

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

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

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

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-64806 от 02.02.2016

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

Учредитель

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

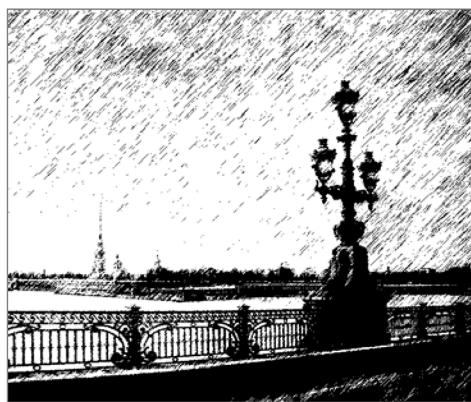
Редакционная коллегия:

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

Техническая редакция:

Н. М. Симонова, И. Б. Малиновский, В. И. Соколов

Научный журнал
Издаётся 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

ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ
№ 4 (57) 2018

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Писарева С.А., Тряпицына А.П. Ленинградская/Петербургская научно-педагогическая школа в Герценовском университете	5
Неустроев С.С., Зибров В.А., Федорчук Ю.М. Модель мониторинга сформированности цифровых компетенций руководителей образовательных организаций	15
Галушко В.Г., Конанчук С.В., Кудряшов С.В. Проблемы языка и русской ментальности в современном образовании и культуре	20
Жилина А.И. Эффективное партнёрство в системе управления образованием взрослых	25
Сартакова Е.Е., Финченко С.Н., Войтеховская М.П. К вопросу о стереотипах педагогической деятельности и механизмах их формирования	33
Червонный М.А. Метод бинарных оппозиций в моделировании учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза	38

ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Костикова Н.А. Особенности формирования коммуникативной компетенции у обучающихся в электронной образовательной среде	44
Федоров А.П., Томилина С.Н. Методологические подходы к системной организации процесса формирования патриотизма у современной молодежи	49
Кудрявцева М.Е., Лебедева С.С., Куликова Е.А. Современные направления развития теории непрерывного образования инвалидов как социальной группы	54
Куксов А.Ю. Моделирование процесса формирования военно-профессиональной ответственности у курсантов учебных военных центров	60

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Марон А.Е., Закутняя Т.В. Интерактивные практики как условие профессионально-личностного развития педагога	66
Касторнова В.А. Информационно-образовательное пространство предметной области	72
Аранова С.В. Методологические подходы к формированию области визуализации учебной информации	77
Яламов Г.Ю., Шихнабиева Т.Ш. Адаптивные образовательные информационные системы: подходы к интеллектуализации	84
Азизова С.М. Анализ эффективности использования блога при обучении иностранному языку в вузе	91
Алюшин М.В., Колобашкина Л.В. Комплексный подход к оценке уровня приобретенных компетенций на основе использования возможностей современных цифровых технологий	96
Мишаева М.В., Залевская Т.Е. Опыт использования MOODLE для организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в вузе	101

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Морозов А.В. Профессиональная подготовка руководителей системы образования с использованием современных цифровых технологий	105
Ильина Л.Н., Соколова И.И. Организационно-педагогические функции учебного центра предприятия в решении новых задач корпоративного обучения	111
Колыхматов В.И. Развитие системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровизации образования	118
Батракова И.С., Тряпицын А.В. Особенности организации научно-исследовательской работы магистрантов в педагогическом университете	122
Дитяткина Л.А. Конструирование содержания повышения квалификации педагогов при реализации профессионального стандарта	129
Топоровский В.П., Моштак А.А. Научно-методическая поддержка профессионального роста педагогов в современных условиях	134
Циммерман Н.В. Требования профессионального стандарта и стандарта общего образования к оценке результативности повышения квалификации педагогов	140
Королева Е.Г., Мухлаева Т.В. Образование для пожилых в контексте концепции «благополучного старения»	148

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Станкевич П.В., Макарова Л.П., Авдеева Н.В. Роль педагогического вуза в формировании здорового образа жизни	153
Горкун М.И. Развитие профессионального опыта как основа построения современного образовательного процесса	159
Ларионов М.С. Феноменологический подход к исследованию развития познавательного интереса школьников	165
Журинская Е.Е. Стратегия развития филиала регионального университета в приграничных условиях	171

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ

Галактионова Т.Г., Корчинская А.А. Предпосылки возникновения процессов интеграции в системе образования Финляндии	178
Сергиенко А.Ю. Компаративный анализ профессиональных стандартов педагога в России и за рубежом	184
Ермолова В.С. Проблемы развития теории компетентностного подхода в ведущих странах западной Европы	192

КОМПЛЕКСНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА (представлено кафедрой педагогики и андрагогики СПБАППО)

Шевелев А.Н., Кузина Н.Н., Смольников В.Ю. Социопедагогическое исследование молодых учителей: проблемы, характерные черты и готовность к профессиональной деятельности	196
Шилова О.Н., Ермолаева М.Г., Ахтиева Г.Р. Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей	202
Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю. Сопровождение интеграции молодых педагогов в профессию как управленческая задача	210

ВЕЛИКИЕ ПЕДАГОГИ. СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ НАСЛЕДИЯ

Бордовский Г.А., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Педагогическое наследие

С.И. Гессена как составляющая европейской культурной образовательной традиции 217

АВТОРЫ ВЫПУСКА. ABOUT AUTHORS 229

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 242

ЦИТИРОВАНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ ЖУРНАЛА 243

С.А. Писарева,
А.П. Тряпицына
(Санкт-Петербург)

ЛЕНИНГРАДСКАЯ/ПЕТЕРБУРГСКАЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА В ГЕРЦЕНОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

LENINGRAD/ST. PETERSBURG SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL SCHOOL AT HERZEN UNIVERSITY

В статье анализируется феномен научно-педагогической школы в контексте понимания сути научной школы, сложившегося в науковедении. Рассматриваются сущностные характеристики и логика развития научно-педагогических школ старейшей педагогической кафедры России – кафедры педагогики Герценовского университета, ставшей основой создания института педагогики. Раскрываются особенности подготовки учителя в деятельности научно-педагогических школ Герценовского университета. Отдельное внимание уделено идеям, ставшим фундаментальной основой построения подготовки педагогов в современном университете.

Ключевые слова: научная школа, научно-педагогическая школа, Герценовский университет, подготовка педагога в университете.

The article analyzes the phenomenon of scientific and pedagogical school in the context of understanding the essence of scientific school in knowledge sciences. The article deals with the essential characteristics and logic of the development of scientific and pedagogical schools of the oldest pedagogical Department of Russia - the Department of pedagogy of Herzen University, which became the basis for the Institute of pedagogy. The features of teacher training in the activities of scientific and pedagogical schools of Herzen University are revealed. Special attention is paid to the ideas which have become the fundamental basis for the construction of teacher training at the modern University.

Key words: qscientific school, scientific and pedagogical school, Herzen University, teacher training at the University.

В последнее время наши современники все чаще стали обращаться к анализу деятельности крупных ученых-педагогов прошлого, становления и развития научно-педагогических школ. Так, в 2017 году вышла крупная коллективная монография «Научно-педагогические школы России в контексте русского мира и образования» под редакцией Евгения Петровича Белозерцева, в 2018 году выпущена монография Михаила Викторовича Богуславского и Сергея Зандраевича Занаева «Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина: генезис и значение». Регулярно публикуются научные статьи, обобщающие и опыт научно-педагогических школ, сложившихся в различных

университетах. Все эти публикации не просто дань учеников своим великим учителям. Это стремление осмыслить историю формирования научного сообщества, что становится особенно актуально в условиях современного информационного общества, когда работа с информацией, перевод ее в знание и коммуникация начали занимать в жизни человека все больше времени и места.

В институте педагогики РГПУ им. А.И. Герцена в этом году стартовал проект Герценовских педагогических чтений «Научные школы института педагогики», направленный на изучение и развитие фундаментального педагогического знания, сформированного в деятельности научно-педа-

гогических школ кафедры педагогики, ставшей фундаментом института. Необходимо отметить, что в Герценовском институте/университете традиционно проводились научные мероприятия, ориентированные на поддержание живого научного общения и формирование научного сообщества.

Так, с 1935 по 1947 гг. в ЛГПИ им. А.И. Герцена издавались «Ученые записки» по различным научным направлениям, в том числе по педагогике. Уже более 70 лет, начиная с 1947 года, проводится межвузовская научная конференция «Герценовские чтения». Направления работы этой конференции были в разные годы различными и охватывали все области научного знания, развиваемые в институте. Герценовские чтения по Педагогике проводились ежегодно в течение 27 лет, начиная с 1948 года.

Время вносит свои коррективы, и с 1975 года кафедра педагогики начала ежегодно организовывать межвузовские научно-практические конференции по актуальным проблемам развития педагогического знания. В разные годы они назывались по-разному, но традиционно собирали заинтересованных ученых и практиков. Такие конференции проводятся и по сей день.

