка задачи (цели исследования);

- выявление существенных причинно-следственных связей между параметрами изучаемого объекта на основе привлечения фундаментальных и феноменологических законов;

- выбор математического аппарата для адекватного описания объекта при конкретных условиях его функционирования;

- выбор детерминированного или стохастического подхода к исследованию объекта, процесса (оценка допустимости, целесообразности, адекватности модели);

- формирование различных по форме представления динамических и статических моделей технических объектов, методов их анализа;

- конструирование эмпирических моделей, решение задачи аналитического приближения функций, полученных в результате эксперимента, оценивание параметров регрессионной модели, интерполяция функций;

- применение научных абстракций соответствующих научных областей для отображения, представления научных знаний, для описания различных типов инженерных задач на разных этапах их решения [11];

- выбор способа отображения результатов исследования и правильная их интерпретация;

- использование возможностей современных интегрированных пакетов, пакетов прикладных математических программ и систем автоматизированного проектирования для математического моделирования и исследования технических объектов.

Литература

1. Стенограмма отчёта о заседании Совета при Президенте по науке и образованию. 27.11.2018. // Сайт Президента РФ. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/59203> (дата обращения 2.02.2019).
2. *Трубников Г.В.* Главный ресурс, за который борется современный мир, – это интеллект и таланты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sntr-rf.ru/expert/grigoriy-trubnikov-glavnyu-resurs-za-kotoryu-boretsya-sovremennuu-mir-eto-intellekt-i-talanty/> (дата обращения 3.02.2019).
3. *Голубева Н.В.* Математическое моделирование – базовый инструмент исследования технических наук: инженерные кадры для инновационной экономики // Вестник Ижевского государственного технического университета им М.Т. Калашникова. – 2016. – № 1 (69). – С. 91-93.
4. *Голубева Н.В.* Технический университет: на пути к достижению образовательных результатов качественно нового уровня // Человеческий капитал. – 2017. – № 9 (105). – С. 55-58.
5. *Самарский А.А., Михайлов А.П.* Математическое моделирование: Идеи. Методы. Примеры. – М.: Физматлит, 2002. – 320 с.
6. *Голубева Н.В.* Математическое моделирование систем и процессов: учебное пособие – СПб.: Изд-во «Лань», 2016. – 192 с.
7. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/153/150/26> (дата обращения 5.02.2019).
8. *Тихонов А.Н., Костомаров Д.П.* Вводные лекции по прикладной математике. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1984. – 192 с.
9. *Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И.* и др. Общепрофессиональные компетенции современного российского инженера // Высшее образование в России. – 2018. – №2. – С. 5-16.
10. *Александров А.А., Федоров И.Б., Медведев В.Е.* Инженерное образование сегодня: проблемы и решения // Будущее инженерного образования: сб. науч. ст. / под ред. А.А. Александрова, В.К. Балтяна. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2016. – С. 5-10.
11. *Голубева Н.В., Выходцев П.В.* Научные абстракции как инструмент научных исследований // Theoretical & Applied Science. – 2018. – №5(61). – С. 343-348.



*Н.И. Цыганкова,
О.В. Эрлих
(Санкт-Петербург)*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF OVERCOMING MANIFESTATIONS OF PUPILS' ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER

Описаны результаты разработки и внедрения комплексной системной модели совершенствования условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся 1-7 классов общеобразовательных школ.

Ключевые слова: образовательный процесс, зона ближайшего развития, дефицитарные функции, индивидуализация образовательного процесса, модель индивидуального развития.

Results of activity on development and deployment of complex system model of improvement of conditions of the organization and implementation of educational process for overcoming the syndrome of attention deficit and hyperactivity of 1-7 classes comprehensive schools pupils are described.

Key words: educational process, zone of the nearest development, deficiental functions, individualization of educational process, individual development model.

По данным исследователей, нарушениями внимания в настоящее время страдают от 5 до 30% детей школьного возраста, то есть в среднем в каждом классе обычной школы 2-3 человека – дети с нарушением внимания [1]. Анализ возрастной динамики синдрома дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) показал два всплеска его проявления. Первый отмечается в 5-10 лет и приходится на период подготовки к школе и начала обучения, второй – в 12-15 лет [2]. Проблемы обучения, развития и воспитания детей с СДВГ связаны с задержкой в темпах созревания функциональных систем мозга, обеспечивающих регуляцию когнитивных функций и произвольность, что вызывает значительные трудности в процессе обучения и воспитания [2]. Вторичные расстройства (неуверенность в себе, занижен-

ная самооценка, страхи) нередко приводят к проявлениям девиантного и зависимого поведения, что вызывает обоснованное чувство тревоги и беспокойства не только у родителей, психологов, педагогов, но и в обществе в целом. Ряд авторов считает, что двигательная гиперактивность такого ребенка – это своего рода защитный транс, экономящий энергетические затраты [4].

В исследованиях Н.И. Цыганковой, И.М. Никольской (2012) достоверно доказано, что отношение к другу как к эмоционально значимой фигуре у ребенка с СДВГ прямо взаимосвязано с гипопротекцией со стороны матери, неразвитостью ее родительских чувств, чрезмерностью запретов и санкций, проекцией на ребенка нежелательных качеств. В то же время чем более эмоционально значима фигура учителя для ребенка с СДВГ,

тем меньше у него выражены конфликтность, активно-агрессивная реакция на фрустрацию и тем больше – любознательность. Как и любое другое нарушение здоровья, СДВГ играет роль определенной призмы, через которую строятся отношения ребенка и родителей, формируется отношение к себе и своему состоянию, к своим возможностям и социальной компетентности. Начало обучения, как новая социальная ситуация, большинством специалистов расценивается как стрессогенная даже для здоровых детей.

Дети с СДВГ испытывают особые трудности, так как в условиях, когда учебная деятельность становится ведущей, предъявляются повышенные требования именно к тем функциям, которые у них нарушены. Ю.А. Шевченко видит проблему в том, что, не имея успехов в учебе, получая бесконечные выговоры и замечания за свое поведение, эти дети начинают считать самих себя никчемными и неисправимыми. У них либо опускаются руки, либо они трансформируются в психопатическую личность [7].

Среди выявленных нами типовых трудностей и проблем педагогического взаимодействия учителей с этими детьми, препятствующих успешности их интеграции в образовательный процесс (N=55), можно назвать педагогические дефициты: для создания специально организованной предметно-развивающей среды в учебных кабинетах (назвали 67,2% респондентов) и в кабинетах специалистов (назвали 50,9% респондентов); недостаточное использование в образовательном процессе для создания условий обучения детей с СДВГ дистанционных образовательных технологий (наличие таких условий отметили лишь 14,5% респондентов).

Только около четверти (23,6%) педагогов образовательных организаций отметили в рамках исследования, что они повысили свою квалификацию по программам подготовки педагогов для обучения и сопровождения детей с СДВГ. В 31% образовательных организаций, по мнению педагогов, для обеспечения индивидуализации образовательного процесса функционирует

школьный психолого-медико-педагогический консилиум, который позволяет определить индивидуальный образовательный маршрут обучающегося с СДВГ, подобрать специальные образовательные программы (25,4%), индивидуальные и групповые занятия по коррекционно-развивающим программам.

Работа с родителями занимает одно из ведущих мест среди условий обеспечения успешности и результативности детей с СДВГ в образовательном процессе. Педагоги указали, что в образовательном процессе в настоящее время приоритет в работе с родителями отдается в 72,7% случаев такой форме, как консультации педагогов и специалистов. Значительно реже – в 41,8% – используются наиболее эффективные формы интерактивного обучения родителей – семинары, мастер-классы, а также совместные занятия с детьми и родителями.

С учетом возрастных особенностей для создания специальных условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления СДВГ у обучающихся в первом, втором и третьем классах акцент делается в первую очередь на содержании когнитивных и эмоционально-волевых характеристик, в 4-5 классах наряду с когнитивными и эмоционально-волевыми возрастает роль личностных характеристик, а в 6-7 классах преимущественное внимание уделяется личностным характеристикам.

Внутренней движущей силой образовательного процесса для этих детей является разрешение противоречия между выдвинутыми требованиями и реальными возможностями обучающихся с СДВГ по их реализации. Это противоречие становится источником развития, если выдвигаемые требования находятся в зоне ближайшего развития возможностей данных обучающихся, и наоборот, подобное противоречие не будет содействовать оптимальному развитию системы, если задачи окажутся чрезмерно трудными или легкими.

Для эффективной педагогической деятельности, позволяющей актуализировать такие акценты в образовательном процес-

се, нами была разработана и апробируется в настоящее время комплексная системная модель совершенствования условий организации и осуществления образовательного процесса, способствующая преодолению СДВГ у обучающихся, компенсации у них дефицитарных функций. Эта модель учитывает существующий разброс в темпах и направлениях развития детей с нарушениями внимания и гиперактивностью, индивидуальные различия в их познавательной деятельности, связанные с возрастными, психологическими и физиологическими индивидуальными особенностями детей младшего школьного и подросткового возраста, спецификой проявления синдрома и особенностей образовательного процесса на разных этапах обучения.

В основе содержания названной модели лежит современная парадигма биопсихосоциального единства человеческого существа, которая подразумевает существование сложной многофакторной природы заболеваний (Б.Д. Карвасарский, В.Ф. Простомолотов – 1988; Н.Г. Незнанов, Б.Д. Карвасарский – 2008; Л.И. Вассерман, Е.А. Трифонова – 2008; и др).

Содержание модели построено в соответствии с требованиями к психолого-педагогическим условиям, обеспечивающим обучение, развитие и социализацию ребенка, сформулированными в примерной основной образовательной программе начального образования и примерной основной образовательной программе основного общего образования (одобренены решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию), и опирается на понимание образовательного процесса как целостной динамической системы, которая имеет специфические процессуальные компоненты.

Наиболее значимыми из них являются процессы обучения и воспитания, которые ведут к внутренним процессам изменения образованности, воспитанности и развитости личности [3]. Системообразующим фактором взаимодействия субъектов образовательного процесса в рамках данной модели является успешность обучающихся с СДВГ в учебной и внеурочной деятельности.

Структурно данная модель состоит из следующих компонентов, представляющих собой систему взаимосвязанных условий.

Взаимодействие с социокультурной средой. Использование информационной цифровой среды, интеграция педагогического, психологического и медицинского подходов, социальное партнерство с родителями, объединение ресурсов сетевых и социальных партнеров с целью обеспечения комплексной психолого-педагогической поддержки в образовательном процессе обучающихся с СДВГ. Более развернуто содержание внешних условий, действий и мероприятий, обеспечивающих их создание, будет дополнено в 2019 году после апробации данной модели и уточнения возможностей целевого использования ресурсов психолого-педагогической поддержки и коррекционно-реабилитационного потенциала перечисленных условий.

Организационно-педагогические условия. Система повышения психолого-педагогической компетентности педагогов с целью обеспечения кадровых условий реализации образовательного процесса в рамках опытно-экспериментальной работы. Педагоги, участвующие в реализации модели, должны быть способными к инновационной профессиональной деятельности и профессиональному росту, владеть современными педагогическими технологиями, в том числе ИКТ и здоровьесберегающими, осуществлять деятельность по формированию и сопровождению индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и др. Ожидаемый результат повышения квалификации – профессиональная готовность педагогов к обеспечению условий образовательного процесса, адекватных специфическим потребностям обучающихся с СДВГ в рамках реализации ФГОС НО, ООО. Формы организации методической работы в рамках модели реализуются как с использованием информационных цифровых ресурсов в формате «Навигатора» для педагога, работающего с детьми с СДВГ (сайт), так и в очном формате консультаций специалистов (врач-невролог, психиатр, педагог-психолог). Наряду с этим с целью методической поддержки педагогов проводятся семина-

ры, посвященные содержанию и ключевым особенностям организации образовательного процесса для детей с СДВГ в соответствии с ФГОС НО и ООО; тренинги с целью выявления и соотнесения собственной профессиональной позиции педагога с целями и задачами обучения и развития детей с СДВГ в рамках ФГОС НО и ООО; супервизорские встречи, заседания методических объединений учителей, воспитателей по проблемам обучения, воспитания и социализации детей с СДВГ в рамках урочной, внеурочной деятельности, дополнительного образования; конференции участников образовательного процесса и социальных партнеров образовательной организации по итогам реализации модели, ее отдельных компонентов, проблемам апробации и внедрения в образовательный процесс; участие педагогов в разработке и апробации оценки эффективности опытно-экспериментальной работы, в проведении мастер-классов, круглых столов, стажерских площадок, «открытых» уроков, внеурочных занятий и мероприятий по отдельным направлениям апробации и внедрения модели.

Наличие информационно-методических ресурсов для реализации образовательного процесса, информационно-образовательная среда (ИОС) образовательной организации – сетевого партнера ОЭР, которая понимается как открытая педагогическая система, сформированная на основе разнообразных информационных образовательных ресурсов, современных информационно-телекоммуникационных средств и педагогических технологий, направленных на формирование творческой, социально активной личности, а также компетентность участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентность), наличие служб поддержки применения ИКТ, включая дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса, в том числе в рамках дистанционного образования, а также дистанционное взаимодействие образовательной организации с другими организациями

социальной сферы и органами управления. Учебно-методическое и информационное оснащение образовательного процесса обеспечивает возможность реализации индивидуальных образовательных планов обучающихся с СДВГ. Через взаимодействие в социальных группах и сетях, участие в форумах осуществляется связь учителей, администрации, родителей обучающихся с СДВГ.

Обеспечение санитарно-гигиенических условий – в соответствии с «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях» [8].

Психолого-психологические условия. Создание адресной системы психолого-педагогического сопровождения, направленной на обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к уровню начального общего образования с учетом специфики возрастного психофизического развития обучающихся с СДВГ, в том числе особенностей перехода из младшего школьного возраста в подростковый; формирование и развитие психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса; система формирования родительской компетентности; партнерство с родителями с целью интеграции усилий школьной команды (учителя, специалисты) и воспитательных ресурсов их родителей для поддержки детей с СДВГ.

Дидактические условия. Использование педагогической диагностики, педагогических технологий поддержки детей с СДВГ в образовательном процессе, направленных на профилактику академической (учебной) несостоятельности и повышение образовательной компетентности детей с СДВГ; специально организованная предметно-развивающая среда в учебных кабинетах, кабинетах специалистов, рекреациях, обеспечивающая пространственное размещение ребенка с СДВГ в классе; наличие в школе оборудованных «тихих комнат» для отдыха (ресурсное пространство); возможность использования внешних стимулов для управления поведением обучающихся с СДВГ (например, дополнительное вклю-

чение и выключение освещения в классе, подсказывающее детям, что уровень шума в комнате слишком высок, и они должны вести себя более спокойно) и т.д.; система внеклассной работы и внеурочной деятельности, обеспечивающая условия для формирования и реализации комплекса мер, учитывающих особенности современных детей, социальный и психологический контекст их развития, формирующая предпосылки для консолидации усилий семьи, общества

и государства, направленных на воспитание подрастающего и будущих поколений, в соответствии с Распоряжением Правительства Российской Федерации «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

Работа осуществляется на базе региональной экспериментальной площадки, действующей на базе ГБУ ДО ЦППМСП Выборгского района Санкт-Петербурга.

Литература

1. *Брызгунов И.П., Касатикова Е.В.* Непоседливый ребёнок, или всё о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2009.
2. *Заваденко Н.Н.* Гиперактивность с дефицитом внимания у детей // РМЖ – 2006. – Т. 14. – № 1. – С. 51-56.
3. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
4. *Фесенко Е.В., Фесенко Ю.А.* Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. – СПб.: Наука и техника, 2010. – 384 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373. Введен в действие с 1 января 2010 года.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897. Введен в действие с 1 февраля 2011 года.
7. *Шевченко С.Г.* Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты. – М.: Владос, 2001. – 136 с. – (Коррекционная педагогика).
8. *Цыганкова Н.И.* Личность и межличностные отношения младших школьников с минимальной мозговой дисфункцией и синдромом дефицита внимания и гиперактивности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2012. – 191 с.



**Е.Г. Ефимчук,
М.В. Цыгулева**
(г. Омск)

ТВОРЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

CREATIVE LEARNING ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR DEVELOPING PROFESSIONAL EXPERIENCE OF TECHNICAL HIGHER SCHOOL STUDENTS

В статье рассматриваются существенные характеристики творческой образовательной среды технического вуза, взаимосвязь опыта и творчества, подчеркивается значимость творческого мышления в структуре профессионального опыта будущего инженера.

Ключевые слова: творческий инженер, творческая образовательная среда, дивергентный стиль познания, профессиональный опыт.

The article discusses the essential characteristics of the creative learning environment of a technical higher school, interrelation of experience and creativity, emphasizes the importance of creative thinking in the structure of the future engineer's professional experience.

Key words: creative engineer, creative learning environment, divergent cognitive style, professional experience.

Современная цивилизация имеет преимущественно техногенный характер. В связи с этим возникает потребность в выпускниках технических вузов, владеющих междисциплинарными знаниями в профессиональной деятельности, профессиональной и этической ответственностью, обладающих интуицией, готовностью к поиску и принятию решений, организаторскими и управленческими способностями в инновационной деятельности, умениями работы в команде. Исходя из данных требований ясно, что успешный инженер не только должен ориентироваться в производственных ситуациях, но и быть эрудированным в научных, экономических, экологических, социальных и других проблемах общества. Более того, перспективный специалист должен отличаться постоянным стремлением к развитию своих профессиональных интере-

сов, критическим подходом к поиску решений инженерных задач, креативным поведением в нестандартных ситуациях.

Учитывая вышесказанное, передовые страны мира ведущим направлением подготовки выпускников технических вузов единогласно считают эффективное сочетание знаний и умений в профессиональной сфере со способностью изобретать, подходить к решению инженерных задач творчески, нестандартно [1]. Однако в настоящее время во многих промышленных и международных организациях, особенно в области наукоемких технологий, существует недостаток таких специалистов. Следует отметить, что функциональное назначение инженера заключается в успешном разрешении потока профессиональных проблем [10], в то же время результаты исследований М.М. Зиновкиной [6], В.Г. Рындак [12] подтвержда-

ют, что после окончания вуза многие выпускники испытывают в этом трудности.

Поэтому одной из главных задач современности остается подготовка творческих инженеров, способных генерировать инновационные идеи и нести за них ответственность. Недостаточно просто направлять студентов на использование творческого подхода в образовательном процессе, необходимо заложить в них навыки проявления данного подхода в решении профессиональных задач. При этом важную роль играют преподаватели, главной деятельностью которых становится создание в техническом вузе образовательной среды, ориентированной на развитие творческого мышления и предоставляющей возможности для достижения высоких результатов в учебной и профессиональной сферах. Опираясь на вышесказанное, одной из задач высшего инженерного образования и проблемой нашего исследования является изучение возможностей творческой образовательной среды в техническом вузе для развития профессионального опыта у будущих инженеров.