Богатейшая история развития отечественной педагогики 20 века в деятельности научно-педагогических школ кафедры педагогики, а в настоящее время института педагогики, достойна самостоятельного изучения и осмысления в современных социокультурных условиях развития образования. Именно поэтому родилась идея проведения педагогических чтений, приуроченных к знаменательным датам жизни и научно-педагогической деятельности этих научных сообществ единомышленников, и стремление отразить это знание в печатной форме.

Как известно, научная школа является формой совместного творчества ученых разных поколений, а производство нового знания в ней сочетается с воспроизводством научного сообщества. Научные школы функционируют как организованная и управляемая научная структура, объединенная исследовательской программой,

единым стилем мышления и возглавляемая, как правило, выдающимся ученым. В науковедении различают «классические» научные школы и современные. «Классические» научные школы возникли на базе университетов. Расцвет их деятельности пришелся на вторую треть XIX в. Необходимо отметить, что явление возникновения и развития научных школ стало привлекать внимание исследователей благодаря работе Т. Куна, который убедительно доказал, что наука развивается благодаря деятельности научных школ.

Процесс возникновения и исчезновения научной школы Т. Кун охарактеризовал следующим образом: когда в развитии естественной науки отдельный ученый или группа исследователей впервые создают синтетическую теорию, способную привлечь большинство представителей следующего поколения исследователей, прежние школы постепенно исчезают [5]. Исчезновение этих школ частично обусловлено обращением их членов к новой парадигме. Но всегда остаются ученые, верные той или иной устаревшей точке зрения. Они просто выпадают из дальнейших совокупных действий представителей профессии, которые с этого времени игнорируют все их усилия. Новая парадигма предполагает и новое, более четкое определение области исследования. И те, кто не расположен или не может приспособить свою работу к новой парадигме, должны перейти в другую группу, в противном случае они обречены на изоляцию.

Термин «научная школа» достаточно прочно обосновался в современном науковедении. Первые научные школы описаны в естествознании, в частности в теоретической физике. Это научные школы ученых с мировыми именами, внесших неоценимый вклад в развитие не только научного знания, но и в практическое использование результатов сложнейших научных исследований.

В современном научном знании представлены различные взгляды на этот удивительный феномен:

- научная школа, как сообщество ученых разных статусов, компетенции и специ-

ализации, координирующих под руководством лидера свою исследовательскую деятельность, внесших вклад в реализацию и развитие исследовательской программы и способных активно представлять и защищать цели и результаты программы (Г. А. Бордовский, В.Б. Гасилов, В. А. Извозчиков, М. Н. Потемкин Г.А. Шагисултанова);

- научно-педагогическая (научно-образовательная) школа является исторически оправдавшей себя формой профессиональной коммуникации, коллективной научной деятельности, продуктивной как в плане производства научных знаний, так и в воспроизводстве научных кадров, обладающих высоким уровнем профессиональной культуры (А.И. Владимиров).

Термин «школа» содержит как существенный признак указание на то, что «ученик» выступает создателем последующего нового отношения «учитель — ученик». В аспекте «школы» рассматриваемое понятие определяется как система связей между учителем и учениками на кафедре или в лаборатории, учреждении (вуз, факультет), где осуществляется обучение и воспитание; передача и приобретение опыта, знаний; система приемов, способов (методов) изучения чего-либо.

Важнейшей особенностью научной школы являются сущностные признаки этого сообщества, характеризующие отношения между исследователями внутри школы, научные традиции школы, подходы к научным исследованиям. На наш взгляд, достаточно точное понимание признаков школы представлено в работах Е.В. Титовой, которая отмечает, что научную школу отличают следующие признаки: лидер-ученый, обладающий соответствующими качествами; координированное сообщество ученых; наличие единой исследовательской программы; взаимосвязанная совокупность публикаций, воспринимаемая как единое целое [9]. Поэтому для возникновения научной школы необходимы появление значительной научной идеи и соответствующие качества лидера-ученого, способного создать относительно долгосрочную исследовательскую программу и вокруг нее координировать

деятельность исследователей разных статусов (учеников, соратников, сторонников). Кроме этих признаков, на наш взгляд, следует добавить такие признаки научно-педагогических школ, как общность научных интересов, определяемых продуктивной программой исследований и постоянный рост квалификации участников школы, воспитание в процессе проведения исследований самостоятельно и критически мыслящих ученых.

Характеризуя признаки научных школ, нельзя не сказать о времени существования научной школы как объекта, отражающего социально-творческие связи между учеными. В истории науки время существования научной школы ограничено. Подобно своим представителям в реальной жизни она не вечна и существует до тех пор, пока не иссякнет главный источник «жизнеспособности» школы — генерация новых идей. При этом не следует представлять научную школу как некое обособленное формирование в замкнутом пространстве «своего» отражения мира — общим признаком всех научных школ, по мнению В. А. Извозчикова и М. Н. Потемкина [3], является научный образ мышления, представляющий собой необходимое условие преемственности научных школ. Своеобразие научного мышления отличает одну школу от другой. Связано это с тем, что научное мышление в отличие от донаучного имеет способность «развивать собственное содержание» (В.С. Швырев), и эта переработка не является просто упорядочиванием или структурированием внешнего материала восприятия, а предполагает развитие собственного теоретического содержания, которое стимулируется данными «живого созерцания» (В. И. Ленин).

Довольно интересен вопрос типологии научных школ. В XVIII веке доминировал тип ученого-одиночки, отличающегося широтой научных взглядов и проводящего научные исследования в различных, зачастую не смежных областях знания. Научные школы этого времени тяготели к классическому варианту, возникшему еще в античной Греции как формы передачи идей и знаний от поколения к поколению через учеников

и привлечение последователей, как стихийно, так и целенаправленно. Наиболее ярким примером, своеобразным символом науки того времени стала научно-исследовательская деятельность первого русского академика М.В. Ломоносова. В XIX веке положение ученого существенно изменилось, главным образом, в отношении числа областей науки, в которых он был в состоянии достичь одновременно высокой квалификации, поэтому и научные школы постепенно преобразовались из классических в дисциплинарные. Научный прогресс XX в. объективно привел к необходимости сознательного объединения в научных коллективах людей, имеющих конкретные знания и навыки в существенно отличающихся областях и тем самым более эффективно содействующих решению общей задачи. В отличие от «классической» научной школы, «дисциплинарные» ослабили функции обучения и были ориентированы на плановые, формирующиеся вне рамок самой школы программы. Научные школы постепенно преобразовались из дисциплинарных в проблемные, естественным образом связанные с интеграцией и междисциплинарными областями знания.

Каждая научная школа, являясь формой организации научных исследований, обладает рядом характерных, особенных, только ей присущих черт. Именно поэтому бесперспективно вычленение единой типовой структуры научной школы (В. А. Извозчиков, М. Н. Потемкин). Типизации микросоциумов, претендующих на право называться научной школой, представляются возможными лишь по какому-либо отдельному признаку, всякий раз уточняемому конкретной целью исследования.

В литературе имеется типология научных школ по социальному и когнитивному признакам. По социальному признаку выделены: классические и современные научные школы; научно-образовательные школы; школы как исследовательский коллектив; школы как направления; классические, дисциплинарные и проблемные научные школы. По когнитивному признаку выделены авангардная, конкурирующая, автарктиче-

ская, компрадорская и эпигонская научная школы (В. Б. Гасилов, К. А. Ланге, В. А. Извозчиков, С. Д. Хайтун, М. Г. Ярошевский).

Исследуя классификации научных школ, О.Ю. Грезнева выделяет класс научных школ по уровню локализации, в котором научные школы условно разделяют на национальные («русская школа физиологии», «немецкая школа психоанализа»), локальные или региональные («московская школа», «петербургская школа», «болонская школа», «оксфордская школа», «тартуско-московская семиотическая школа») и личностные (носящие имя своего основателя – школы И.П. Павлова, Л.Д. Ландау, А.М. Бутлерова). В этом случае, как правило, имеется в виду научное течение (направление), возникшее в отдельной географической точке и отличающееся подходами, проблемами и методами их разрешения от аналогичных в школах других стран или регионов. Так в сфере профессиональной педагогики можно выделить две таких основных научных школы, сформировавшихся во второй половине XIX в.: Петербургскую (Ленинградскую) и Московскую [2].

Понятие «научно-педагогическая школа» является достаточно определенным в современной науке и «приобретает особенное значение в плане университетской подготовки специалистов» (В. А. Извозчиков). Фактическая оценка научно-педагогических школ может быть проведена на основании критериев, построенных исходя из предположения о признаках научно-педагогических школ (В. И. Богословский, В. А. Извозчиков, В. В. Лаптев, М. Н. Потемкин):

- наличие нескольких поколений в отношениях «учитель — ученик», объединяемых общим, ярко выраженным лидером, авторитет которого признан научным сообществом;
- общность научных интересов, определяемых продуктивной программой исследования;
- единый оригинальный исследовательский подход, отличающийся от других принятых в данной области;
- постоянный рост квалификации участников школы и воспитание в процессе

проведения исследований самостоятельно и критически мыслящих ученых;

- постоянное поддержание и расширение интереса (публикациями, семинарами, конференциями) к теоретико-методологическим проблемам данного направления науки;
- ограниченный срок жизни школы и распространения генерированных ею знаний.