Ученые, подтверждая данную мысль в своих исследованиях, указывают на необходимость создания творческой образовательной среды в техническом вузе. Выявление ее сущностных характеристик, проведенное нами посредством контент-анализа, показало, что современные исследователи (А.Ф. Быстрова [4, с. 174-175], Г.И. Железюк [5, с. 122], А.А. Зюзина [7, с. 287], В.Г. Казанская [8, с. 65-66], В.В. Перепелкин [11, с. 10], Н.А. Соколова [13, с. 38], Г.В. Сороковых [14, с. 81], В.А. Ясвин [17, с. 17]) рассматривают творческую образовательную среду как *совокупность, систему, целостность, пространство, окружение, платформу* и отмечают необходимость создания условий для развития личности и ее творческих способностей. Тем самым они подчеркивают актуальность дивергентных способностей, которые отвечают за порождение идей, отклонение от традиционных схем, быстроту и оригинальность разрешения проблемных ситуаций. Объяснить это можно тем, что в условиях дефицита ресурсов дивергентного мышления требует любая профессиональ-

ная сфера. Например, бухгалтеру нужно подготовить один отчет из двух разных систем; менеджер по работе с клиентами должен найти решение для сложного нового запроса; перед инженером стоит задача улучшить технические характеристики прибора без увеличения затрат. Следовательно, нестандартное решение проблемы представляет собой изменение способа действия без отклонения от цели [3].

Отмечая потребность развития дивергентного мышления у студентов технического вуза, Т.А. Фугелова говорит о трудностях будущих инженеров в вариативности решения творческой задачи и тяготении к понятной «разжеванной» информации [15]. Многие ученые соотносят виды мышления со стилями познания, выдвигая на первый план способы организации мышления и способы поведения в разнообразных учебных ситуациях [2].

Чрезвычайно важно, что познавательный стиль обучения (в нашем случае дивергентный), выработанный студентом в учебно-профессиональной деятельности, может быть встроен в опыт будущей профессиональной деятельности. В связи с вышесказанным у нас сложилось свое понимание творческой образовательной среды «как совокупности педагогических условий для развития дивергентного стиля познания студентов технического вуза (учитывая имеющийся) в решении нестандартных профессионально значимых проблем с целью обогащения их профессионального опыта».

Взаимосвязь опыта и творчества подтверждает в своей работе С.В. Христофоров, указывая на то, что каждый этап освоения опыта деятельности сопровождается творчеством. На этапе приобретения опыта человек сталкивается с проблемной ситуацией, требующей творческого усилия для ее разрешения посредством мышления, которое синтезирует подобные ситуации личного опыта, осуществляет поиск и выбор эффективного варианта решения. Этап повторения опыта требует проявления творчества в изменении уже выработанного алгоритма действий относительно новой ситуации.

Критическое использование наличного опыта – этап активного творческого поиска, когда решение проблемы осуществляется путем прогноза и анализа ее возможных последствий. Автор делает вывод, что опыт – это умение решать возникающие нестандартные задачи в определенном виде деятельности [16].

Преломляя мнение С.В. Христофорова в логику нашего исследования, можно предположить, что развитие дивергентного стиля студента в обучении оказывает положительное влияние на развитие его профессионального опыта, который, в свою очередь, запрашивают у выпускника работодатели и современное общество. Данный положительный эффект заключается в том, что дивергентный стиль познания способствует поиску новых способов решения нестандартной учебно-профессиональной задачи путем адаптации алгоритма действий к условиям изменившейся ситуации и синтеза личного опыта. Творческое применение знаний, встраиваясь в профессиональный опыт студента, затем инженера, будет предоставлять ему возможность прогнозировать нестандартные моменты ситуации, корректировать свои действия и оптимизировать процесс выполнения, при этом сокращая время и увеличивая эффективность результата. Таким образом, под профессиональным опытом студента мы понимаем процесс и результат решения нестандартных профессиональных задач в ходе организации учебно-профессиональной деятельности в творческой образовательной среде технического вуза.

С целью понимания, какие познавательные стили используют в учебной деятельности студенты технического вуза, нами было проведено тестирование по опроснику «Стили деятельности», разработанному П. Хони и А. Мэмфордом (адаптированному А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой). Тест предлагает четыре стили учебной деятельности (деятель, рефлексивный, теоретик, прагматик), которые соответствуют стилям, выделенным Д.А. Колбом (дивергентный, ассимилирующий, конвергентный, аккомодационный). В тестировании приняли уча-

стие 53 студента-бакалавра механических и строительных специальностей.

Результаты исследования показали, что среди студентов преобладают ассимилирующий (42%) и конвергентный (25%) стили познания. Меньшее количество оказалось «дивергентами» (22%) и «аккомодаторами» (11%). Проанализировав ответы студентов, можно отметить, что подавляющее большинство (67%) – «ассимилянты» и «конвергенты» – имеют некоторую схожесть в характеристиках.

Студенты с ассимилирующим типом познания не принимают необдуманных решений, предпочитают детальный анализ, ориентируются на мнения других, умеют большому объему информации придать точную логичную форму, с конвергентным – предпочитают соотносить полученную информацию с фактами, событиями, действия – с принципами, любят решать понятные для них задачи, умеют воплощать идеи на практике. То есть в профессиональном будущем это сотрудники, которые в дискуссиях занимают наблюдательную позицию, говорят по существу, не отвлекаясь на фантазии и гипотезы, принимают последовательные решения, прежде взвесив все «за» и «против».

«Дивергенты» (22%), о которых мы говорили выше, это генераторы идей, многочисленных выводов, перспективных альтернатив, участники «мозговых штурмов», творчески активные студенты. В профессиональной сфере такие специалисты подходят к решению проблем спонтанно и гибко, нередко полагаются на интуицию, предпочитают необычные идеи легко реализуемым, любят участвовать в проектах, создании нового. Что касается студентов с аккомодационным стилем учебной деятельности (11%), то это практики, предпочитающие участвовать в реальных проектах и решать проблемы, опытно проверяя подходы к их решению и взаимодействуя с людьми. Профессиональный опыт «аккомодаторов» основан на жизненном опыте и холодном прагматизме.

Таким образом, данные тестирования подтвердили, что большая часть студентов не склонна к использованию в учебном

процессе творческого подхода и не готова к решению нестандартных профессиональных проблем, возникающих в определенных условиях. К тому же в настоящее время преподаватели не прибегают в своей профессиональной деятельности к современным психологическим методикам, позволяющим определить познавательные стили студентов [9]. Соответственно, студенты не осознают свои когнитивные предпочтения и пользуются привычным стилем познания в изучении всех дисциплин, не обращаясь к дивергентному стилю, который в конкретных учебно-профессиональных ситуациях позволит более качественно выполнить поставленные задачи, став достоянием их профессионального опыта.

Опираясь на вышесказанное, мы считаем, что современная творческая среда технического вуза, являясь условием развития

профессионального опыта, должна стимулировать студента применять в обучении дивергентный стиль мышления. Важное место в этом вопросе занимают преподаватели: в первую очередь, от них зависит специфика среды обучения, выбор образовательных технологий и их применение с пользой для обучающихся. В связи с этим нерешенными остаются вопросы, что должна представлять собой творческая образовательная среда технического вуза, при каких условиях будет происходить развитие профессионального опыта студента в условиях данной среды, какие образовательные технологии и стратегии наиболее эффективны в развитии творческого мышления. Также считаем перспективным изучение дивергентного стиля познания с точки зрения его влияния на развитие профессионального опыта будущих инженеров.

Литература

1. FEANI policy paper engineerING card. An instrument for promoting the International Mobility of Engineers, February 2011. URL: https://www.feani.org/sites/default/files/PDF_Documents/Position_papers/1102_Policy_Paper_FEANI_-_Professional_Card.pdf (дата обращения: 20.12.2019).
2. Kolb D.A., Boyatzis R.E., Mainemelis Ch. Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. – 1999. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/242762265/download>.
3. Бородай В.А. ИмPLICITный характер функций организационного развития сервисных компаний // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. – 2017. – № 4 (98). – С. 42.
4. Быстрова А.Ф., Патрушева О.Н. Создание развивающей образовательной среды ССУЗа как средство повышения качества подготовки специалистов // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – Вып. 1 (47). – С. 173-178.
5. Железовская Г.И., Абрамова Н.В., Гудкова Е.Н. Креативная среда как фактор творческого саморазвития личности // Перспективы науки и образования. – 2014. – №1. – С. 120-125.
6. Зиновкина М.М. Креативное инженерное образование. Теория и педагогические инновационные технологии: моногр. – М.: Изд-во МГИУ, 2003. – 350 с.
7. Зюзина А.А. Творческая среда вуза // сб. ст. XX Междунар. науч.-метод. конф. (г. Пенза, 7-8 апреля 2016 г.) / под ред. А.Д. Гулякова, Р.М. Печерской. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2016. – С. 286-287.
8. Казанская В.Г. Психологические основы проектирования и создания образовательной среды в школе // Вестник государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – Т. 5. № 4. – С. 62-74.

9. Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Королева А.В. Критическое мышление и познавательные стили студентов // Вестник ТГУ. – 2015. – №7 (147). – С. 13–20.
10. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д., Гибадуллина Э.А. Дидактическая инженерия: Проектирование систем обучения нового поколения // Интеграция образования. – 2016. – Т.20. №3.– С. 393–406.
11. Перепелкин В.В. Творческая образовательная среда как эффективное условие подготовки учителей // Научный журнал КубГАУ. – 2011. – №72(08).– С. 1–14.
12. Рындак В.Г. Педагогика креативности: моногр. – М.: Изд. дом. «Университетская книга», 2012. – 284 с.
13. Соколова Н.А. Творческая среда как условие педагогической поддержки личности в образовательном процессе // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 9.– С. 36–40.
14. Сороковых Г.В. Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема // Rhema / Рема. Московский педагогический государственный университет. – 2013. – № 4. – С. 79–82.
15. Фугелова Т.А. Роль творчества в профессиональной подготовке студентов технического вуза // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 101–107.
16. Христофоров С.В. Дефиниция опыта в педагогике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – Т.7. № 17. – С. 46–54.
17. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с. lopment. – Chicago (III): Univ. of chicago Press, 1970.



Н.А. Дромова
(Санкт-Петербург)

ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

DESIGN-PROJECTING AS THE BASIS FOR FUTURE DESIGNERS PROFESSIONAL TRAINING

В данной статье сделана попытка проанализировать особенности становления научно-технического знания – дизайн-проектирования, охарактеризованы его основные составляющие – инженерное и художественное проектирование. Делается вывод о необходимости разработки новой профессиональной компетенции – компетенции дизайн-проектирования.

Ключевые слова: дизайн-проектирование, профессиональная компетенция, инженерная и художественная деятельность, интеграция, новый профессиональный стандарт.

In this article the attempt is made to analyze features of developing the scientific and technical knowledge – design-projecting, its main components are described – the engineering and artistic projecting. The conclusion is made about the need for developing the new professional competence – the competence of design projecting.

Key words: design projecting, professional competence, engineering and artistic activity, integration, new professional standard.

Профессия дизайнера в современном обществе является одной из наиболее востребованных. Сегодня существует много направлений подготовки специалистов в сфере дизайна. Однако развитие научно-технического прогресса определило необходимость введения в образовательные стандарты новой профессиональной компетенции дизайн-проектирования.

Обоснуем и охарактеризуем ведущие аспекты феномена дизайн-проектирования.

В своих истоках дизайн-проектирование можно отнести к художественному творчеству. Но стремительное развитие науки и техники вызывает глубокий переворот во всех отраслях производства и оказывает воздействие на все стороны жизни общества. Появляется необходимость в создании объектов, которые облегчают повседневную жизнь человека, обладают определенными эстетическими ценностями, направленными на создание положи-

тельных эмоций, удобства и комфорта при взаимодействии с потребителем. Для этого объект необходимо правильно организовать. В связи с этим начинают появляться и разрабатываться методы проектирования в дизайне, с помощью которых осуществляется создание идеального объекта, направленного на решение определенной проблемы жизнедеятельности человека. Каждый объект создается с целью решения задач, поставленных перед проектировщиком, и должен решать множество проблем общества [6].

По мнению В.В. Голубева, дизайн-проектирование – это вид профессиональной деятельности, который ориентирован на системно-целостное отражение и преобразование среды жизнедеятельности человека благодаря комплексному применению методологических принципов научного, технического и художественного творчества [1].

С позиции системно-деятельностного подхода к проектированию предметных условий жизнедеятельности человека дизайн-проектирование – это сложный комплекс логически-операционных действий, направленных на достижение основных целей и задач дизайна, который имеет практическую направленность, актуализирует и развивает системные принципы включения человеческого фактора в проектную деятельность на основе концептуализации как самого процесса обучения, так и «материального» дизайн-продукта и его художественно-конструкторского обеспечения [5].

По мнению белорусских ученых А.Г. Малина и И.М. Ушкиной, дизайн-проектирование сегодня является особой формой целенаправленного, сознательно углубленного практического овладения фундаментальными логико-методологическими основами и творческими принципами дизайн-деятельности, системой ее методических процедур и способов применения выразительных средств художественно-композиционного формообразования [3].

В социально-историческом аспекте можно рассматривать дизайн-проектирование как деятельность, которая в своем развитии опирается на аналитическую форму исследования особенностей развития сложных искусственных систем, исторического осмысления их формообразующих факторов и художественно-образного преобразования их в «материальный» дизайн-продукт. Именно такое проектное решение и соответствует базовым целям дизайн-деятельности, направленной на формирование, развитие и актуализацию социально значимых свойств и качеств человека [4].

Особенности дизайн-проектирования, как уникального феномена, обусловлены синтезом деятельности специалиста в двух плоскостях – инженерной и художественной.

Как отмечается в трудах В.Л. Глазычева, М.В. Лин, В. Папанек, Д. Лауэр, С. Пентак, В.Ф. Рунге, перечисленные составляющие, каждая из которых оказывает влияние на качество и свойства создаваемых объектов, представляют собой систему, обеспечивающую успешность дизайн-проектирования.

Прежде всего охарактеризуем инженерную составляющую дизайн-проектирования и определим ее специфику. Существует много видов дизайна (графический, ландшафтный, промышленный, средовый, интерьера, текстиля, веб и т.д.). Как подчеркивается в исследованиях М.И. Конюхова, А.С. Максяшина и др. и в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами по направлению подготовки «Дизайн», многообразие видов проектной деятельности, определяемых для каждого из них, *инженерное проектирование* будет отличаться преобладанием того или иного рода деятельности – конструкторской, технологической, технической, информационной, программистской, проектной и др.

Говоря о подготовке будущих специалистов в вузе к инженерному проектированию, будем иметь в виду все многообразие видов проектной деятельности, определяемых новыми ФГОС по направлению подготовки «Дизайн». Это предполагает способность анализировать и определять требования к дизайн-проекту и синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн-проекта; конструировать предметы, комплексы, объекты, в том числе для создания доступной среды; применять современные технологии, требуемые при реализации дизайн-проекта на практике; способность выполнять эталонные образцы объекта дизайна или его отдельные элементы в макете, материале; разрабатывать конструкцию изделия с учетом технологий изготовления: выполнять технические чертежи, разрабатывать технологическую карту исполнения дизайн-проекта (рис. 1).

Инженерное проектирование в чистом виде и продукты его деятельности (чертеж, технический рисунок, технологическая карта, макет) имеют целью реализацию заложенной в них функции, учет конструкторских и эргономических требований. При этом визуальное решение объектов инженерно-конструкторской деятельности характеризуется ясностью и четкостью, минимальным стандартизированным набором графических средств и отсутствием художественно-образного начала.

Композиционное решение объектов инженерно-конструкторской деятельности характеризуется предельно возможной простотой, отсутствием средств художественной выразительности. Линия как основное средство графики (ее толщина и тип) должна максимально понятно, без ассоциативных связей передать внешний вид или внутреннее строение объекта. Кроме того, важно минимальным количеством линий достигать цели, реализации поставленных задач при инженерном исполнении объекта. Соблюдение этих требований при визуальном решении инженерных объектов в комплексе с установленными ГОСТ, правилами обеспечивает конкретность, ясность понимания идеи инженера-проектировщика.

Как было уже отмечено, функциональность является главной особенностью графического решения объектов инженерного конструирования, что не исключает ещё одной их черты – такие объекты должны обладать эстетичностью, нести в себе мировоззренческую, культурно-историческую или духовную характеристику, близкую по-

требителю. Следовательно, в качестве критерия успешности проектирования продукта необходимо рассматривать его художественное качество.

По мере развития теории процесс художественного проектирования в исследованиях (Л.С. Колпашиков, Н.П. Бесчастнов, Н.О. Соснина, М.В. Сафронова, И.Н. Сафронова) рассматривается через такие понятия, как образность, неутилитарность, эмоциональная выразительность, ассоциативность, индивидуальность.

Образность. Художественное произведение является отражением не только идеи, в нем заложенной, но и мировоззрения художника, его профессионализма. Зрительный образ зависит от того, насколько богата зрительная память и разнообразны ее образы (представления), а также от степени развитости художественного мышления, воображения и т.п.

Неутилитарность означает, что художественное произведение выполняет в первую очередь эстетическую функцию. Автор, создавая на холсте образ, не ставит перед



Рис. 1. Виды деятельности в структуре инженерного рода проектирования.

собой задачу реализации какой-то утилитарной функции, не задается целью создать художественное произведение из-за экономической пользы или выгоды.

Эмоциональная выразительность. Внутренний мир художника полон переживаниями, представлениями, эмоционален. В связи с этим создаваемое им художественное произведение будет отличаться этими же характеристиками, которые найдут свое воплощение в создаваемом художественном образе.

Ассоциативность. Художник мыслит образами, постоянно создавая ассоциации на всех этапах своей творческой деятельности. Ассоциативность, как основа художественного произведения, способствует индивидуальному его восприятию, создавая различные связи между представлениями, идеями, ощущениями у зрителя.

Индивидуальность. Именно благодаря индивидуальности обеспечивается свобода

проектировщика в работе над композицией и в выборе средств выразительности. Понимание зрителями художественного произведения не может быть однозначным, как при восприятии результатов инженерного мышления.

Таким образом, проанализировав современные подходы к раскрытию понятия художественного проектирования и с учетом образовательных стандартов по направлению подготовки «Дизайн», представим виды деятельности, входящие в него, в виде схемы (Рис. 2).