Минимальное время жизни школы определяется деятельностью жизнью ее основателя, а максимальное — тем отрезком времени, в течение которого представителями школы распространяется характерный стиль научного мышления. Распад школы или ее превращение в научное сообщество типа направление в науке происходит либо в результате того, что достижения школы входят в состав общезначимого фонда научных знаний, либо при победе альтернативных воззрений.

На наш взгляд, по временному признаку возможно выделение двух типов научно-педагогических школ: первый — научно-педагогические школы классического направления; второй — научно-педагогические школы, основанные в последнее десятилетие XX века, построенные на классических принципах, но отличающиеся инновационностью методологических взглядов в построении исследовательских программ.

Развитие идей каждой научно-педагогической школы происходит во времени и пространстве и связано:

- с расширением круга единомышленников в других городах России и на других кафедрах, как правило, это ученики руководителя научно-педагогической школы;
- с расширением содержания исследований, включением новых аспектов в тематику исследований научно-педагогической школы;
- с преподаванием педагогических дисциплин и курсов, руководством научно-исследовательской деятельностью студентов в вузе. Вчерашние студенты, а сегодняшние педагоги и руководители самых разных образовательных учреждений являются «резервом и потенциалом развития научной школы учителя» (З. И. Васильева);

- с формированием самостоятельных научных коллективов бывшими аспирантами и докторантами;

- с бережным отношением к научным традициям, преемственности поколений в научно-педагогической школе.

Необходимо отметить, что научно-педагогические школы характеризуются прежде всего сложившимися традициями, особой культурой исследовательской и преподавательской деятельности, своеобразным социокodem. Возвращаясь к пониманию Петербургской научно-педагогической школы, отметим, что Д.С. Лихачёв так характеризовал код Петербургской культуры: «...в Петербурге, по существу, сконцентрировались именно все лучшие стороны русской культуры. Вторая черта Петербурга, отразившаяся в различных областях, — академизм, склонность к классическому искусству, классическим формам. Это проявилось как внешне — в зодчестве, в облике Петербурга и его окрестностей, так и в существе *интересов* петербургских авторов, творцов, *педагогов* и т.д. Другая черта, связанная с академизмом, — профессионализм: в науке, искусстве, даже в технических специальностях. Профессионализм во всем является следующей очень важной особенностью петербургской культуры. Характерная деталь, определяющая этот профессионализм, — тесная связь наук и искусств с обучением. Научные школы были даже формально связаны с учебными заведениями. Научная школа всегда соединялась с учебной, и наоборот» [6, с.24 -25].

Учитывая возрастающую роль образования в современном мире, в этом контексте несомненный интерес вызывает ленинградская/петербургская школа подготовки учителя, которая заслуживает глубокого самостоятельного исследования.

На кафедре педагогики, а ныне в институте педагогики РГПУ им. А.И. Герцена сложилось несколько поколений научных школ, благодаря деятельности которых сегодня сформировалось научное представление о том, каким образом может быть подготовлен педагог в педагогическом университете.

Рождение научно-педагогических школ кафедры педагогики связано со становлением практики подготовки нового учителя для новой школы в 20-е годы прошлого столетия, с принятием решения о создании в Ленинградском педагогическом институте Школьного комитета «с целью укрепления педагогической науки и практики» [7, с. 16]. Многие пока еще остались в архивах и личных документах, не все имена вписаны в историю кафедры, но уже сегодня можно утверждать, что становление научно-педагогических школ кафедры педагогики связано с **первым поколением профессоров** кафедры - с именами Павла Никодимовича Груздева, избранного профессором в 1924 г., и Раисы Григорьевны Лемберг, избранной профессором в 1925 году. Судьба этих людей на кафедре сложилась очень по-разному. Идеи П.Н. Груздева получили свое развитие в исследованиях Г.Д. Кирилловой и основанной позже научно-педагогической школе, которая называла эту встречу с удивительным человеком, замечательным педагогом и ученым, решающей в своей жизни. Р.Г. Лемберг вынуждена была уехать в 1937 году в Казахстан, где и основала свою научно-педагогическую школу.

Второе поколение профессоров кафедры, которое, по сути, и стало основателями многих научных школ кафедры, сформировалось в конце 30-х – 40-х годов прошлого века. Оно связано с именами Шолома Израилевича Ганелина, Николая Николаевича Петухова, Льва Ефимовича Раскина, Евгения Яковлевича Голанта, Татьяны Ефимовны Конниковой.