При этом ни одна из этих составляющих не должна доминировать. Это обусловлено спецификой дизайн-проектирования его синтетическим характером, интегрировавшим аспекты искусства, технологии, социальных коммуникаций, культуры. Соответственно при исследовании дизайн-проектирования обращено внимание на взаимосвязь и взаимодействие между данным

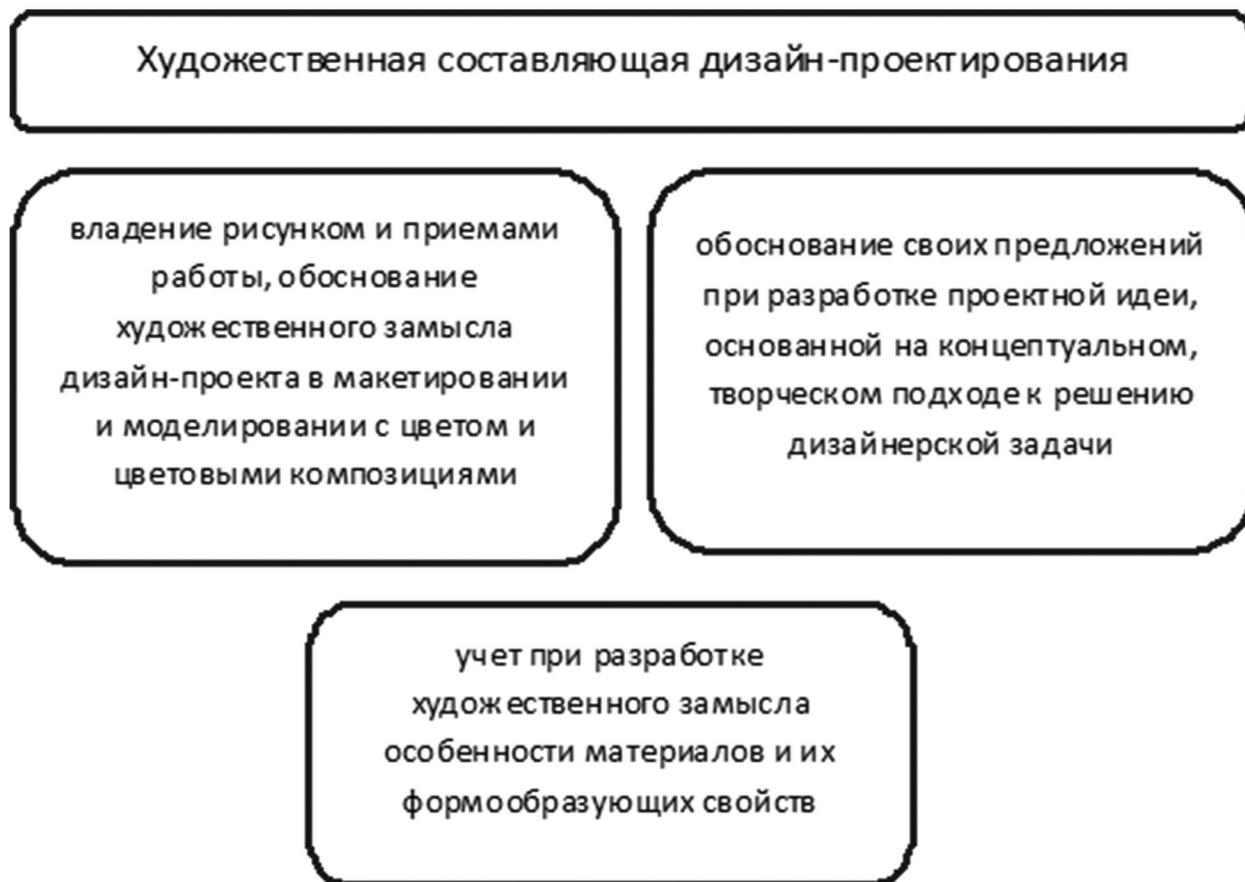


Рис. 2. Виды деятельности в структуре художественного проектирования.

феноменом и сформировавшими его разнообразными сферами деятельности.

Все это усилило требование интеграции инженерного и художественного видов проектирования. То есть деятельность дизайнера не является синонимом деятельности инженера с художественной или эстетической окраской в подходе к форме. Однако отличие дизайнера от инженера не только в разнице их художественной подготовки, но и в различии самого процесса проектирования. Причем проявляется это прежде всего в вопросах формообразования.

Данный вывод подтверждается опросами работодателей и потребителей дизайн-продукции, которые выявили несоответствие между качеством подготовки дизайнеров и запросами общества.

Например, владельцы крупных сайтов (8 из 10 опрошенных), предлагающих продукцию или сервисные услуги, вынуждены привлекать к их созданию команду программистов, так как одни программисты разрабатывают хорошую навигацию сайтов, а другие создают имиджевый эстетически и рекламно привлекательный интерфейс. Это создает определенные проблемы, так как каждый специалист отвечает только за свое направление работы, а не за итоговый результат в целом. Чаще всего получаемый продукт не обладает теми качествами, которые хотел бы иметь заказчик, а жидется на компромиссных решениях. Сегодня найти специалиста-дизайнера, полностью разрабатывающего сайт, создающего его художественный вид и программирующего внутреннюю «начинку», очень трудно.

Владельцы крупных магазинов мебели (Икея, ЛеруаМерлен и др.) в проведенном опросе также говорят о неготовности дизайнеров подбирать и конструировать наборы мебели, художественно вписанные в интерьер квартир с эргономически и функционально оптимальными параметрами (5 из 6 опрошенных). В этом направлении дизайна проводился опрос также покупателей мебели. Из 25 опрошенных потребителей оказались удовлетворенными полностью только 2 покупателя. Остальные дорабатывали предложенные проекты самосто-

ятельно, так как, как правило, за главные параметры составления проекта брались только реальные размеры комнаты. Особенности квартиры, членов семьи и их потребности не учитывались.

Владельцы предприятий (12 из 14), делавшие заказ на разработку в области промышленного дизайна, при опросах отметили художественные достоинства предложенных проектов, однако указали на недостаточное знакомство и использование новейших инновационных технологий при изготовлении продукции, а следовательно, её низкую конкурентоспособность и высокую затратность.

В текстильной промышленности опрос потребителей, проведенный признанным специалистом в области маркетинга и продаж Марком Шейнфелтом, показал, что компании, производящие эту продукцию, теряют от 30 до 75% своих клиентов, так как пренебрегают изменяющимся рыночным спросом, который ориентирован на новые технологии (выбор принтера, чернил для ткани и текстильных материалов), и из-за недостаточной квалификации специалистов этой сферы в проектной и технологической деятельности.

Данные опросы подтверждают назревшую проблему рассмотрения новых подходов в подготовке дизайнеров, в частности, интеграции художественной и инженерной деятельности, а также учета способностей будущих специалистов и их первоначальной подготовки, использования дизайн-проектирования как основы профессиональной подготовки будущих дизайнеров.

Все вышеизложенное привело к тому, что в новом Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн – в п. 3.4. прописано: «Профессиональные компетенции, устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии) (за исключением программ бакалавриата, указанных в пункте 1.5 ФГОС ВО), а также, при необходимости, на основе

анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам направления подготовки на рынке труда, обобщения зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники в рамках направления подготовки, иных источников (далее – иные требования, предъявляемые к выпускникам)».

Исходя из этого вуз имеет право самостоятельно устанавливать одну или несколько профессиональных компетенций, исходя из направленности (профиля) программы бакалавриата, на основе профессиональных

стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), а также, при необходимости, на основе анализа иных требований, предъявляемых к выпускникам.

Таким образом, исследование привело к выводу о необходимости спроектировать, описать и аргументировать профессиональную компетенцию – компетенцию дизайн-проектирования, формирующуюся на основе интеграции инженерной и художественной деятельности, креативно-конструктивного и эстетико-мировоззренческого мышления.

Литература

1. *Голубев В.В.* Профессиональная подготовка студента-дизайнера в условиях перехода к многоступенчатой модели высшего образования в Республике Беларусь // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы II МНПК, в 2-х частях. Ч.2. – Минск: Колороград, 2015. – 234 с.
2. *Корзина М.И.* Дизайн-технология разработки интернет-сайтов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 17.00.06. – СПб., 2014. – 27 с.
3. *Малин А.Г., Ушкина И.М., Гурко И.С.* Теория и методология дизайна: конспект лекций для студентов специальностей «Дизайн объемный», «Дизайн предметно-пространственной среды», «Дизайн коммуникативный». – Витебск, 2015. – <https://docplayer.ru/70480475-Teoriya-i-metodologiya-dizayna.html>.
4. *Марон А.Е., Резинкина Л.В.* Продуктивное образование как ресурс развития взрослой личности // Традиции и инновации в образовании: сб.ст. юбилейной ХХМНПК «Личность. Общество.Образование» (30.03.2017). – СПб.: ЛОИРО, 2017. – С. 99-106.
5. *Михеева М.М.* Основы системного дизайна по курсу «Основы теории и методологии проектирования в промышленном дизайне». – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. – 59 с.
6. *Резинкина Л.В., Дромова Н.А.* Современные проблемы развития дизайн-образования: историко-культурный контекст // Человек и образование. – 2018. – № 3. – С. 33-39.
7. *Сутягин В.М., Бочкарев В.В.* Основы проектирования и оборудование производств органического синтеза: учебное пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2009. – 188 с.



**В.Т. Лободин,
А.М. Иванов**
(Санкт-Петербург)

ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЕЙ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ

FACTORS OF INFLUENCE ON TEACHERS' HEALTH: PREVENTION POSSIBILITIES

В статье особое внимание уделяется психосоматическим проблемам учителя и их связи с его мировоззрением. Психосоматические проблемы обучающихся и учителей выходят сегодня на первый план, как наиболее опасные, но преодолимые в процессе осуществления методологически выстроенного осознанного здорового образа жизни.

Ключевые слова: иммунитет, психосоматика, психосоматозы, школьная среда, временной фактор, социальный фактор, медицинский фактор, когнитивный фактор.

The article focuses on the psychosomatic problems of the teacher and their connection with his worldview. Psychosomatic problems of learners and teachers come to the fore today as the most dangerous, but surmountable in the process of implementing the methodologically built conscious healthy lifestyle.

Key words: Immunity, psychosomatics, psychosomatosis, school environment, time factor, social factor, medical factor, cognitive factor.

Здоровье – очень сложная категория жизнеощущения и жизнедеятельности. Справедливо утверждение ведущих специалистов, что без здорового учителя привить школьникам умение быть здоровым практически невозможно. Говоря о здоровье учителя, за основу возьмем слова известного врача Н.М. Амосова: «Врачи лечат болезни, а здоровье нужно добывать самому». Следуя этой логике, главное в обретении здоровья – собственные усилия педагога. Ряд источников утверждает: здоровье начинается с правильного питания; с постоянного физического тренинга; с оптимального режима труда и отдыха; с психической удовлетворенности; с хорошего медицинского обслуживания; с хорошей экологической обстановки; с хорошего материального обеспечения... Каждое утверждение справедливо, но нам известны люди, выполняющие все эти требования и все равно болеющие. Может быть, нужно целиком положиться на медицину? Великий ученый

нашего времени Р. Фейнман утверждал: «Наука не достоверна. А если вы думали, что она достоверна, вы ошибались». Подобное подтверждается мнением А. Эйнштейна: «В нашем стремлении понять реальность мы подобны человеку, который хочет понять механизм закрытых часов ... он может нарисовать картину механизма, но никогда не будет в состоянии сравнить свою картину с реальным механизмом...». Следовательно, мы все-таки можем построить модель, объясняющую механизм формирования индивидуального здоровья, несмотря на то, что он нам до конца еще не ясен.

Из общего количества факторов к основным из них, негативно влияющим на здоровье учителей, относятся: интенсивная речевая нагрузка; нервно-психическое напряжение; напряжение органов зрения; малая двигательная нагрузка; длительное пребывание в вертикальном положении; высокая концентрация бактерий и микробов в учебных помещениях. Как в таких условиях

сохранить здоровье учителя? Специалисты делают однозначный вывод: учитель должен обладать высоким иммунитетом [3]. Но как сформировать такой иммунитет?

Существует общее правило: «осмыслить нечто – означает применить к этому явлению более высокую шкалу ценностей». В архивах врачей мы находим, что самое «здоровое время» в стране было в периоды «побед и трудовых будней». Годы, когда смертность людей в России была самой высокой, выпали на 1992-1994 гг. Рассматривая здоровье на фоне первого явления, специалисты сделали вывод: когда духовное, нравственное и эмоциональное состояния населения находятся на высоком уровне, состояние здоровья и иммунитет достигают максимальных значений.

В неблагоприятные периоды жизни здоровье людей сопровождалось сильным падением иммунитета и угнетением очистительных функций организма. Вырисовывался главный фактор здоровья – это позитивное мировоззрение, на которое существенно не влияют социальные потрясения. Формирование позитивного взгляда на жизнь – главное направление, путь профилактики психосоматических заболеваний, представление о которых еще недостаточно укоренилось в образовательных организациях. Наши отношение к жизни и

мировосприятие непосредственно влияют на обменные процессы и, следовательно, на иммунитет человека (Г.И. Литвак).

Специалисты из Университета Кентукки (США) и канадские кардиологи доказали, что отношение к жизни влияет на работу иммунной системы и улучшает работу сердечно-сосудистой системы. Было подтверждено, что пессимисты имеют меньше шансов на успешную борьбу с вирусной инфекцией, а оптимизм создает высокий иммунный статус. Стрессы от семейных ссор и неудачи на работе – увеличивают шансы заболевания.

Рабочая группа под руководством профессора Сюзан Сегерсторм в течение года следила за отношением к жизни 124 преподавателей, постоянно проверяя состояние их иммунной системы. Выяснилось, что наиболее сильной иммунная система оказывалась в периоды подъема настроения и оптимистичного отношения к жизни. Оказалось, если человек сформировал контроль над своей жизнью (режим дня, жизненные планы), его иммунитет возрастает. Уверенность в своих силах помогает сохранить высокий иммунный ответ, а чувство беспомощности вызывает депрессию, подавляющую иммунный ответ. (График явления показан на Рис. 1.)

Верхняя кривая – усиление иммунитета при оптимистическом настрое.

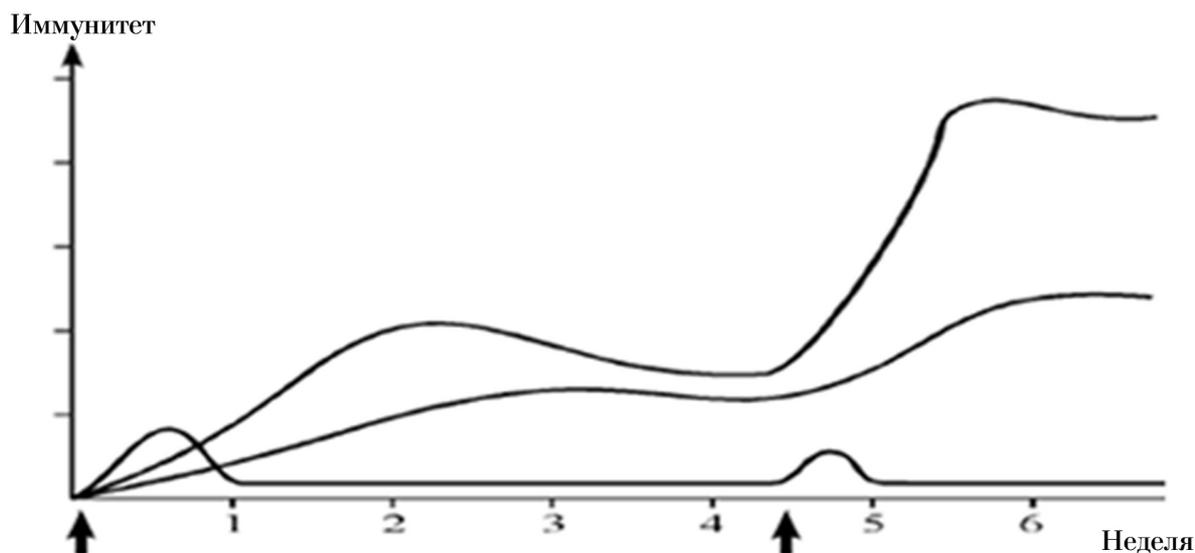


Рис. 1. Усиление иммунитета в зависимости от настроения исследуемого.

Средняя кривая – подъем иммунитета при позитивном настрое.

Нижняя кривая – состояние депрессии.

При этом сильная кратковременная депрессия и длительное, но подавленное настроение одинаково вредны. Медициной доказано, что при депрессии происходит повышение содержания кортизола, который является источником подавления иммунного ответа. Любое мероприятие, направленное на снятие депрессии и выработку позитивного отношения к жизни, усиливает, например, иммунный ответ у больных легкими формами рака (Источник: nmedik.org).

Сегодня учителей активно приглашают в спортивные залы. Усилить иммунитет можно с помощью физической активности, но и здесь все не так однозначно. Спортивные врачи сделали анализ состава слюны спортсмена до и после мощной силовой тренировки. Оказалось, что количество вируса герпеса после тренировки увеличилось в 20 раз! После силовых нагрузок иммунная система значительно ослабла. Гораздо полезнее для организма «кардиотренировки» и так называемые «растяжки». Кардиотренировка – физическая нагрузка, связанная с интенсивным движением: бег, ходьба, спортивные танцы, прыжки на скакалке, плавание, катание на лыжах, коньках, роликах... Именно этот вид физической нагрузки нужно выполнять учителям. Разберем другие факторы, влияющие на иммунитет.

Психосоматические заболевания (далее – ПЗ) – группа болезненных состояний, появляющихся в результате взаимодействия психических и физиологических факторов. В Международной классификации болезней не существует отдельного пункта «психосоматические заболевания», поскольку таковыми сейчас считаются все болезни. Этот вид недомогания представляют собой психические расстройства, проявляющиеся на физиологическом уровне. Но проблема психосоматозов – это вершина айсберга, указывающая на некоторую «непознаваемость человека».

Нас в совершенно практическом варианте интересует то, что несет здоровье. Оказывается стремление когнитивно осоз-

нать и обозначить смысл своего существования, своей профессии повышает уровень иммунитета, поскольку любое структурирование своего существования усиливает иммунный ответ. Часто мы слышим про «беспросветную бессмысленную жизнь», подобное мнение чрезвычайно вредно для личности. Виктор Франкл утверждал: «Нет такой ситуации, в которой нам не была бы предоставлена жизнью возможность найти смысл, и нет такого человека, для которого жизнь не держала бы наготове какое-нибудь дело» [2]. Следовательно, обратить пристальное внимание на свою жизнь, нравственно и духовно укрепить ее является необходимым для собственного здоровья.

Наш организм однозначно реагирует на все внешние события, и эту реакцию мы скрываем даже от себя. Неразрешимые вопросы копятся, возникают проблемы, их количество переходит в качество в виде заболевания. «Плачет мозг, а слезы – в сердце, в печень, в желудок ...» (А.Р. Лурия). ПЗ – это нарушения функций внутренних органов, связанных с переживанием острой психотравмы. Подобные травмы молодой человек получает, когда, например, касается вопросов, связанных с разрушением нравственных барьеров. Таков один из путей развития гипертонической болезни, язвенной, ишемической.