В середине 60-70 – х годов идеи, заложенные этими исследователями, нашли свое отражение в создании нового поколения научно-педагогических школ Тамары Константиновны Ахayan и Зинаиды Ивановны Васильевой, Ксении Давыдовны Радиной, Ангелины Константиновны Громцевой, Майи Германовны Казакиной, Галины Ивановны Шукиной, для которых становление и развитие их научно-педагогических школ оказалось связанным с именами своих научных руководителей, а также с опытом проведения совместных исследований в ла-

боратории по нравственному воспитанию, созданной на кафедре педагогики в 60-70 годы прошлого века.

У каждой научно-педагогической школы свой путь в науке. Источником возникновения школ является выполнение собственных диссертационных исследований и, соответственно, определение поля личных исследовательских интересов, а затем коллективные исследования в проблемных лабораториях кафедры, позволяющие определить «место» личных научных интересов в общем исследовательском поле теории педагогики.

Наука не стоит на месте. В нее приходят новые молодые исследователи. Следующее десятилетие в жизни кафедры дало новый импульс к развитию научно-педагогических школ новыми исследованиями уже **четвертого поколения профессоров кафедры** – профессоров 90-х. Так, в логике идей школы Г.И. Шукиной были выполнены исследования А.П. Тряпицыной (1992), Е.С. Заир-Бек (1995), А.Г. Козловой (1997), М.А. Верб (1997). Исследования школы З.И. Васильевой продолжили И.А. Колесникова (1991), В.Б. Ежеленко (1993), Е.И. Казакова (1995), Н.В. Седова (1997). Научные взгляды К.Д. Радиной получили развитие в докторских диссертациях С.А. Расчетиной (1989) и Е.В. Титовой (1996). Концептуальные идеи Т.Н. Мальковской приобрели новое звучание в исследовании Н.Ф. Радионовой (1990). Научные воззрения М.Г. Казакиной отразились в исследовании И.С. Батраковой (1995). Сегодня имена этих ученых широко известны в нашем университете и за его пределами. Эти исследователи подготовили значительное количество кандидатов и докторов наук. И уже можно говорить об их собственных научно-педагогических школах, сложившихся на кафедре и благодаря кафедре, потому что их исследования стали научным источником для **пятого поколения профессоров кафедры**, «выросших» уже в первом десятилетии нового века под их руководством и при консультационной поддержке.

Вся история становления и развития научно-педагогических школ на кафедре

педагогике свидетельствует о том, что межличностные отношения в научно-педагогической школе являются ее основой, которая оказывает на научную деятельность не только непосредственное влияние, определяя точность взаимопонимания научных сотрудников, но и опосредованное, через этические нормы, морально-психологический климат, который складывается в школе.

Для всех исследований преподавателей кафедры были характерны традиции ленинградской научно-педагогической школы, которые, по мнению Г.И. Щукиной, проявлялись в выборе актуальной проблематики; в построении коллективного исследования, в котором каждая часть была бы необходимым звеном общего, единого целого; в высокой требовательности, подлинно научном подходе к разработке методики исследования, к анализу полученных данных, в усилении междисциплинарности педагогических исследований [1]. Эти характеристики научно-педагогических школ будут неполными, если не учесть деятельность школ по диссеминации полученного знания в сообществе и в программах подготовки будущих педагогов:

- проведение научно-практических и научно-теоретических конференций, мероприятий регионального, межвузовского и более высокого ранга, которые носят преимущественно научно-методический характер и в ходе которых реализуется функция тиражирования педагогических новаций;
- создание учебных материалов различного характера и использование оригинальной или творчески адаптированной методики преподавания с неперенными элементами развивающего обучения и использованием современных средств коммуникации в научном сообществе (Д. В. Аронов, В.Г. Садков).

Именно создание учебников, пособий, программ для подготовки педагогов, проведение разнообразных семинаров с преподавателями педагогических кафедр из других вузов стало тем важнейшим ресурсом в подготовке педагогов, который является сегодня для нас источником знаний о содержании важнейших фундаментальных идей,

обращение к которым позволяет проектировать подготовку в процессе становления профессионала, готового к взаимодействию с человеком, в первую очередь, с растущим человеком.

На всех переломных этапах развития образования кафедра издавала фундаментальные учебники для подготовки педагогов, обеспечивавшие ее качество. Так, в 1923 году, когда педагоги страны находились в поиске новых идей для построения новой школы, был издан первый учебник Альберта Петровича Пинкевича «Педагогика: опыт марксистской педагогики» (автор), выдержавший 6 переизданий. По утверждению самого автора этот учебник, по сути, был курсом лекций, которые были опубликованы по настоянию «моих слушателей, желавших иметь печатный курс» [8]. Лекции интегрировали педагогическое, психологическое и педологическое знание о воспитании и образовании «народных масс в эпоху социалистического строительства». В 1929 году выходит в свет учебник «Основные вопросы советской дидактики» (авторы Ш.И. Ганелин, М.Н. Салтыкова и О.Е. Сыркина), в котором был раскрыт актуальный для своего времени подход реализации связи обучения с жизнью, раскрыты пути взаимосвязи индивидуализации, дифференциации в обучении с коллективной работой, что является актуальным и по сей день. В 1940 г. выходит из печати коллективный труд кафедры – учебное пособие «Педагогика» под общей редакцией П.Н. Груздева. Этот учебник – плод коллективной педагогической мысли, так как в его создании принимали участие не только П.Н. Груздев, но и Л.Е. Раскин, Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, Н.Г. Казанский, И.Ф. Сладковский, Г.Г. Шахвердов и др., в нем была раскрыта приоритетная роль общественного воспитания.

Следующий фундаментальный учебник был издан через 30 лет, в 1977 году. Это был учебник «Педагогика школы» под редакцией Г.И. Щукиной, изданный по итогам конкурсного отбора, проведенного Министерством просвещения СССР. В новом веке выпущен новый учебник «Педагогика» под редакцией А.П. Тряпицыной (2013 год). В нем

отражена основная идея ленинградской/петербургской школы подготовки учителя – построение содержания подготовки на основании современных исследовательских данных педагогической науки, необходимых для решения профессиональных педагогических задач в современной образовательной практике.

Какие ключевые идеи подготовки педагогов актуальны и сегодня? На наш взгляд, это идеи о взаимоотношениях педагогики и частных методик с точки зрения задач курсов и их построения (Е.Я. Голант), о необходимости преодоления разрыва между систематическим обогащением фонда научных педагогических знаний и ограниченными возможностями их раскрытия в рамках действующих учебных планов (Г.И. Щукина), о непрерывности образования и самообразовании человека (А.К. Громцева), сформулированные в работах этих ученых. По мнению Г.И. Щукиной, самого серьезного внимания заслуживает выявление возможностей учебного процесса, способствующих развитию интереса студентов педагогического вуза к своей будущей профессии, к научному поиску путей решения педагогических проблем.

Какие особенности ленинградской /петербургской школы подготовки учителя, которая создавалась несколькими поколениями ученых, легли в основу современного понимания содержания подготовки будущего педагога?

В качестве первой особенности отметим постоянную **ориентацию проводимых исследований и преподавания на осмысление актуальных проблем своего времени**. Как известно, модернизация образования является постоянным процессом, осуществляющимся посредством инноваций, определяющим поиск наиболее продуктивных путей формирования новых качеств личности, обусловливающих успешное самоопределение человека в изменяющемся мире, и в силу этого определяющим **необходимость опережающей профессиональной подготовки будущего учителя**, готового к изменениям в сфере своей профессиональной деятельности. Опережающая подго-

товка предполагает понимание содержания профессиональной подготовки не как однозначно заданного, а как динамичного конструкта, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики и результатов исследований различных проблем профессионального педагогического образования.

Вторая особенность заключается в стремлении **реализовать профессиональную подготовку будущих учителей в рамках подлинно университетского образования**. Отметим, что один из создателей и первый проектор созданного в Петрограде «высшего педагогического института нового направления» Василий Алексеевич Десницкий в 1918 году через посредничество А.М. Горького обратился к В.И. Ленину с проектом основания педагогического института нового типа. Институт должен был давать *педагогическую специализацию на базе полного университетского образования*. Проект был одобрен и 17 ноября 1918 года нарком просвещения А.В. Луначарский подписал декрет о создании института – будущего РГПУ им. А.И. Герцена. Университетское образование всегда ориентировано на *ценностно-смысловой компонент профессиональной подготовки* путем активизации осмысления студентами личностного смысла обучения; а также неразрывной связи обучения и научно-исследовательской работы как студентов, так и преподавателей. В свою очередь эта особенность определяла социальную ответственность преподавателей, которая проявляется в соблюдении высоких стандартов научной честности и ответственности за качество своей работы.