Мировоззрение – система устойчивых взглядов, принципов, оценок и убеждений, определяющая отношение к окружающей действительности и характеризующая видение мира в целом и место человека в этом мире. Оно всегда подвергается испытанию жизнью по принципу: «Встать на путь нетрудно, трудно устоять». Различают личностное мировоззрение и безличностное, можно обобщить все мировоззрения как позитивное или деструктивное. Выработка мировоззрения – не только показатель зрелости личности или социальной группы, но и путь к здоровью. Не потому ли так слабы наши дети, что в обществе нет устойчивого спроса на жизнеутверждающее мировоззрение?!

Существует устойчивая связь между здоровьем и мировоззрением. Противовос-

палительные свойства иммунитета могут быть отрегулированы с помощью лекарств или здорового образа жизни. Но составляющие иммунитет клетки практически отрегулировать невозможно. Иммунитет в основном зависит от того, какими глазами человек, имеющий его, смотрит на мир. При этом часто неизбежна внутренняя борьба, являющаяся важнейшим фактором, провоцирующим невроз, как временное функциональное нарушение нервной системы, вызванное психотравмой [8].

Делаем вывод – образ жизни определяется и зависит от: 1) возраста; 2) энергетического обеспечения; 3) отдыха; 4) отказа от вредных привычек; 5) полноценного сна; 6) физической активности; 7) психического комфорта; 8) позитивного мировоззрения. Последний пункт утверждает, что образ жизни должен быть: аскетичным (отказ от лишнего); эстетичным; нравственным; творческим; волевым; стабильно когнитивным. Следовательно, целесообразно сделать поправки к составляющим здоровья. Ими являются:

– соматическое здоровье – способность функционировать в реальности как полноценный биологический объект;

– психическое здоровье – способность к адекватному восприятию и взаимодействию с реальностью как полноценный субъект;

– психологическое здоровье – способность к эффективной самоорганизации, обеспечивающей устойчивость и адекватную адаптацию в социальной среде;

– здоровое мировоззрение – адекватное различение добра и зла.

ПЗ показывают, что существует глубокая взаимосвязь между заболеваниями и нашими мыслями, между эмоциями и представлениями, между верованиями и подсознательными убеждениями. Неправильные мысли неизбежно приводят к больному состоянию тела. Изменение себя является единственно необходимым действием для излечения. Только изменения расширяют мышление. Психосоматика строится на том убеждении, что скрытая цель любой болез-

ни – послать человеку тревожный сигнал о том, что ему нужно срочно что-то менять в себе, если он желает быть здоровым. Психосоматика утверждает, что любая болезнь отражает качество мыслей человека. Наше мышление определяет то, кем мы являемся, кем хотим быть, как ощущаем себя в окружающем мире и насколько хотим быть здоровыми. Вот какие поведенческие паттерны есть у людей, которые склонны к серьезным соматическим болезням: неумение справляться со стрессом; постоянная погруженность в свои личные проблемы; ощущение тревоги и «предчувствие» плохого и т.д. В структуре убеждений человека выделим три основных уровня: 1) экзистенциальный; 2) уровень ранних решений; 3) уровень поверхностных убеждений.

Экзистенциальный уровень системы убеждений – это жизненная позиция, в которой проявляются два самых важных, принятых в глубоком детстве решения. Первое связано с отношением к себе — «кто Я такой», «какой Я», «ценность моей личности». Поэтому так важно, какое кино и какие книжки читают наши дети. Второе решение – отношение к другому человеку, людям, миру. Совокупность этих решений составляет базовую позицию человека. Главный путь к здоровью – *формирование позитивного мировоззрения и овладение собственными внутренними ресурсами* как профилатика ПЗ.

Литература

1. *Максимова В.Н.* Педагогическая наука – образовательной практике. – СПб.: ВВМ, 2018. – 198 с.
2. *Франкл В.Э.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 2016.
3. *Игнатов П.Е.* Иммуитет и инфекция. Возможности управления. – М.: Время, 2015.
4. *Безруких М.М.* Как разработать программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни в образовательном учреждении. – СПб.: Гостехиздат, 2015. – 924 с.
5. *Селигман М.* Оптимистичный ребенок. Проверенная программа формирования характера. – М.: МИФ, 2015.
6. *Ковалевский В.Ю.* Оптимальная модель мышления и логика объективной самооценки. – М.: Наука, 2015. – 163 с.
7. *Гун Г.Е.* Разработка программ по формированию экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. – М.: Русское слово, 2014.
8. *Виленская М.Я.* Методологический анализ общего и особенного педагогических категорий «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни». – М.: Перо, 2015. – 641 с.
9. *Горшкова В.В.* Непрерывное образование как способ бытия человека. – СПб.: Астерион, 2016. – 288 с.



И.Н. Царёв
(Санкт-Петербург)

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАДЕТСКОГО ВОЕННОГО КОРПУСА

CITIZENSHIP AND PATRIOTIC EDUCATION AS THE PRIORITY AREA IN PEDAGOGICAL STUFF ACTIVITIES AT CADET MILITARY CORPS

В статье раскрываются особенности организации воспитательной системы кадетского военного корпуса, которая выстраивается с ориентацией на модель выпускника как гражданина-патриота. Системный подход позволяет сделать воспитательный процесс в кадетском корпусе более целесообразным, управляемым и эффективным.

Ключевые слова: воспитательная система, кадетский корпус, патриот, гражданин, ценности.

The article reveals the peculiarities of educational system at cadet military corps. It focuses on the formation of cadet corps graduate as a citizen-patriot. The system approach allows to make the cadet military corps educational process more reasonable, manageable and successful.

Key words: educational system, cadet military corps, patriot, citizen, moral values.

Последние годы государственная образовательная политика провозглашает воспитание как важнейшую составляющую духовной жизни общества, стратегии образовательной системы России. Принцип воспитания и обучения успехом стал основополагающим в воспитательной деятельности кадетского военного корпуса. Успех рождает сильный положительный импульс к активной работе, содействует становлению достоинства кадета. Это залог положительного отношения к обучению в корпусе. Ситуация успеха становится фактором развития личности воспитанника. Ее создание должно стать необходимостью, потребностью. Кадетский военный корпус должен создать образовательную среду, способствующую развитию, воспитанию, социальной адаптации каждого воспитанника.

В кадетском военном корпусе проделана большая работа в этом направлении: воспитывалось уважение к символам и атрибутам Российского государства, прививалась лю-

бовь к Малой Родине, к кадетскому военному корпусу через традиционные воспитательные мероприятия.

Педагогический коллектив ставит своей целью сделать кадетский военный корпус для воспитанников местом, в котором им хорошо, комфортно и интересно, где они становятся успешными. Система воспитательной работы выстроена в соответствии с направлениями Программы духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса при активном вовлечении воспитанников в деятельность, демонстрирующую их общие и индивидуальные достижения, с использованием ярких форм и методов, создающих привлекательность этой деятельности. Основные принципы воспитательной работы кадетского военного корпуса:

– ценностный – предписывает характер отбора и определения ценностных отношений как содержания воспитательного процесса;

– целостности, предполагающий реализацию идеи социального становления личности в единстве учебного процесса и внеурочной воспитательной работы;

– универсализма, направленный на разностороннее использование мирового и отечественного опыта воспитательной работы и социально-педагогической поддержки;

– личностной ориентированности, способствующий признанию уникальности личности каждого воспитанника, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение;

– единства соуправления, управления и самоуправления, ориентирующий на поиск, создание и выбор условий, обеспечивающих единство самости и социальности личности воспитанника, диалога педагогов и воспитанников;

– непрерывности, обеспечивающий последовательность и преемственность в развитии личности воспитанника на всех уровнях обучения;

– вариативности и динамичности, удовлетворяющий многообразные культурно-образовательные запросы личности и общества и повышающий гибкость общекультурной, научной подготовки кадетов в сфере образования с учетом меняющихся потребностей общества [4].

В системе воспитательной работы применяются здоровьесберегающие и информационно-коммуникационные технологии, групповые и арт-технологии, метод проектов, технология исследовательской деятельности и личностно ориентированного воспитания, технология «Портфолио» и воспитания личности в сотрудничестве.

Гражданско-патриотическое воспитание [2] как направление воспитательной деятельности является ведущим, его цель – формирование активной гражданской позиции воспитанников, сознательного отношения к таким понятиям, как Малая Родина, гордости за Отечество, готовности к достойному служению обществу и государству. Одним из основных в этой деятельности является формирование у воспитанников качеств гражданина своей Родины на основе исторических ценностей, традиций и культуры.

Поэтому воспитание гражданственности и патриотизма воспитанников кадетского военного корпуса проходит через изучение истории и культуры не только на уроках, но и во внеурочной деятельности, формирование у них глубоких знаний фактического материала из истории своей страны путем выработки умения оперировать фактами, анализировать и сопоставлять их, делать выводы. Не менее важным является приобщение воспитанников к историческому наследию Отечества через разнообразные формы и методы работы: проведение воспитательных мероприятий, разработка и поиск новых технологий создания благоприятных условий для социализации кадетов, понимания ими исторической и культурной преемственности в развитии нашего общества, воспитание у них правосознания, ответственности, развитие общей культуры и выстраивание разумных отношений с окружающими людьми, основанных на духовно-нравственных традициях и ценностях народов Российской Федерации.

Основными направлениями реализации принципов гражданско-патриотического воспитания кадетов стали такие его виды, как духовно-нравственное, основывающееся на осознании личностью высших ценностей, идеалов и ориентиров, социально значимых процессов и явлений реальной жизни, способности руководствоваться ими в качестве определяющих принципов, позиций в практической деятельности и поведении, которое включает прежде всего развитие высокой культуры и образованности, осознание идеи, во имя которой проявляется готовность к достойному служению Отечеству, формирование высоко-нравственных, профессионально-этических норм поведения, качеств воинской чести и ответственности.

Методы воспитания в кадетском военном корпусе обуславливаются армейской средой и традициями, имеют свою специфику, которую нельзя не учитывать при реализации системы гражданско-патриотического воспитания. Методы воспитания образуют три группы (согласно предложенной Н.Ф. Головановой классификации) [1]:

– методы организации социального опыта подростков;

– методы осмысления воспитанниками своего социального опыта, мотивации своей деятельности и поведения;

– методы стимулирования и коррекции действий и отношений подростков.

К первой группе относится *коллективное педагогическое требование*, активно используемое в армейской жизни в виде требований уставов, инструкций, приказов. К этому требованию можно отнести традиционные корпусные мероприятия.

Учебный год в Санкт-Петербургском кадетском военном корпусе начинается с праздника «День знаний 1 сентября», для всех воспитанников в этот день проводится единый классный час «Санкт-Петербургский кадетский военный корпус вчера, сегодня, завтра».

10 сентября 2016 года Санкт-Петербургский кадетский военный корпус отметил своё 5-летие. Успешно прошли празднования этого события, в них приняли активное участие и воспитанники, и сотрудники корпуса. В торжественной обстановке был открыт «Кадетский сквер». Теперь воспитанники каждого учебного курса имеют возможность посадить растение, ухаживать за ним и пополнять аллею сквера. Так в корпусе зарождаются традиции.

Ещё одно традиционное мероприятие – принятие Торжественного обещания воспитанниками, вновь поступившими в кадетский военный корпус, которое традиционно проходит во вторую субботу сентября. Когда подросток зачислен в кадетский корпус, он – воспитанник. После того, как принято Торжественное обещание, он становится кадетом. В этот праздничный день в учебном заведении присутствуют высокие воинские начальники, родители, родственники, друзья, выпускники. В день принятия Торжественного обещания кадеты впервые надевают парадную форму, самостоятельно подготовленную накануне, впервые проходят торжественным маршем и исполняют строевую песню, впервые проводят родителей и друзей по корпусу в качестве своих гостей.

Истинное значение гражданина измеряется его заслугами перед Родиной, а его

человеческое достоинство – силою патриотизма. Для приведения к Торжественному обещанию воспитанников приглашаются почётные гости: из Главного управления Железнодорожных войск, депутаты Государственной думы Российской Федерации и Законодательного собрания Санкт-Петербурга, представители Совета Санкт-Петербургского Союза суворовцев, нахимовцев и кадетов и др. Ответственность и волнение юных воспитанников передавались всем присутствующим. И вот они, выдержавшие непростые испытания и зачисленные в корпус, обещают быть достойными звания «кадет», с гордостью пронести его через всю жизнь, стараться в освоении новых знаний, хорошо учиться, работать над своим характером, воспитывать в себе качества, присущие настоящему защитнику Отечества. Звучали твёрдо и уверенно голоса юных кадетов, произносивших слова торжественного обещания, его простые и ясные строки они пронесут через всю жизнь, сверяя свои поступки со словами первой в своей жизни клятвы.

Ко второй группе методов осмысления воспитанниками своего социального опыта, мотивации своей деятельности и поведения в целях воспитания уважительного отношения к историческому прошлому России, своего народа, его обычаям и традициям, осознания важности долга по защите Отечества кадетам предлагается цикл классных часов, посвященных Дням воинской славы и годовщинам побед Российской армии; проводятся экскурсии в музеи Санкт-Петербурга, по историческим местам города и его пригородам.

На таких классных часах для формирования идеального профессионального Я-образа используется *пример великого человека*. В процессе изучения истории, истории армии, литературы, географии и других наук повышенное внимание уделяется персонам, внесшим вклад в дело становления и развития России. О роли выдающихся людей мы говорим в дни памятных дат и воинских праздников. На примере полководцев важно показать, как человек шел к своим достижениям и получил признание людей.

Одно из направлений гражданско-патриотического воспитания – реализация проекта учебного курса «По всей Россииobeliski, как души рвутся из земли». Во время летней практики воспитанники 6 учебной роты отправились в поездку в Города воинской Славы: Козельск, Рязань, Орел. Вместе с воспитателями кадеты возложили цветы к стеле «Город Воинской Славы – Козельск», а также побывали на местах кровопролитных сражений, на мемориальном комплексе «Скорбящая Мать», «Площадь Героев». В Рязани посетили Государственный музей-заповедник С.А. Есенина, побывали на территории Рязанского кремля, оценив его значимость при наступлении врагов на столицу нашей Родины. Побывали в гостях в Рязанском высшем воздушно-десантном командном училище и 34-ой отдельной железнодорожной бригаде, где встретили выпускников нашего кадетского военного корпуса. В городе Воинской Славы Орел воспитанники посетили военно-исторический музей, мемориальные комплексы «Сквер Танкистов», мемориал «Танкистам гвардейцам» и возложили цветы, отдавая дань памяти защитникам и освободителям города Орел.

Подготовка к празднованиям Дня Защитника Отечества и Дня Победы способствовала воспитанию патриотизма и гражданских качеств личности, таких как ответственность, чувство долга, уважения к военной истории Отечества, к участникам Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.

Впервые 6 мая 2018 года в Санкт-Петербургском кадетском военном корпусе стартовала акция «Семь Эшелонов Памяти – семь Эшелонов Победы», посвящённая 73-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне (1941-1945 гг.). Ровно по количеству учебных курсов памятные «эшелоны» отправились в дальний путь воспоминаний о героических прадедах, защищавших нашу Родину в годы одной из самых бесчеловечных войн на планете. Воспитанники делились воспоминаниями о своих родственниках-ветеранах. За все эти долгие 4 года войны «Эшелоны Победы» прошли дальний путь следования от отдалённых окраин на-

шей огромной страны до самого Берлина. Вспоминая о прадедах и дедах, даровавших нам мирное небо над головой, кадеты попутно перечислили все крупные сражения и освободительные операции Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.), ведь практически в каждой из них побывали их родственники. Конечной станцией следования «Эшелонов Памяти» стало празднование Дня Победы 9 мая, когда вместе со своими дедами и бабушками кадеты прошли в едином строю «Бессмертного полка».

Многие участники Великой Отечественной войны до сих пор числятся пропавшими без вести. Найти их и восстановить имена героев призвана акция, которая уже не первый год проводится по всей России, – «Вахта памяти». Вторая Мировая война унесла миллионы жизней, и зачастую на полях, где проходили кровопролитные сражения, останки людей так и оставались незахороненными. На карте России много мест, которые отмечены самыми массовыми боями с фашистами. Воспитанники Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса под руководством воспитателей совместно с поисковым отрядом и воспитанниками военно-патриотического клуба «Отчий край» принимают участие в розыске останков воинов, погибших во время Великой Отечественной войны, также проводят архивно-исследовательскую работу, устанавливая личности погибших бойцов, организуют их перезахоронение.

Поисковый отряд 4 учебного курса «Память» в рамках летней практики принимает участие в поисковой экспедиции на станции Апраксин Тосненского района. Именно в этих местах шли ожесточённые бои во время Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). Воспитанники вместе со своим командиром и воспитателями сохраняют память о Великой Отечественной войне. Не на словах, а на деле проявляют свою любовь к Родине, ее защитникам, уважение к истории Отечества, добровольно и активно участвуя в благородной и значимой деятельности. Им удалось поднять личные вещи погибших в этом месте солдат: сапёрную лопатку, фрагменты одежды, ложку и осколки снарядов.

Важная часть социального опыта приобретается подростком в *ситуациях свободного выбора*, когда активность проявляется в результате соединения самостоятельного мышления (анализа, оценки, осуществления морального выбора) и самостоятельного действия. Жизненные ситуации являются своеобразными упражнениями, когда имеют педагогическую направленность. Воспитательный эффект ситуации выбора оказывается тем выше, чем сложнее она представляется подростку, поскольку в этом случае возникает эффект Клапареда, суть которого состоит в том, что достаточно глубокое осознание чего-либо наступает лишь в ситуации интеллектуального затруднения. То есть смысл явления открывается воспитаннику в своей полноте лишь тогда, когда он преодолевает трудности самостоятельного анализа и решения моральной проблемы. По мнению И.С. Кона [7], хотя человек может рассуждать абстрактно, все поступки совершаются в конкретной ситуации и зависят от того, как он сам определяет эту ситуацию. Ситуации свободного выбора позволяют подростку представить варианты своего выбора и последующее развитие событий в возникшей ситуации.

Таких ситуаций свободного выбора было много в Москве в военно-патриотическом парке культуры и отдыха Вооружённых Сил Российской Федерации «Патриот», где в феврале 2018 г. прошел Первый Всероссийский молодежный патриотический форум «Я – ЮНАРМИЯ!» [8]. Форум собрал восемь тысяч участников – лучших представителей молодежного движения из всех субъектов Российской Федерации, довузовских общеобразовательных учреждений Министерства обороны Российской Федерации, общественных объединений и клубов патриотической направленности. Участниками форума были и воспитанники кадетского военного корпуса. Под большим впечатлением остались кадеты от посещения торжественной церемонии вручения президентом РФ В.В. Путиным государственных наград России в Георгиевском зале Кремля. В рамках работы Форума кадеты побывали в Музее Вооружённых Сил и посетили обзор-

ную экскурсию, которая прошла в историческом центре города.

Таким образом, мероприятия гражданско-патриотического направления способствуют воспитанию в кадетах высоких нравственных качеств: доброты, отзывчивости, благодарности, ответственности, чувства долга перед старшим поколением. Несомненным является то, что сегодня как никогда очень важно развивать у кадетов гражданственность, патриотизм как важнейшие духовно-нравственные и социальные ценности, формировать у них профессионально значимые качества, умения и готовность к их активному проявлению в различных сферах жизни общества, особенно в процессе военной и других, связанных с ней, видов государственной службы.

Литература

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» // Электронный ресурс www.gospatriotprogramma.ru/
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792).
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. – М.: Просвещение, 2009.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 108 с.
7. Я – ЮНАРМИЯ! Первый всероссийский молодёжный патриотический форум 22–23 февраля 2018 г. Парк «Патриот» // Электронный ресурс <http://ya.yunarmy.ru/>



*С.В. Жолован
(Санкт-Петербург)*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТА ПРОГНОЗА

CONCEPTUAL BASES OF DEVELOPMENT OF CONTINUING EDUCATION AS AN OUTLOOK OBJECT

*Статья посвящается ученому-андрагогу,
моему наставнику С.Г. Вершловскому*

Данная статья – это теоретическое осмысление развития теории непрерывного образования и попытка на этой основе определить проблему прогностических моделей образования в меняющихся взаимоотношениях между обучением и работой, учитывая разнообразие работников и их опыт на основе андрагогического подхода.

Ключевые слова: непрерывное образование как объект прогноза, рынок труда, андрагогическая позиция педагога, человеческий капитал, профессиональное и личностное развитие, андрагогика, межпоколенная интеграция, профессиональная деятельность.

This article is an attempt to provide theoretical understanding of the development of the theory of continuing education and the attempt to identify problem of predictive education models in the changing relationship between training and work, taking into account the diversity of workers and their experience based on the andragogical approach.

Key words: continuing education as the object of outlook, teacher's andragogical attitude, labor market, human capital, professional and personal development, andragogy, intergenerational integration, professional activity.

В федеральном проекте «Учитель будущего»¹ в качестве главной цели рассматривается обеспечение вхождения Российской Федерации в число 10-ти ведущих стран мира по качеству общего образования к 2024 году путем внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей в форматах непрерывного образования. В методологическом плане для достижения этой цели имеет смысл соотнести три концепта: непрерывное образование – рынок труда – андрагогическая позиция педагога.

В современных условиях теория непрерывного образования развивается в двух направлениях.

Первое направление (профессионально-компетентностное) использует в качестве ключевого понятия «человеческий капитал» (качество рабочей силы), то есть видит задачу образования в развитии профессиональной компоненты, в экономическом развитии и конкурентоспособности. Человеческий капитал характеризуется следующими признаками: образование (общее и специальное), профессиональная подготовка, умение воспроизводить и обновлять знания, способности и тип личности, здоровье, генофонд, мотивация, ценности, обладание экологически значимой информацией [22]. Таким образом, конкурентоспособность России все в большей мере зависит не только и не столько от количества

¹ http://xn--80aabfbrlk8bdbdxj.xn--p1ai/?page_id=9384

природных ресурсов, сколько от качеств работающего человека.

Второе направление (личностное и гражданское) акцентирует внимание на активном личностном компоненте образовательного процесса, то есть цели образования определяются внерыночными факторами. В этом плане показательно суждение А. Гидденса: «Несмотря на то, что учеба и приобретение конкретных навыков могут быть существенны для многих востребуемых профессий, мне видится, что развитие познавательной и эмоциональной компетентности все-таки наиболее важно» [23]. Здесь речь идет о значении когнитивных и культурно-антропологических аспектов образования, которые в опосредованной форме влияют на интеллектуальный капитал.

Учитывая активное развитие того и другого направления, важно не допустить возможного несоответствия между дискурсом вокруг непрерывного образования, с одной стороны, и в значительно большей степени своеобразием практической деятельности, с другой стороны. Организационной основой выступает рынок труда, который представляет собой механизм согласования интересов работодателей и наемной рабочей силы (работников) [20].

Макросоциальные изменения, такие как глобализация экономики, увеличение социальной дифференциации, индивидуализация граждан, стремительное развитие «общества знания» и цифровой экономики оказывают влияние как на профессиональное образование и бизнес-сообщество, так и на профессиональную область. Знание стало важнейшим фактором экономического успеха, таким же, как и классические факторы производства – капитала, рабочей силы, сырья, выгодного географического местоположения.

Меняющиеся отношения на современном рынке труда должны быть проанализированы на институциональном уровне (коллективные субъекты, такие, как организации, органы власти) и изучаться как, например, вопрос менеджмента. Это влечет за собой изменения как между, так и внутри учреждений. С учетом влияния этих отно-

шений они также должны быть изучены на уровне отдельных субъектов (работодателей, работников, студентов и т.д.) и наполнить непрерывное образование реальным содержанием.

Идея обучения человека в течение всей его жизни всегда привлекала к себе внимание выдающихся умов, однако при этом не было выработано единой, общепринятой концепции непрерывного образования. И только во второй половине XX века созрели необходимые социально-экономические, научные и социально-психологические предпосылки для того, чтобы она приобрела свое подлинно историческое значение для человека и общества и определенное воплощение в реальной действительности.

ЮНЕСКО, если следовать изданию книги «Учиться быть», понимает под непрерывным образованием «все формы, моменты и проявления образовательного акта» [21, с. 163]. Более точное определение непрерывного образования дает отечественный исследователь проблем непрерывного образования А.П. Владиславлев: «Под непрерывным образованием мы понимаем систематическую, целенаправленную деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков как в любых видах общих и специальных учебных заведений, так и путем самообразования» [6, с. 33].

В отечественной андрагогике особое внимание разработке андрагогических основ непрерывного образования уделил С.И. Змеев: «Непрерывное обучение – это способ жизнедеятельности человека, процесс приобретения им необходимых знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций по мере возникновения потребности в них, происходящий на протяжении всей жизни человека» [10, с. 51].

Разнообразие подходов позволяет заглянуть в будущее. Имеет смысл наметить общие контуры будущего, сконструировать возможные его модели. Если мы знаем направление наших решений в случае принятия критической позиции по отношению к будущему, то мы можем подготовить сферу образования и практической деятельности

к нему, понять, какие последствия все это имеет для разработки практических вопросов, к которым мы обращаемся.

Образование, как видим, играет определяющую роль в структуре человеческого капитала в отличие от середины XX века, когда карьера человека основывалась на накоплении авторитета и жизненного опыта. По существу, образование становится базисом материального воспроизводства, в котором удовлетворяются требования закона опережающего развития качества человека.

Если первое направление (профессионально-компетентностное) продиктовано рыночными реалиями, заинтересованными в проверке полученных знаний на практике, то второе (личностное и гражданское), имманентно присущее образованию, носит «вечный» характер и своими корнями уходит в далекое прошлое. Оно всегда было связано с важной ролью образования в решении человеком проблем смысла жизни и самореализации. (Не удивительно поэтому, что образование в этом смысле нередко ассоциировалось с «образованием для досуга»).

Можно заключить, что второе направление (личностный компонент непрерывного образования) должно восприниматься как человеческое и социокультурное бытие в контексте полноценных и полноправных смыслов динамики жизни, посредством которых совершается глубинное понимание (сопереживание) окружающего мира и себя [3].

Это направление рассматривает образование как сферу повседневной жизнедеятельности человека, как один из наиболее значимых элементов образа жизни людей. Личностный компонент образования всегда был объектом размышлений философов разных школ и направлений. Показательна в этом плане догадка И. Канта о том, что образование позволяет человеку осознать свою собственную значимость как личности, поскольку моральное образование дает ему общечеловеческую точку зрения [12].

При всей значимости обозначенных направлений, их взаимосвязи и комплиментарности в сегодняшней социально-экономической и социокультурной ситуации

России на первый план в качестве объекта управления профессионально-компетентностной составляющей образования выступают два фактора. Это, с одной стороны, государство (на федеральном и региональном уровнях). И, с другой – работодатели, организующие обучение, обусловленное реальными потребностями производства (корпоративное образование). Помимо прямого экономического эффекта профессиональное образование выступает в качестве канала профессиональной мобильности. В этой связи следует подчеркнуть еще одну специфическую особенность «рыночной экономики»: она предъявляет требования не столько к образовательным структурам, сколько к самому человеку.

Суть новой парадигмы профессионального компонента непрерывного образования заключается в переносе ответственности за получение новых знаний с различных институциональных форм на самообразовательную деятельность. Рынок, таким образом, имеет дело непосредственно с человеком, а не с образованием. Оно в этом случае выступает в качестве средства подготовки человека к новым способам деятельности.

В отличие от профессионального компонента личностное образование локализовано в определенную пространственно-временную сферу, включающую различные виды и формы досуговой деятельности: ассоциации, клубы, общественные объединения, неформальные организации, самообразование. В этой сфере проявляется различный уровень активности людей: от задавания неудобных вопросов властям до пассивного, регламентированного участия граждан в общественной жизни.

Естественно, что по своей организационной структуре первое направление опережает второе. Вместе с тем образование как единственный социальный институт, обеспечивающий трансляцию и воплощение базовых ценностей и целей развития общества, как важнейший источник развития личности на разных этапах жизнедеятельности не может успешно осуществлять свою гуманистическую миссию вне «личностного начала» или недооценивая его.

Андрагогическая модель обучения представляет собой организацию деятельности обучающегося и обучающего, при которой а) обучающийся в силу объективных факторов² играет ведущую роль в организации процесса своего обучения, определяя совместно с обучающим все его параметры: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения; б) обучающийся выступает в роли консультанта, эксперта по технологии обучения, оказывая обучающемуся помощь в организации процесса обучения [11].

По каким направлениям можно прогнозировать развитие непрерывного образования?

Речь идет в первую очередь о разработке прогноза на методологическом уровне, как предвидении будущих возможных и необходимых изменений развития непрерывного образования в перспективе и его связи с настоящим. Теоретико-методологические основы прогнозирования непрерывного образования как любого социального прогноза – «специально организованное системное научное исследование, направленное на получение опережающей информации о перспективах развития фоновых и собственно образовательно-педагогических объектов с целью формирования политики и стратегии в области образования и принятия оптимальных решений в этой сфере» [7, с. 303].

Чем глубже разработан прогноз на этом уровне, тем больше возможностей презентовать конкретные прогнозы и программы, необходимые для принятия управленческих решений. Основой для разработки прогноза в этом контексте должна служить характеристика некоторых аспектов современной научной картины мира, предопределяющей восприятие проблем образования в широком социокультурном контексте.

В первую очередь речь идет о преодолении длительного времени существовавшего противопоставления между естественны-

ми, техническими и гуманитарными науками. Отношение к природному миру представало как монологическое, а отношение в гуманитарных науках как диалог. «Освоение наукой сложных, развивающихся человекообразных систем стирает прежние непроходимые границы между методологией естественнонаучного и гуманитарного познания» [18, с. 353].

В конце XX века возникли принципиально новые тенденции развития научного познания, которые привели к воссозданию общенаучной картины мира как целостной системы научных представлений о природе, человеке, обществе [18]. Академик В.С. Степин, обобщая материалы многолетних исследований, предложил анализ науки в соотношении ее внутренней структуры с инфраструктурой отношений к культуре. Социально-культурное и культурно-антропологическое начало проявляется в философских основаниях науки, общенаучной картине мира, а также идеалах и нормах науки. Переход к внутренней структуре осуществляется через специальные научные картины мира. С одной стороны, они стимулируют концептуальные интерпретации теории, математические формулировки законов и теоретические схемы. С другой стороны, влияют на эмпирические интерпретации фактов и данных наблюдений.

В философских основаниях науки он выделял две подсистемы. Во-первых, онтологическая подсистема, «представленная сеткой категорий, которые служат матрицей понимания и познания исследуемых объектов (категории «вещь», «свойство», «отношение», «процесс», «состояние», «причинность», «необходимость», «случайность», «пространство», «время» и т.п.)». Во-вторых, эпистемологическая подсистема, выраженная категориальными схемами, «которую характеризуют познавательные процедуры и их результат (понимание истины, метода, знания, объяснения, доказательства, тео-

² К этим объективным факторам относятся: сформированность личности, независимое экономическое, юридическое, социальное и психологическое положение, большой жизненный опыт, наличие серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться, ориентация на немедленное использование полученных в процессе обучения ЗУНКов.

рии, факта и т.п.)». «Развитие философских оснований выступает необходимой предпосылкой экспансии науки на новые предметные области» [19, с. 337].

Еще одна не менее важная тенденция связана с осознанием новых мировоззренческих ориентаций, приходящих на смену техногенной (закрытой) цивилизации. Речь идет о возрастающей роли ценностных структур, о возрастающей роли личности, ее ответственности перед природой и самим собой, о диалоге человека с миром, об открытости сознания к разнообразию подходов.

Эти идеи приводят к новому рассмотрению субъекта и объекта познания, которые не выступают внеположенными друг другу, а предстают лишь относительно автономными компонентами целостной исторически развивающейся системы [19]. Отсюда возрастающая роль способности к рефлексии, способности человека пересмотреть сложившийся взгляд на мир и самого себя.

Все более заметную роль в этом процессе, как считает К.В. Романов, играет современная российская философия гуманистического реализма. «От различных уровней обученности, воспитанности и развитости дошкольника к многообразию степеней и званий профессиональных сообществ – таков внешний лейтмотив культурной антропологии образования в новом тысячелетии» [17, с. 13].

Указанные особенности современной научной картины мира «встраивают» непрерывное образование в социокультурные технологии. Они, с одной стороны, призваны активно влиять на развитие междисциплинарного синтеза знаний, с другой – качественно преобразовываться в своих целях, содержании, технологии, с третьей – выступать фактором адаптации человека к новым формам жизнедеятельности, поддержки процесса воспроизводства и обогащения социального опыта, закрепления в сознании новых ориентиров развития.

Е.В. Бережнова, анализируя перспективы междисциплинарных исследований в науке, обращает внимание на формирование отдельной научной дисциплины как

одной из прикладных отраслей философии [2]. Обычно эту область связывают с философией образования. Между тем для становления андрагогической позиции педагога непрерывного образования, изучающего динамику рынка трудовых ресурсов, особое значение имеет мысль, высказанная в свое время В.В. Краевским: «Точнее было бы называть дисциплину, занятую философским анализом в данной области, педагогической философией – по аналогии с педагогической психологией» [13, с.....].

Связующим звеном концептов непрерывного образования, рынка труда и андрагогической позиции педагога становится педагогическая философия гуманистического реализма. С учетом идей В.А. Лекторского ее следует обозначить как гуманистический конструктивный реализм [14].

В качестве «стартовых» рассмотрим некоторые особенности современной образовательной ситуации. Прежде всего, как отмечают авторы исследования «Образование 2020» – представители ГУ-ВШЭ, следует выделить происходящую индивидуализацию образовательных траекторий: большую часть набора образовательных услуг человек формирует для самого себя. Отсюда резкое увеличение выбора, формирование открытого рынка образовательных программ и модулей; самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования; размываются организационные границы системы образования, превращение образования в высокотехнологическую сферу, развиваются региональные общественно-педагогические инициативы и создаются межрегиональные общественные ассоциации и просветительские организации и т.д. Таким образом, расширяется и преобразуется система образования взрослых. Андрагогическая позиция педагога все больше ориентирована на предоставление образовательных услуг вне зависимости от возраста людей.

На основе высказанных соображений можно полагать, что качественно новым этапом в развитии непрерывного образования станет процесс интеграции различных аспектов непрерывного образования.

Рассмотрим каждый из них.

Первая основа прогноза – межинституциональная интеграция.

В истории образования взрослых как феномена культуры можно выделить два глобальных этапа: доинституциональный, возникший задолго до появления различных институтов образования, связанных с непосредственным общением между учеником и учителем; институциональный, характеризующийся возникновением устойчивых типов и форм образовательной деятельности.

Начиная с 20-х годов прошлого века все более отчетливо стала проявляться тенденция активного влияния внеинституциональных форм и видов образования как достаточно гибких и подвижных на содержание и методы деятельности соответствующих институтов образования. В первую очередь речь идет о постепенном «включении» в институциональную систему диалоговых форм общения, максимально соответствующих особенностям позиции взрослых как субъектов образования. Диалог становится атрибутом проблемной лекции, групповой работы, деловых игр и т.д. Диалог выступает в качестве важнейшего средства обогащения ценностных ориентаций людей, а самообучение становится незавершаемым.

Изменения XXI века, такие как возросшая необходимость осуществлять выбор карьеры, взаимосвязь между работой и ведением домашнего хозяйства, существенные различия в образе жизни людей, изменение законодательства о пенсионном возрасте, а также новые экзистенциальные риски (потеря работы и др.) означают, что происходит переоценка институциональных механизмов, когда все граждане должны включиться в общественную жизнь. Границы между экономической системой (на рынке труда, в организациях, профсоюзах) и другими социальными системами (образование, семья и гражданское общество) должны быть более открытыми и гибкими.

Вместе с тем институты сохраняют свою автономность, безличную форму объективированных отношений, а также «объектный стиль управления», обедняющий

возможности формирования субъектности взрослых как творцов своей образовательной деятельности. Если ситуация «автономности» социальных институтов образования будет оставаться, то можно прогнозировать снижение их роли в непрерывном образовании специалистов.

В качестве одного из важнейших средств решения проблемы следует рассматривать расширение возможностей профессионального сообщества и использование интерактивных методов, основанных на культуре диалога, групповой рефлексии проектной команды, индивидуальных коучинговых сессий и т.д. В этом случае основанием для интеграции выступает тесная взаимосвязь между институциональными и неинституциональными формами и видами образования.

Вторая основа прогноза – интеграция профессионального и личностного образования.

При всех особенностях представленных выше направлений образовательный процесс един, то есть процесс профессионального образования касается более широкого круга проблем, связанных с перспективами профессионального развития, отношения к профессии, готовности принять новую реальность. Авторство собственной жизни, авторство принятия решений в одном случае делает обучение специалиста лично проблемным, в другом – диктует вопросы, на которые нет ответа.

Показательны в этом плане результаты исследования удовлетворенности петербургских учителей своей деятельностью. Наряду с высокой оценкой различных сторон учебной ситуации респондентам предлагали ответить на волнующие их вопросы самой разной направленности. Вот некоторые из них: «Как преодолеть утилитарное отношение учащихся к знаниям? Можно ли рассматривать образование в качестве услуги? Почему не отменяют ЕГЭ, искаживший процесс обучения в школе?» и т.д. Отказ от обсуждения подобных вопросов сужает поле общения и возвращает педагогов в мир мифов и скептических суждений [16]. В свою очередь их обсуждение делает непре-

рывное образование глобальным, ставящим обучающихся в позицию рефлексии над значимыми проблемами. Таким образом, главным в обучении становятся не потребности отдельной личности, а решение проблем профессионального сообщества. В этом контексте основной интерес сосредоточен на переходе от образования и обучения к рынку труда и наоборот. Примерами могут служить курсы повышения квалификации и переподготовки работников, переход от профессиональных образовательных программ (для работы в одной организации) к программам конкретных организаций (с акцентом на развитие компетенций, необходимых для данной организации).

Это позволяет работникам оставаться или становиться привлекательными на рынке труда, или, другими словами, иметь возможность переходить с работы на работу и / или от работодателя к работодателю. Это может относиться как к горизонтальной, так и вертикальной мобильности. Периоды перехода (безработицы) используются для обновления или поддержки профессиональных компетенций для того, чтобы получить новый доступ к рынку труда. Так возникает еще один аргумент в пользу незавершаемости непрерывного образования.

Есть основание прогнозировать адекватное времени развитие образования на гуманистической основе: интеграции профессионального и личностного образования.

Третья основа прогноза – интеграция учебной и инновационной (опытно-экспериментальной) деятельности.

Исходным основанием для рассмотрения следующего аспекта интеграции служат слова немецкого педагога А. Дистервега, сохранившие свою значимость по сегодняшний день: «Без стремления к научной работе учитель неизбежно попадает под власть трех педагогических демонов: механичности, рутинности и банальности. Он деревенеет, каменеет, опускается... Без постоянного стремления к науке его деятельность теряет ту одухотворенность, без которой все обучение превращается в натаскивание и дрессировку» [8].

Исторически школа всегда была своеобразным «полигоном» проверки эффектив-

ности разрабатываемых концепций. Классический пример – творческое содружество Л.В. Занкова и учителей при разработке его дидактической системы [9]. Оно позволило разработать одну из самых продуктивных дидактических концепций и явилось мощным стимулом в развитии творческих потенциалов педагогических коллективов.

Новым словом в этом плане явилось возникновение 15 лет тому назад в рамках академического проекта «Наука – школе» школ-лабораторий (в настоящее время педагогические лаборатории) в качестве одного из ведущих направлений в инновационной и опытно-экспериментальной деятельности образовательных учреждений Петербурга.

Целью создания сети школ-лабораторий явились упорядочение и систематизация локальных научно-исследовательских и научно-методических разработок в области обучения и воспитания, проводимых на базе школ в рамках Стратегии развития петербургской школы. Одновременно активизировались творческие поиски научных коллективов, стремящихся проверить на базе школ исследовательские поиски. Возникновение школ-лабораторий можно обозначить как встречу науки и практики, исследователей и учителей.

Еще один важный аспект. Разработка педагогических концепций на базе школ освобождала теорию от педагогического языка, оторванного от практики. Можно полагать, что дальнейшее развитие школ-лабораторий послужит моделью интеграции научно-исследовательской и учебной работы на базе опытно-экспериментальной деятельности педагогических коллективов. Деятельность школ подобного типа послужит расширению диапазона педагогического общения на инновационной основе [11].

Четвертая основа прогноза – интеграция профессиональной деятельности и образования.

В традиционной практике образования взрослых преобладает такое построение программ, в котором основную часть составляет обучение на основе готовых курсов (около 70%), и значительно меньше

(около 20%) составляет обучение в развивающем общении с окружающими и около 10% приходится на обучение в процессе реальной рабочей деятельности.

Вместе с тем исследования показывают, что приоритеты значимых источников развивающегося опыта распределяются в обратном порядке: 70% занимает реальный рабочий опыт, 20% в развивающем общении и 10% готовые материалы [15]. В качестве источника продуктивного обучения становится реальный, заранее не препарируемый опыт. Речь идет, например, о реальных производственных проектах, которые выполняют двойную функцию: решают производственные задачи и одновременно осуществляют образовательную деятельность.

В свою очередь образовательная деятельность приобретает дополнительный критерий эффективности, проявляющийся в производственных эффектах разного уровня.

Мы сформулировали направления в общих чертах, чтобы было достаточно простора для выбора вопросов, которые направлены на модернизацию производственной и образовательной деятельности:

- профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, производственная деятельность и отношения между ними;
- частные организации дополнительного профессионального образования, производственная деятельность и отношения между ними;
- формальное и неформальное образование (внеинституциональные формы) на рабочем месте;
- безработица, организации дополнительного профессионального образования, производственная деятельность и отношения между ними;
- организации профессионального и дополнительного профессионального образования, производственная деятельность и выход на пенсию.

Есть основания полагать, что одним из важнейших направлений инновационного развития явится интеграция обучения и

работы, при которой размываются границы между этими двумя сферами человеческой жизни.

Пятая основа прогноза – межпоколенная интеграция

Одна из наиболее актуальных и тревожных проблем, которая стоит перед человечеством, – проблема старения населения в большинстве стран мира. Для нашей страны она приобретает особую актуальность в силу интенсивного старения населения и возникающей на этой основе необходимости адаптации лиц третьего возраста к новому этапу жизни: преодолению психологического кризиса, приспособлению к изменению социального статуса и смене ролей, физическим изменениям.

Одна из особенностей позиции пожилых людей, как показали исследования, – высокий уровень неудовлетворенности своей жизнью после выхода на пенсию, ощущение одиночества: 84% опрошенных нуждаются в социальных контактах с теми, кто способен их понять. Наряду с социально-экономическими и медико-профилактическими мерами особую роль приобретает включение этой категории взрослых в систему неформального и информального образования. Активное участие пожилых людей в различных образовательных мероприятиях и курсах может позитивно повлиять на самих пожилых, помочь им преодолеть чувство одиночества, повысить степень участия в общественной жизни. В этом случае в обществе формируется новый социальный образ старости.

В 2018 году изданием монографии «Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра» Академия отметила 25-летие проекта «Петербургский учитель». (Идея проекта и его воплощение в разные годы осуществлены выдающимся андрагогом С.Г. Вершловским). Эти социально-педагогические исследования петербургского учительства как особой социально-профессиональной группы обусловлены пониманием значения роли учителей в развитии городской системы школьного образования. Особое место занимает сопровождение молодых учителей. Согласно исследованиям привле-

кают молодежь к выбору педагогической профессии следующие факторы: преподавание предмета привлекательно для 70% молодых педагогов, возможность проявить творчество и инициативу – для 55%, общение с учащимися – для 47%.

В последние годы активным творцом новой образовательной ситуации становится волонтерское движение, в котором заметную роль играют молодые специалисты, студенты, обладающие достаточно высокой гражданской мотивацией, умением работать с пожилыми и, что особенно важно, способностью приобщить их к работе в современном информационном поле (работа с персональным компьютером).

Можно прогнозировать, что дальнейшее укрепление «союза поколений» будет зависеть от ряда условий: умения волонтеров демонстрировать уважение к педагогам, опыту и заслугам старшего поколения, проявлять чувство такта, способность объяснять материал на примерах из реальной жизни, завершать любое объяснение простыми и запоминающимися выводами и т.д. Становление и развитие дидактики обучения пожилых людей – одно из важнейших условий межпоколенной интеграции в контексте непрерывного образования [5].

Шестая основа прогноза – андрагогическая компетентность специалистов, работающих со взрослыми

Для организации обучения, консультирования, руководства деятельностью взрослых на принципах андрагогики нужны специалисты, имеющие специальную андрагогическую подготовку. В настоящее время каждый, кто выполняет те или иные функции в работе со взрослыми людьми, **обязан быть андрагогом** [10].

Андрагогическая позиция педагога – это позиция человека, включенного в образовательный процесс как его субъект. Андрагог играет, по мнению А. Роджерса, как минимум четыре роли:

- лидера группы, поддерживающего ее единство, способного работать вместе, организующего взаимодействие между членами группы;
- преподавателя, планирующего и организующего совместно с обучающимися

весь учебный процесс, создающего теплый и открытый микроклимат в группе;

- члена группы, чувствующего все то, что испытывают все члены группы;
- эксперта, оценивающего знания и умения, приобретенные в процессе обучения, и привлекающего к этому процессу остальных членов группы [24].

Столь разнообразная (полифункциональная) роль андрагога стихийно не формируется. Для выполнения своих функциональных обязанностей, определенной моделью деятельности, преподаватель-андрагог должен обладать определенными умениями, знаниями, навыками, личностными качествами и ценностными ориентациями, большинство из которых он приобретает в процессе подготовки к своей будущей деятельности.

Андрагогика помогает человеку научиться учитывать свои возрастные психофизиологические, социальные, профессиональные особенности, использовать опыт свой и своих коллег при обучении, определять свои образовательные потребности, намечать цели обучения и пути их достижения. Андрагогика обеспечивает взрослого обучающегося необходимыми ему умениями, знаниями, навыками по самодиагностике, планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса своего обучения, по отбору необходимых каждому конкретному человеку содержания, форм, методов, источников, средств обучения, по выработке необходимых ему для успешного обучения ценностных ориентиров и личностных качеств.

Обозначенные основные характеристики современной социально-образовательной ситуации с указанием как благоприятных, так и неблагоприятных факторов для функционирования системы непрерывного образования позволяют предположить возможность развития этой системы.

В настоящее время в России сложилась социально-образовательная ситуация, в которой, с одной стороны, все громче заявляет о себе рыночная стихия, с другой – трансформируется ответственность государства за образование взрослых, с третьей – растут

общественные силы, объединяющие традиции отечественного образования с мировым опытом.

Какие тенденции станут определяющими? Это зависит от многих социальных и экономических факторов, в том числе и от самой системы образования, ее способности

учитывать запросы людей и содействовать развитию их творческих потенциалов. Педагогическая философия гуманистического конструктивного реализма открывает для этого новые горизонты дальнейших исследований.

Литература

1. Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб.: СПб АППО, 2007.– 196 с.
2. *Бережнова Е.В.* Междисциплинарная тенденция в науке: развитие или разрушение? // Педагогика. – 2018. – № 6. – с.23–26.
3. *Большов О.Ф.* Философия экзистенциализма. – СПб., 1999.–224 с.
4. *Вершловский С.Г.* Андрагогика: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2014.– 148 с.
5. *Вершловский С.Г.* Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: моногр. – СПб.: СПб АППО, 2008.–154 с.
6. *Владиславлев А.* Непрерывное образование. Проблемы и перспективы. – М., 1978.–175 с.
7. *Гершунский Б.С.* Философия образования XXI века. – М., 1998.- 608 с.
8. *Дистервег А.* Избр. пед. соч. – М., 1956.-378 с.
9. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. 3-е изд., дополн. – М.: Дом педагогики, 1999. – 424 с.
10. *Змеев С.И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: Изд-во PER SE, 2007. –294 с.
11. Инновационные подходы к управлению образовательной организацией в условиях концептуальных изменений в российском образовании: моногр. / под науч. ред. В.Н. Волкова. – СПб.: СПб АППО, 2015.– 182 с.
12. *Кант И.* О педагогике // Трактаты и письма. – М., 1980. – 711 с.
13. *Краевский В.В.* Что такое философия образования? // Магистр. – 1994. – № 3. – С. 22–28.
14. *Лекторский В.А.* Человек и культура. Избранные статьи. – СПб.: СПбГУП, 2018. (Классика гуманитарной мысли. Вып. 4).– 640 с.
15. *Ломбардо Майкл М., Айхингер Роберт Н.* FYI. Для Вашего развития (ЛП), URL: <https://readli.net/chitat-online/?b=941875&pg=1>
16. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: моногр. /под науч. ред. А.Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2018. – 281 с.
17. *Романов К.В.* Миры детства в философии непрерывного образования // Педагогика. – 2017. – № 3. –С. 12–18.
18. *Степин В.С.* Философия и методология науки. – М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. (Философские технологии: Избранные философские труды).– 719 с.
19. *Степин В.С.* Философия науки. Общие проблемы. М.: Гардарики, 2006.– 384 с.
20. Экономика труда и социально-трудовые отношения / под ред. Г.Г. Меликьяна, Р.П. Колосовой. – М.: Изд-во МГУ, Изд-во ЧеРо,1996.– 623 с.
21. Apprendre à être. P., Unesco, 1972.
22. *Becker G.* Human Capital. NY, L., 1975.
23. *Giddens A.* The Third Way. Cambridge, 1998.
24. *Rogers, A.* Teaching Adults.-Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1998. 3rd ed. 2002.

*М.Н. Кожевникова
(Санкт-Петербург)*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ СЕМИНАР «СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ»

INTERDISCIPLINARY SEMINAR «SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING IN MODERN EDUCATION»

Статья посвящена проблематике введения концепций и практик эмоционального интеллекта в образование, размышлению о возможностях социально-эмоционального обучения применительно к воспитанию, о необходимости их использования в подготовке педагогов.

Ключевые слова: философия образования, педагогическое образование, эмоциональный интеллект, воспитание, нравственное воспитание, междисциплинарность, социально-эмоциональное обучение.

The article presents a review and brief analysis of the interdisciplinary research seminar which focuses on the introduction of concepts and practices of emotional intelligence in education and discusses the advantages of social and emotional education.

Key words: philosophy of education, pedagogical education, emotional intelligence, upbringing, moral education, interdisciplinary, socio-emotional training.

Представленная статья базируется на материалах междисциплинарного Семинара, который был организован Институтом управления образованием РАО и Департаментом психологии НИУ Высшей Школы экономики и состоялся 27-28 сентября 2018 г. в Департаменте психологии ВШЭ [1], имел целью проблематизировать современное понимание воспитания, соответствующее российской образовательной реальности, прояснить место социально-эмоционального обучения в этом воспитании. В семинаре приняли участие ученые-педагоги, психологи и философы из Института образования ВШЭ, Института управления образованием РАО, Института философии РАН, Института психологии РАН, Департамента психологии ВШЭ, а также сотрудники благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее». С докладами выступили М.В. Фаликман, М.Н. Кожевникова, Р.Г. Апресян,

Е.А. Сергиенко, Е.А. Орел, М.С. Добрякова, Е.Г. Дирюгина, Н.Е. Рычка. В дискуссионной части семинара активное участие приняли академик РАО д.психол.н. В.Д. Шадриков и другие присутствовавшие на семинаре ученые.

Темы социально-эмоционального обучения, связи эмоциональной, социальной, этической проблематики в образовании составляют предмет обсуждения за рубежом на протяжении последних 20 с лишним лет, начиная с середины 1990-х, когда вышла в свет ставшая популярной книга Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» [4]. Этот научный бестселлер возник, как признавался сам Гоулман [5], в результате знакомства со статьями Мэйера и Сэловея (John Mayer, University of New Hampshire, and Peter Salovey, Yale University), воодушевившего его открывшейся альтернативой доминировавшему пониманию человеческого интеллекта

та в измерениях IQ. Гоулман взял концепцию Эмоционального интеллекта (ЭИ) Мэйера и Сэловея в качестве названия книги и синтезировал с этим концептом широкий спектр научных результатов отдельных направлений исследований, включая зарождающуюся область аффективной нейронауки, исследовавшей, как эмоции регулируются мозгом.

Эта концепция была подхвачена педагогами в виде программ Social-Emotional learning (SEL) – «социально-эмоционального обучения» (СЭО) и вошла в круг исследуемых наукой и обсуждаемых тем.

М.В. Фаликман, д.психол.н., проф., руководитель Департамента психологии ВШЭ открыла семинар и представила доклад «Психологическая проблематика программ и методов социально-эмоционального обучения».

Согласно видению М.В. Фаликман, программы СЭО можно условно разделить на два класса: нацеленные на обучение (техники управления эмоциями, техники эффективного взаимодействия) и направленные на снижение уровня стресса, и фактическая работа со школьниками идёт преимущественно в двух указанных плоскостях.

В теоретических основаниях первого класса скрыт фундаментальный вопрос о вкладе врождённого и приобретенного в нравственном поведении по отношению к другим и к себе самому. Второй тип подразумевает понимание, что снижение уровня стресса и уменьшение психической травматизации у детей приведёт к более эффективному взаимодействию и к более успешному управлению собственными эмоциями наряду с более успешным освоением школьной программы. Однако, поскольку нет возможности провести границу между «врождёнными» мотивационными установками и результатами раннего социального научения, все же большинство методов СЭО представляет собой методы *формирования* соответствующих мотивационных установок и релевантных им способов поведения.

Большинство из них воплощают принципы так называемого «инструментального метода» Л.С. Выготского: это внешнее опосредствование управления собственными эмоциями.

В дискуссии, возникшей в связи с докладом М.В. Фаликман, Р.Г. Апресян поднял вопрос, касающийся психологической трактовки СЭО: почему в СЭО отсутствует перфекционизм. М.В. Фаликман предложила объяснение подобной этической ориентации как происходящей из укорененности в позитивной психологии. Таким образом, перфекционизм (стремление к нравственному идеалу) оказывается невозможным как выход из «зоны комфорта».

В докладе *Р.Г. Апресяна, д.филос.н., проф., зав. сектором этики ИФ РАН «О задачах морального воспитания и смысле социально-эмоционального обучения»* прозвучала интерпретация концепции СЭО с позиций задач морального воспитания, рассмотренной в контексте определенного понимания морали (нравственности), в сравнении с распространенным образом русского нравственного воспитания.

В российских методических разработках СЭО упор делается главным образом на развитие личностных, коммуникативных, кооперационных навыков, которые в содержательном плане могут связываться с коммуникативной и кооперативной культурой, а также с прагматикой практической деятельности и успешного взаимодействия по ее поводу.

Российская же педагогическая литература по нравственному воспитанию имеет идейно-просветительский характер: представление о приоритете идей и понятий отталкиваясь от которых, ребенок якобы строит свои отношения с другими людьми, с коллективом.

Однако ведь и в советское время В.А. Сухомлинский, который строил программу воспитания в рамках коммунистического мировоззрения, вместе с тем выразил свою исходную позицию словами: «Ты живешь среди людей, сын мой», «Нельзя жить и дня без тревоги о человеке». То есть цель Сухомлинского была – формирование добрых чувств и навыков их деятельного выражения.

Мораль – это прежде всего определенного рода ценности и соответствующие им требования, направленные на гармонизацию различных (по разным критериям) ин-

тересов, ориентированных на благо другого человека, других людей, социума (в перспективе – всего человечества).

Моральные ценности вменяются посредством требований: *не вреди, будь беспристрастным и нелицеприятным, будь честен, выполняй обещания, соблюдай договоренности, сотрудничай, помогай нуждающимся, заботься о других.* Наличие этих ценностей порождает другого вида ценности, указывающие на качество и способности самого морального субъекта. Таковы *добродетели и личное совершенство.*

В общих чертах это ценностное содержание универсально. Названные ценности прослеживаются в различных ценностно-императивных комплексах всех известных культурных традиций (главным образом, священных текстах религий). Ценности осмысляются и утверждаются в противовес самоугождению, корысти, тщеславию и другим подобным мотивам и качествам, вследствие которых индивид оказывается поглощенным самим собой и проявляет свое Я в противовес и ущерб Другому, утверждает себя за счет Другого.

Стратегия исследовательской работы здесь должна быть двойной. С одной стороны, философ эксплицирует нормативное содержание названных ценностей-требований и проецирует его на добродетели как способности личности понимать и осуществлять ценности-требования на практике. С другой – психолог устанавливает, в каких «эмоциях», шире говоря, в каких феноменах внутреннего опыта эти добродетели могут быть представлены, а какие – наоборот, могут им препятствовать. Дальнейшая – методическая – задача заключается в претворении этих пониманий в тактике нравственно-воспитательной работы по методике СЭО.

Академик РАО д.психол.н. В.Д. Шадриков принял активное участие в дискуссии по звучавшим докладам и их обсуждениям, затронув проблему обновления самой сферы воспитания. Он выступил с изложением своей позиции относительно воспитания, предлагая принять такую модель, где воспитание в традиционном обществе осуществляется с опорой на религиозные эти-

ческие догматы. Так, в российском обществе воспитание, по мнению Шадрикова, должно опираться на духовные идеалы православной традиции, представляемые в специальных курсах в рамках образовательных программ.

Е.А. Сергиенко, д.психол.н., проф., гл.н.с. ИП РАН, зав. каф. общей психологии и психологии развития ГАУГН представила «Обзор и анализ российского опыта разработки и адаптации программ «Социально-эмоционального развития».

Зарубежные программы включают MindUP, SEL (social emotional learning), RULER approach to SEL (распознавание – Recognizing, понимание – Understanding, написание – Labeling, выражение – Expressing и регуляцию эмоций – Regulation emotions - RULER), PATHS - Promotion Alternative Thinking Strategies, Программа 4Rs (Reading, Writing, Respect, Resolution). Отечественные программы, осуществляющие цели СЭО, в представлении и классификации Сергиенко – это: «Я, Ты, Мы» О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной; «Я и другие» О.Ю. Конончук; «Социально-коммуникативного развития» Т.И. Бабаевой, Е.А. Березиной, Т.Г. Гусаровой, В.А. Деркунской, Л.С. Римашевской, А.А. Крулехт, М.В. Крулехт, В.А. Новицкой.

Е.А. Сергиенко определила в качестве теоретического основания программ СЭО позитивную психологию, а цели как: 1) развитие социально-эмоциональных навыков и понимание их ценности и 2) улучшение качества среды, в которой происходит обучение, и заметила, что эти цели опираются на теорию экологических систем и теорию самодетерминации. Комментируя свою работу по адаптации теории эмоционального интеллекта (Salovey, Mayer), ставшей частичной основой программ СЭО, и разработке психологических текстов, Сергиенко уточнила, что преимущество теста Мейера - Карузо в том, что он не тестовый, а задачный. Подобные задачи на выявление «неверного мнения» и решения дилемм Пиаже, Кольберга были включены и в разработку СЭО.

Преимущество разрабатываемой концепции, предлагаемой Сергиенко для СЭО,

связано с ориентацией на «модель психического» и принципом «концептуальной схемы», ядро которой – эмоциональный интеллект, а оболочка – понимание социального мира. (Подобным образом у людей строятся модели состояния другого человека: «модель психического» составляет способность понимать социальный мир).

Представленная в докладе программа, определяемая и обозначенная как «социально-эмоциональное развитие», была разработана Е.А. Сергиенко, Т.Д. Марцинковской, Е.И. Изотовой, Е.И. Лебедевой, А.Ю. Улановой. Эта программа в ее практическом воплощении была разработана и апробируется в рамках проекта при финансировании Благотворительного фонда «Вклад в будущее» Сбербанка России.

Сергиенко подчеркнула, что видит значение и цели СЭО в своей концепции в развитии (не формировании!) привязанности, как базового механизма доверия к миру и составляющей основу морально-нравственного развития.

Е.А. Орел, к.психол.н., науч. сотр. Центра мониторинга качества образования, Института Образования ВШЭ, посвятила «Обзор и анализ опыта оценивания социально-эмоционального обучения школьников в российском образовании» решению задачи контроля над тем, насколько успешно школа справляется с развитием учащихся согласно образовательным стандартам (в их разделах о личностных и метапредметных образовательных результатах). Разработка инструментов массовой мониторинговой оценки касалась измерения «навыков XXI века» – социально-эмоциональных «мягких навыков» («эмоционального интеллекта»), с которыми связаны личностные образовательные результаты ФГОС начальной школы, и привела к созданию опросника с тремя шкалами (достижение цели, работа с другими и управление эмоциями). В исследовании приняли участие 2559 учащихся третьих классов школ Татарстана. В результате Инструмент продемонстрировал хорошие измерительные свойства, а учителя каждого класса получили обратную связь, где в обобщенном виде даются результаты

учащихся, указывается на что в целом стоит обратить внимание при работе с классом.

Оценивание концептуально опиралось на так называемую «большую пятерку» в качестве универсальной модели личностных черт (открытость новому; достижение целей; управление эмоциями; сотрудничество; когнитивные навыки) и на принципиальное отделение ЭИ от когнитивных способностей.

В докладе «Социально-эмоциональный интеллект в рамках ключевых компетенций и новой грамотности» к.соц.н. М.С. Добряковой, руководителя проекта «Ключевые компетенции и новая грамотность: современные ориентиры для образования», была представлена работа Центра изучения школьных практик и образовательных программ XXI века (Институт образования ВШЭ). Проект также базируется на концепции ЭИ и на выделении трех областей компетенций: 1) восприятия и понимания эмоций; 2) понимания и регуляции эмоционально-поведенческих состояний (включая эмоциональное прогнозирование; регуляцию; эмпатию); 3) просоциального поведения в коммуникациях (включая нравственный выбор).

Е.Г. Дирюгина, руководитель направления «Методология и оценка» Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» и Н.Е. Рычка, ведущий методист Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее», в выступлении «Обсуждение сетки результатов и индикаторов их достижения («карты компетенций») для программ социально-эмоционального развития дошкольников и младших школьников» представили Комплексную программу по развитию личностного потенциала, проведение которой предназначено для 30 регионов России и должно в 2018-2022 гг. охватить 24000 учителей. Важными слагаемыми программы ее разработчики считают создание Личностно-развивающей образовательной среды в школе и введение нового содержания образования (интегрированного в предметную деятельность). Теоретически программа опирается на исследования Е.А. Сергиенко. Концепция проекта, в целом, обеспечена работами А.Г. Асмолова, Д.А. Леонтьева и др.

М.Н. Кожевникова, к.филос.н., вед.н.с. СПб ИУО РАО в своем докладе охватила две темы: 1) «Обзор и анализ идей конференции “Reimagining human flourishing”, представленных на ней образовательных программ и аналогичных им существующих в мире версий программ тех же направлений, в свете философии образования», 2) «Проблематизация СЭО с точки зрения социальных аспектов образования и проблем образовательной политики». В выступлении прозвучали и были обсуждены следующие основные тезисы.

Программы SEL, как и SEE (social-emotional-ethical) learning (социально-эмоционально-этического обучения), Secular Ethics (светской этики), разработанные и вводимые в образование в США, Канаде, Индии, других странах, представляют случаи более широкого движения в образовании, которое охватывает два условно выделяемых направления: «сострадательного образования» и «осознанного образования», отличающихся использованием созерцательных практик саморегуляции.

Эти направления, в свою очередь, представляют тенденции холистического движения в образовании и реализуют гуманистическую парадигму, оформившуюся во 2-й пол. XX в., противостоя сциентистской и техницистской образовательной идеологии. В мире широко распространены многие версии SEL, практикуемые на основе разработанных с 1994 г. в Ассоциации CASEL программ в США, Канаде и многих странах мира.

Эти программы, при различных акцентах, разделяют основные идеи, цели, принципы, методы. *Идеи* – включение в образование сфер эмоций, мотиваций, отношений и ценностей как подлежащих изучению и культивированию («внутренние ценности»). *Цели* – в пределе: достижение индивидуального счастья, благополучия и благополучия, счастья в обществе. *Принципы* – 1) опыт: опора вырабатываемых ценностных позиций и поведенческих моделей на основания, выявляемые в собственном опыте; 2) личностная трансформация, достигаемая разрывом прямой связки сти-

мул-реакция привычной модели реактивного поведения; 3) альтруизм в отношении к другим, к обществу. *Методы* – культивируемое внимание к внутреннему миру человека (своему и других); сосредоточение; осознанность; развитие эмпатии; рефлексия; критическое мышление; диалог и дискуссия; этическое исследование. Обобщая, можно сказать, что особенные смыслы этих программ, в целом, и СЭО, в частности, для человека в образовании – это противостояние объективированию, поворот к субъектности (сначала собственной и – по аналогии – к субъектности других), что ведет к развитию возможностей умелого обращения с собой, сопереживания другим и способностей общения.

Эти смыслы в полной мере реализуются только при помощи особых созерцательных методов, природа которых требует осмысления. Созерцательные практики, как это замечают исследователи, имеют определенный терапевтический эффект (по-видимому, в частности, потому что восполняют усиливающийся у современного человека дефицит покоя ума и способности к сосредоточению), однако не должны быть ограничены редуccionистской, утилитаристской трактовкой. В остановке и молчании они открывают и более глубокие свои возможности: отстаивания ценности *процесса* (в противоборстве с принципом результатов – «выходов» неолибералистской политики образования) и обнаружения его как поле неизвестного; качественного скачка в мышлении; развития чувствования: эстетического (в кантовском значении «чувственно воспринимаемого»), эмпатического, нравственного (что может происходить в логике «нарастания уровней»).

В процессе обсуждения были подвергнуты критике представления о возможности для программ СЭО достигать своих предельных целей при отказе от понимания их как воспитательных, со всеми присущими воспитанию функциями, проблематикой и спецификой педагогической деятельности.

Таким образом, в докладах и последовавших за ними обсуждениях участников сентябрьского Семинара состоялся первый

для России опыт научного междисциплинарного обсуждения феномена «социально-эмоционального обучения», аналога зарубежному social and emotional learning, в результате чего состоялась проблематизация СЭО, анализ нравственного содержания и психологических оснований СЭО.

В рамках Круглого стола в завершение Семинара, при подведении итогов и обсуждении возможных перспектив участники

отметили важность междисциплинарного подхода при исследовании возможностей и проблем СЭО применительно к российскому образованию и, в особенности, к сфере воспитания, поделились планами собственных дальнейших исследований, рассмотрели возможности совместных публикаций и особо акцентировали необходимость включения элементов или отдельных курсов СЭО в программы подготовки педагогов.

Литература

1. Научно-исследовательский междисциплинарный семинар «Социально-эмоциональное обучение в современном образовании». Программа на сайте НИУ ВШЭ - <https://social.hse.ru/psy/announcements/223149318.html>
2. *Кожевникова М.Н.* Социальность подлинная и ложная как проблема философии образования // Социология образования. – 2016. – № 05. – С. 44–54. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-missiya-obrazovaniya>
3. *Сергиенко Е.А.; Ветрова И.И.* Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): руководство. – М.: Институт психологии РАН, 2010.
4. *Goleman D.* (1995) Emotional intelligence. Bantam Books, – Psychology. 352 p.
5. *Goleman D.* Персональный сайт. – <http://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/> Дата обращения 10.11.18

АВТОРЫ ВЫПУСКА. ABOUT AUTHORS

АБРАМЯН ГЕННАДИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНСТИТУТА КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

- 198097, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ВОЗНЕСЕНСКИЙ ПРОСП., 39, ЛИТ.Б.
- ICSTO@HERZEN.SPB.RU

АВРАМЯН GENNADY VLADIMIROVICH

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF COMPUTER TECHNOLOGIES AND E-LEARNING OF INSTITUTE OF COMPUTER TECHNOLOGIES AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

- 30, PROSPECT STACHEK, SAINT-PETERSBURG, 198097, RUSSIA
- FBJ@LIST.RU

БОЯРИНОВ ДМИТРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ СМОЛЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 201400, Г. СМОЛЕНСК, УЛ. ПРЖЕВАЛЬСКОГО, 4
- KAF-MATINFO@SMOLGU.RU

BOYARINOV DMITRY ANATOLYEVICH

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE SMOLENSK STATE UNIVERSITY

- 4, PRZHEVALSKY STR., SMOLENSK, 201400, RUSSIA
- KAF-MATINFO@SMOLGU.RU

БЫКОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА

ВЕДУЩИЙ ЭКОНОМИСТ ОТДЕЛА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И КВАЛИФИКАЦИЙ ГОУ ВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- РОССИЯ, 191023, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛИЦА САДОВАЯ, ДОМ 21.
- BYKOVA.N@UNECON.RU

BYKOVA NATALIA NIKOLAEVNA

LEADING ECONOMIST OF ADDITIONAL EDUCATION, DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AND QUALIFICATIONS DEPARTMENT SAINT-PETERSBURG STATE UNIVERSITY OF ECONOMICS

- 191023 ST. PETERSBURG, SADOVAYA STREET, 21
- BYKOVA.N@UNECON.RU

ВОЙЦЕХОВСКАЯ ЗЛАТА АНДРЕЕВНА

УЧИТЕЛЬ ФИЗИКИ МАОУ ЛИЦЕЙ №7, МАГИСТРАНТ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 634057 Г. ТОМСК, УЛ. ИНТЕРНАЦИОНАЛИСТОВ, Д.12
- ZLATA442@GMAIL.COM

VOITSEKHOVSKAYA ZLATA ANDREEVNA

TEACHER OF PHYSICS; MASTER STUDENT OF PHYSICS AND MATHEMATICS FACULTY TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 12, INTERNATIONALISTOV STR., TOMSK, 634057, RUSSIA
- ZLATA442@GMAIL.COM

ГОЛУБЕВА НИНА ВИКТОРОВНА

КАНДИДАТ ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ИНФОРМАТИКИ, ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКИ И МЕХАНИКИ ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ

- 644046, РОССИЯ, Г. ОМСК, ПР. МАРКСА, 35
- PMM@OMGUPS.RU

GOLUBEVA NINA VIKTOROVNA

CANDIDATE OF TECHNICAL SCIENCE, ASSOCIATED PROFESSOR OF THE INFORMATICS, APPLIED MATHEMATICS AND MECHANICS DEPARTMENT OMSK STATE TRANSPORT UNIVERSITY

- 35, MARX AVE., OMSK, 644046, RUSSIA
- PMM@OMGUPS.RU

ГОРЕЛЫШЕВА НАТАЛИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

МАГИСТРАНТ, ФАКУЛЬТЕТ ИСТОРИИ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК
РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А.И.ГЕРЦЕНА

- 191186, СПБ, НАБ.Р. МОЙКИ, Д.48, КОРП.11
- HERZEN-KP@YANDEX.RU

GORELYSHEVA NATALIA VYACHESLAVOVNA

MASTER STUDENT, FACULTY OF HISTORY AND SOCIAL SCIENCES
A.I. HERZEN RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 48, МОЙКА ЕМВ., SAINT PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- HERZEN-KP@YANDEX.RU

ГУН ГРИГОРИЙ ЕФИМОВИЧ

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ ЛЕНИНГРАДСКОГО ОБЛАСТНОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ДОКТОР МЕДИЦИНСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАСЛУЖЕННЫЙ ВРАЧ РФ.

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР А
- OFFICE@LOIRO.RU

GUN GRIGORY YEFIMOVICH

DOCTOR OF MEDICAL SCIENCE, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF LIFE SAFETY AND PROTECTION OF HEALTH
LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

- 25А, ШКАЛОВСКИЙ ПР., SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

ДАНИЛОВА АНАСТАСИЯ ИГОРЕВНА

АСПИРАНТ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 197022, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, АПТЕКАРСКИЙ ПРОСПЕКТ, Д.2, АНПО «ШКОЛЬНАЯ ЛИГА»
- A_DANILOVA@SCHOOLNANO.RU

DANILOVA ANASTASIA IGOREVNA

POSTGRADUATE STUDENT INSTITUTE OF PEDAGOGY, ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY

- АНПО 'SHKOL'NAYA LIGA', 2, АРТЕКАРСКИЙ ПР., SAINT PETERSBURG, 197022, RUSSIA
- A_DANILOVA@SCHOOLNANO.RU

ДРОМОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ДОЦЕНТ ФГОУ ВО «САНКТ - ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПРОМЫШЛЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИЗАЙНА»

- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. БОЛЬШАЯ МОРСКАЯ, 18.
- IN.TEK-MODA@YANDEX.RU

DROMOVA NATALIA ALEKSANDROVNA

ASSOCIATE PROFESSOR ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY OF INDUSTRIAL TECHNOLOGIES AND DESIGN

- 18, STR. BOLSHAYA MORSKAYA, ST. PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- IN.TEK-MODA@YANDEX.RU

ЕФИМЧУК ЕЛЕНА ГЕННАДЬЕВНА

СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ "ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ"
СИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОМОБИЛЬНО-ДОРОЖНОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 644080, Г. ОМСК, ПР. МИРА 5
- EFIMCHUK_EG@MAIL.RU

YEFIMCHUK ELENA GENNADIEVNA

SENIOR LECTURER, DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES SIBERIAN STATE AUTOMOBILE AND HIGHWAY UNIVERSITY

- 5, AV. MIRA, OMSK, 644080,, RUSSIA
- EFIMCHUK_EG@MAIL.RU

ЖОЛОВАН СТЕПАН ВАСИЛЬЕВИЧ

РЕКТОР ГБУ ДПО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, Д. 11-13
- RECTOR@SPBAPPO.RU

ZHOLOVAN STEPAN VASILYEVICH

RECTOR ST. PETERSBURG ACADEMY OF IN-SERVICE TEACHERS TRAINING

- 11-13, LOMONOSOVA ST., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- RECTOR@SPBAPPO.RU

ЖУКОВА ОКСАНА ГЕННАДЬЕВНА

ДОЦЕНТ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
ГАОУ ВО ЛО «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА»

- 196605, Г. САНКТ ПЕТЕРБУРГ, ПУШКИН, ПЕТЕРБУРГСКОЕ ШОССЕ, Д.10
- PUSHKIN_DPO@MAIL.RU

ZHUKOVA OKSANA GENNADIEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE,
ASSOCIATE PROFESSOR A.S.PUSHKIN LENINGRADSKY STATE UNIVERSITY

- 10, PETERSBURG HIGHWAY, PUSHKIN, ST. PETERSBURG, 196605, RUSSIA
- PUSHKIN_DPO@MAIL.RU

ЗОТОВ ИГОРЬ ВЛАДИМИРОВИЧ

СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ
ЛЕНИНГРАДСКОГО ОБЛАСТНОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР А
- OFFICE@LOIRO.RU

ZOTOV IGOR VLADIMIROVICH

SENIOR LECTURER OF THE DEPARTMENT OF LIFE SAFETY AND PROTECTION OF HEALTH LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION DEVELOPMENT.

- 25A, SHKALOVSKY AVE, SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

ИВАНОВ АНАТОЛИЙ МИХАЙЛОВИЧ

КАНДИДАТ ВОЕННЫХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ
ЛЕНИНГРАДСКОГО ОБЛАСТНОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР А.
- OFFICE@LOIRO.RU

IVANOV ANATOLY MIKHAILOVICH

CANDIDATE OF MILITARY SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF LIFE SAFETY AND HEALTH PROTECTION
LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

- 25A, SHKALOVSKY AVE, SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

ИЛАКВИЧУС МАРИНА РИМАНТАСОВНА

ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК СПБ ФИЛИАЛА ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»,
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО 2
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

ILAKAVICHUS MARINA RIMANTASOVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, LEADING RESEARCHER
ST. PETERSBURG BRANCH OF THE INSTITUTE OF EDUCATIONAL MANAGEMENT OF RAE,

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

ИЛЮШИН ЛЕОНИД СЕРГЕЕВИЧ

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 199034, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАБ. 7-9
- LEONID62@MAIL.RU

ILYUSHIN LEONID SERGEYEVICH

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY

- 7-9, UNIVERSITY EMBANKMENT, ST. PETERSBURG, 199034, RUSSIA
- LEONID62@MAIL.RU

КАЗАКОВА ЕЛЕНА ИВАНОВНА

ДИРЕКТОР ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА, ПРОФЕССОР, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 197022, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, АПТЕКАРСКИЙ ПРОСПЕКТ, Д.2, АНПО «ШКОЛЬНАЯ ЛИГА»
- KAZAKOVA56@VK.RU

KAZAKOVA ELENA IVANOVNA

PROFESSOR, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, DIRECTOR INSTITUTE OF PEDAGOGY OF ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY

- ANPO "SHKOL'NAYA LIGA", 2, APTEKARSKII PR., SAINT PETERSBURG, 197022, RUSSIA
- KAZAKOVA56@VK.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 LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT, HONORED TEACHER OF THE RUSSIAN FEDERATION

- 25A, SHKALOVSKY PR., SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

КИСЛЕНКО ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА

УЧИТЕЛЬ ФИЗИКИ МБОУ СОШ №197 Г. СЕВЕРСКА

- 636070 Г. СЕВЕРСК, УЛ. КРУПСКОЙ, 14
- ELENA_R@SIBMAIL.COM

KISLENKO ELENA SERGEEVNA

PHYSICS TEACHER SECONDARY SCHOOL №197, SEVERSK

- 14, UL. KRUPSKAYARUSSIA, SEVERSK, 636070, RUSSIA
- ELENA_R@SIBMAIL.COM

КОЖЕВНИКОВА МАРГАРИТА НИКОЛАЕВНА

ЗАВЕДУЮЩАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТИ, ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А.И.ГЕРЦЕНА

- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д.48.
- MARGARITAKOZH@YANDEX.RU

KOZHEVNIKOVA MARGARITA NIKOLAEVNA

HEAD OF THE RESEARCH LABORATORY OF SOCIAL SUPPORT OF THE PERSON, INSTITUTE OF PEDAGOGY A.I. HERZEN RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY.

- D.48, MOIKA EMBANKMENT, ST. PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- MARGARITAKOZH@YANDEX.RU

КУЛИКОВ СЕРГЕЙ БОРИСОВИЧ

ДОКТОР ФИЛОСОФИИ, ДОЦЕНТ, ДЕКАН ФАКУЛЬТЕТА ОБЩЕУНИВЕРСИТЕТСКИХ ДИСЦИПЛИН ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 634041, РОССИЯ, ТОМСК, ПР. КОМСОМОЛЬСКИЙ, 75
- KULIKOVSB@TSPU.EDU.RU

KULIKOV SERGEY BORISOVICH

DOCTOR OF PHILOSOPHY, ASSOCIATE PROFESSOR, DEAN OF FACULTY OF UNIVERSITY GENERAL DISCIPLINES TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 60, KIEVSKAYA STR., TOMSK, 634061 RUSSIA
- KULIKOVSB@TSPU.EDU.RU

ЛОБОДИН ВЛАДИМИР ТИХОНОВИЧ

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ ЛЕНИНГРАДСКОГО ОБЛАСТНОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР А
- OFFICE@LOIRO.RU

LOBODIN VLADIMIR TIKHONOVICH

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF LIFE SAFETY AND HEALTH PROTECTION LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

- 25A, CHKALOVSKY AVE, SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

МАСЛОВА ЛЮДМИЛА СЕРГЕЕВНА

СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ И ПРАВА САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 199004, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 6-Я ЛИНИЯ, 15
- LSM-2003@LIST.RU

MASLOVA LUDMILA SERGEYEVNA

SENIOR LECTURER, DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES FOR STUDENTS IN ECONOMICS AND LAW ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY

- 15, 6-YA LINIYA, ST. PETERSBURG, 199004, RUSSIA
- LSM-2003@LIST.RU

МАРОН АРКАДИЙ ЕВСЕЕВИЧ

ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ФИЛИАЛА ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО» В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- IPO@IPORAO.RU

MARON ARKADY EVSEEVICH

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, INSTITUTE OF MANAGEMENT IN EDUCATION, RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION (ST. PETERSBURG BRANCH, RUSSIA)

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

МОНАХОВА ЛИРА ЮЛЬЕВНА

ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК СПБ ФИЛИАЛА ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО», ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

MONANOVA LIRA YURIEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, CHIEF RESEARCHER INSTITUTE OF MANAGEMENT IN EDUCATION, RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION (ST. PETERSBURG BRANCH, RUSSIA).

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

МОРОЗОВ АЛЕКСАНДР ВЛАДИМИРОВИЧ

ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЛАБОРАТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, АКАДЕМИК (ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЙ ЧЛЕН) МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

MOROZOV ALEXANDER VLADIMIROVICH

CHIEF RESEARCHER OF THE LABORATORY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATION MANAGERS, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, ACADEMICIAN (FULL MEMBER) INTERNATIONAL ACADEMY OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES FSBSI «INSTITUTE OF MANAGEMENT EDUCATION RAE»

- 5/16 1B, STR. MAKARENKO, MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

МУХАМЕТЗЯНОВА ФЛЁРА ГАБДУЛЬБАРОВНА

ДИРЕКТОР ЦЕНТРА МАГИСТРАТУРЫ И АСПИРАНТУРЫ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР ИНСТИТУТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ, ИСТОРИИ И ВОСТОКОВЕДЕНИЯ КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 420011 Г. КАЗАНЬ, УЛ. ПУШКИНА, 1/55
- IMO_KFU@MAIL.RU

MUKHAMETZYANOVA FLERA GABDULBAROVNA

DIRECTOR OF MASTER'S AND POSTGRADUATE CENTER, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR INSTITUTE OF INTERNATIONAL RELATIONS, HISTORY AND ORIENTAL STUDIES, KAZAN FEDERAL UNIVERSITY

- 1/55, PUSHKIN STR., KAZAN CITY, 420011, RUSSIA
- IMO_KFU@MAIL.RU

ПАНЧЕНКО ОЛЬГА ЛЬВОВНА

КАНДИДАТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ВСЕМИРНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ
ИНСТИТУТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАЗАНСКОГО (ПРИВОЛЖСКОГО) ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 420008, Г. КАЗАНЬ, УЛ. КРЕМЛЕВСКАЯ, 18
- IMO_KFU@MAIL.RU

PANCHENKO OLGA LVOVNA

CANDIDATE OF SOCIOLOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF WORLD CULTURAL HERITAGE INSTITUTE
OF INTERNATIONAL RELATIONS OF KAZAN FEDERAL UNIVERSITY

- 1/55, PUSHKIN STR., KAZAN CITY, 420008
- IMO_KFU@MAIL.RU

ПОЗДЕЕВА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

- 634061 Г. ТОМСК, УЛ. КИЕВСКАЯ, Д.60
- NO_PF@TSPU.EDU.RU

POZDEEVA SVETLANA IVANOVNA

PROFESSOR, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND METHODOLOGY
OF PRIMARY EDUCATION TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 60, KIEVSKAYA STR., TOMSK, 634061, RUSSIA
- NO_PF@TSPU.EDU.RU

ПОНОМАРЕВ ПАВЕЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ

НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК СПБ ФИЛИАЛА ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО», АСПИРАНТ

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д.2
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

PONOMAREV PAVEL ALEKSANDROVICH

POST GRADUATE STUDENT, RESEARCHER INSTITUTE OF MANAGEMENT IN EDUCATION,
RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION (ST. PETERSBURG BRANCH).

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

РАДЕВСКАЯ НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА

ПРОРЕКТОР ПО МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МАРКЕТИНГУ
АНО ВО «СМОЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАО», КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

- 195197, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПОЛЮСТРОВСКИЙ ПР., 5
- SMUN_SPB@MAIL.RU

RADEVSKAYA NATALYA STANISLAVOVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR,
VICE-RECTOR FOR INTERNATIONAL ACTIVITIES AND MARKETING SMOLNY INSTITUTE OF RAE

- 5ST, Polyustrovsky PR., PETERSBURG, 195197, RUSSIA
- SMUN_SPB@MAIL.RU

РАДЕВСКИЙ АНДРЕЙ ВАЛЕНТИНОВИЧ

БАКАЛАВР ИНСТИТУТА КОМПЬЮТЕРНЫХ НАУК И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ А.И.ГЕРЦЕНА

- Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБ. РЕКИ МОЙКИ, Д. 48, КОРП. 2
- INFO@FIT-HERZEN.RU

RADEVSKY ANDREY VALENTINOVICH

BACHELOR OF THE INSTITUTE OF COMPUTER SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION,
A.I. HERZEN RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- ST. PETERSBURG, NAB. RIVER MOIKA, 48, BLDG. 2
- INFO@FIT-HERZEN.RU

РАППОРТ РИММА ВАДИМОВНА

АСПИРАНТ КАФЕДРЫ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 199034, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАБ., Д.11
- S...@PROTONMAIL.COM

RAPPOROT RIMMA VADIMOVNA

POSTGRADUATE STUDENT, DEPARTMENT OF CONTINUING PHILOLOGICAL EDUCATION AND EDUCATIONAL MANAGEMENT
ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY

- 11, UNIVERSITY EMBANKMENT, ST. PETERSBURG, 199034, RUSSIA
- S...@PROTONMAIL.COM

РЕЗИНКИНА ЛИЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДИРЕКТОРА СПБ ГУПТД КОЛЛЕДЖ ТЕХНОЛОГИЙ, МОДЕЛИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ,
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 196084, УЛИЦА ЦВЕТОЧНАЯ, 8, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
- KTMU@SUTD.RU

REZINKINA LILIYA VLADIMIROVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, DEPUTY DIRECTOR COLLEGE OF TECHNOLOGY, MODELING AND MANAGEMENT

- 8, CVETOCHNAYA STR. SAINT-PETERSBURG, 196084
- KTMU@SUTD.RU

РУМБЕШТА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА,
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР.

- 634061 Г. ТОМСК, УЛ. КИЕВСКАЯ, 60
- ERUMBESHTA@MAIL.RU

RUMBESHTA ELENA ANATOLYEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF GENERAL PHYSICS
TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 60, KIEVSKAYA STR., TOMSK, 634061, RUSSIA
- ERUMBESHTA@MAIL.RU

СЕРГУШИЧЕВА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДИРЕКТОРА СПБ ГБУ «ЦЕНТР ОЗДОРОВЛЕНИЯ И ОТДЫХА «МОЛОДЕЖНЫЙ», АСПИРАНТ

- 197198, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЗВЕРИНСКАЯ, Д. 25/27
- SERGUSHICHEVA@GMAIL.COM

SERGUSHICHEVA ANASTASIIA ALEKSANDROVNA

POST GRADUATE STUDENT, DEPUTY DIRECTOR,
ST. PETERSBURG STATE BUDGET ORGANIZATION 'CENTER OF RECOVERY AND RECREATION "MOLODEZNIY'

- 197198, ST. PETERSBURG, ZVERINSKAYA STREET, 25/27
- SERGUSHICHEVA@GMAIL.COM

ТРЕГУБ ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА

АСПИРАНТ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 199034, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАБ., 7-9
- ST057527@STUDENT.SPBU.RU

TREGUB TATIANA VASILYEVNA

POST GRADUATE STUDENT, DEPARTMENT OF PHILOLOGY ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY

- 7-9, UNIVERSITY EMBANKMENT, ST. PETERSBURG, 199034, RUSSIA
- ST057527@STUDENT.SPBU.RU

ФОМИНА НАДЕЖДА БОРИСОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПТНО ГБОУ ВО
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

- МОСКВА, 2-Й ТУЛЬСКИЙ ПЕРЕУЛОК, Д.4.
- FOMINANB@INBOX.RU

FOMINA NADEZHDA BORISOVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR MOSCOW CITY PEDAGOGICAL UNIVERSITY,

- 4, 2ND TULA LANE, MOSCOW
- FOMINANB@INBOX.RU

ХАЙРУТДИНОВ РАМИЛЬ РАВИЛОВИЧ

КАНДИДАТ ИСТОРИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, ДИРЕКТОР ИНСТИТУТА МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ
КАЗАНСКОГО (ПРИВОЛЖСКОГО) ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 420011, Г. КАЗАНЬ, УЛ. ПУШКИНА, 1/55
- IMO_KFU@MAIL.RU

KHAIKUTDINOV RAMIL RAVILOVICH

CANDIDATE OF HISTORICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR, DIRECTOR OF THE INSTITUTE OF INTERNATIONAL RELATIONS KAZAN
(VOLGA REGION) FEDERAL UNIVERSITY.

- 1/55, PUSHKIN STR., KAZAN, 420011, RUSSIA
- IMO_KFU@MAIL.RU

ЦАРЁВ ИВАН НИКОЛАЕВИЧ

ФГКОУ «САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ КАДЕТСКИЙ ВОЕННЫЙ КОРПУС»,
НАЧАЛЬНИК, ЗАСЛУЖЕННЫЙ ВОЕННЫЙ СПЕЦИАЛИСТ РФ, АСПИРАНТ

- 198504, ГОРОД САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПЕТЕРГОФ, УЛИЦА СУВОРОВСКАЯ, 1
- SPB-KK@MIL.RU

TSAREV IVAN NIKOLAYEVICH

POST GRADUATE STUDENT, HONORED MILITARY SPECIALIST OF THE RUSSIAN FEDERATION,
PRINCIPAL FEDERAL STATE EDUCATIONAL INSTITUTION "ST. PETERSBURG CADET MILITARY CORPS",

- 1, SUVOROVSKAYA STREET, PETERHOF, ST. PETERSBURG, 198504, RUSSIA
- SPB-KK@MIL.RU

ЦЫГАНКОВА НАТАЛИЯ ИГОРЕВНА

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ СЕМЬИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

- 191002, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- KPS_APPO@MAIL.RU

TSYGANKOVA NATALIYA IGOREVNA

CANDIDATE OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGICS OF FAMILY
ST. PETERSBURG ACADEMY OF IN-SERVICE TEACHERS TRAINING

- 11-13, LOMONOSOV STR., SANKT-PETERBURG, 191002, RUSSIA
- KPS_APPO@MAIL.RU

ЦЫГУЛЕВА МАРГАРИТА ВИКТОРОВНА

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ "ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ" СИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
АВТОМОБИЛЬНО-ДОРОЖНОГО УНИВЕРСИТЕТА, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 644080, Г. ОМСК, ПР. МИРА, 5.
- PRIEM_KOM@SIBADI.ORG

TSYGULEVA MARGARITA VIKTOROVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR, DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES,
SIBERIAN STATE AUTOMOBILE AND HIGHWAY UNIVERSITY

- 5, MIRA AVE., OMSK, 644080, RUSSIA
- PRIEM_KOM@SIBADI.ORG

ЧАЙКО ИННА ЛЕОНИДОВНА

НАЧАЛЬНИК ОТДЕЛА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ФГБНУ "ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

СНАУКО INNA LEONIDOVNA

HEAD OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT DEPARTMENT INSTITUTE OF MANAGEMENT IN EDUCATION RAE

- 5/16 1B, STR. MAKARENKO, MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

ШАВАРИНСКИЙ БОГДАН МИРОНОВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ ГАОУ ДПО «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ», КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ.

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР, 25А ЛИТЕР А
- OFFICE@LOIRO.RU

SHAVARINSKY BOGDAN MIRONOVICH

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR, HEAD OF THE DEPARTMENT OF LIFE SAFETY AND HEALTH PROTECTION LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

- 25A, SHKALOVSKY AVE, SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

ЭРЛИХ ОЛЕГ ВАЛЕРЬЕВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ ПЕДАГОГИКИ СЕМЬИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

- 191002, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- KPS_APPO@MAIL.RU

ERLICH OLEG VALERIEVICH

HEAD OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY OF FAMILY ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE IN-SERVICE TEACHERS' TRAINING, CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR

- 11-13, LOMONOSOV STR., ST PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- KPS_APPO@MAIL.RU

ЯКУШКИНА МАРИНА СЕРГЕЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВЕДУЮЩАЯ ЛАБОРАТОРИЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СНГ СПБ ФИЛИАЛА «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д.2
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

YAKUSHKINA MARINA SERGEEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, HEAD OF LABORATORY FOR DEVELOPMENT OF COMMON EDUCATIONAL SPACE OF THE CIS INSTITUTE OF MANAGEMENT IN EDUCATION, RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION (ST. PETERSBURG BRANCH, RUSSIA).

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

ЯМЩИКОВА ЕКАТЕРИНА ГЕННАДЬЕВНА

СОИСКАТЕЛЬ НОВГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. ЯРОСЛАВА МУДРОГО

- 173003, ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. БОЛЬШАЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ, Д. 41.
- DPO@NOVSU.RU

YAMSHCHIKOVA EKATERINA GENNADIEVNA

APPLICANT NOVGOROD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER YAROSLAV THE WISE

- 41, STR. BOLSHAYA ST. PETERSBURGSKAYA, VELIKIY NOVGOROD, 173003, RUSSIA
- DPO@NOVSU.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...".

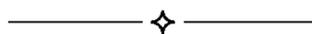
Например,

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
№ 1 (58) 2019



Подписано в печать 29.03.2019.
Формат 60x84¹/₈. Тир. 1000. Зак. 89
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Cambria. ParaTere OpiumNew.
Отпечатано в типографии 000 «Силорд»:
191104, Санкт-Петербург, Басков пер., 35