Следующая особенность ленинградской /петербургской школы подготовки учителя – это **постоянная взаимосвязь исследований общего и педагогического образования**. Эта взаимосвязь реализовывалась в разное время в разных формах: организации исследовательских лабораторий кафедр педагогики (руководители Зинаида

Ивановна Васильева и Галина Ивановна Щукина), проведении научно-практических семинаров на базе школ, осуществлении научного руководства опытно-экспериментальной работой педагогических коллективов школ. Постепенно происходило осознание нового облика организации научно-педагогического исследования проблем образования на основе анализа процесса разработки и внедрения инноваций: научное обоснование идеи – прикладные разработки – научно-методическое обеспечение процессов внедрения в практику (организация опытно-экспериментальной работы) – достижение новых образовательных результатов. В результате на рубеже 20-21 вв. сложился современный образ педагогического исследования как «выращивания» нового опыта и нового знания в совместной деятельности учителей, учащихся и исследователей проблем образования.

Сложность современных педагогических проблем и стоящих перед школой вызовов обуславливает **необходимость построения коллективного исследования** (именно не кустарного, не в одиночку, а коллективного исследования), **в котором каждая часть была бы необходимым звеном общего, единого целого** (Г.И. Щукина). Поэтому в 2016 году школы-лаборатории Герценовского университета начали опытно-экспериментальную работу в рамках коллективного исследования по теме «Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире». Школы-лаборатории, ведущие опытно-экспериментальную работу по схожей тематике, образуют своеобразную сеть. При этом каждая школа ведет опытно-экспериментальную работу по своей теме, отражающей традиции школы и соответствующей интересам педагогического коллектива. И каждая школа становится пространством построения новой практики студентов.

Таким образом, особенности, характеризующие ленинградскую /петербургскую школу подготовки учителя, которая сложилась на кафедре педагогики (сегодня – институте педагогики) Герценовского

университета, заключаются в её сфокусированности на содействии развитию личности студента путем создания условий для становления ценностных приоритетов, активности и самостоятельности, интереса к педагогической науке и практике; в её понимании образования как единства воспитания и обучения, как ведущего фактора развития личности; в её стремлении «выращивать» новое педагогическое знание и опыт в совместной деятельности науки и практики; в расширении партнеров школы в рамках «невидимого колледжа» (не имеющей организационного оформления группы исследователей по изучению проблем науки; Д. Прайс).

Но главную, основную особенность этой школы лучше всего выразить словами Галины Ивановны Щукиной. *«Я беспредельно верю в человека...Жизнь наполнена не только делами людей, но и их отношением к личной и общественной деятельности. Особую ценность для жизни общества составляют те, кто своей деятельностью внес частицу ценностей в другого»* [3].

Литература

1. Галина Ивановна Щукина: Труды и дни / сост. М. А. Верб, И. Г. Шапошникова; отв. ред. А. П. Тряпицына. – СПб. 1997.
2. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект).– М.,– 2003, – 69 с.
3. Извозчиков В. А., Потемкин М. Н. Научные школы и стиль научного мышления. – СПб., 1997.
4. Извозчиков В.А., Потемкин М.Н., Шагисултанова Г.А. Научная школа – база эффективной университетской подготовки специалиста // Подготовка специалиста в области образования: Бакалавр, специалист, магистр: Колл. моногр. Вып. VI. СПб., 1998.
5. Кун. Т. Структура научных революций // Структура научных революций: пер. с англ. / сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001.
6. Лихачёв Д.С. Петербург в истории русской культуры// Д.С.Лихачёв – университетские встречи.– СПб.– 2006.
7. Очерки истории кафедры педагогики Герценовского университета/ Авт.-сост. Е.М. Колосова, Н.М. Федорова; под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
8. Линкевич А. П. Педагогика: опыт марксистской педагогики. – Изд. 6-е. – М.: Работник просвещения, 1930.
9. Титова Е.В. Сущность и признаки научных направлений, течений и школ в педагогике // Научные традиции и перспективы педагогики: Герценовские чтения – 2001: Межрегиональный сборник научных трудов / под ред. Е.В. Титовой. – СПб.: Петрополис, 2001.



С.С. Неустроев,
В.А. Зибров,
Ю.М. Федорчук
(Москва)

МОДЕЛЬ МОНИТОРИНГА СФОРМИРОВАННОСТИ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

MODEL OF MONITORING DIGITAL COMPETENCES OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS HEADS

В статье рассмотрена модель сформированности цифровых компетенций руководителей образовательных организаций. Приведены базовые положения модели. Показано, что структура рассмотренной модели мониторинга сформированности цифровых компетенций руководителя не зависит от образовательной организации. Отличия моделей для разных образовательных организаций заключаются в содержании входящих в них модулей.

Ключевые слова: модель, цифровые компетенции, руководитель, образовательные организации, мониторинг.

The article considers the model of digital competences formation of heads of educational organizations. The basic positions of the model are given. It is shown that the structure of the considered model for monitoring formation of the head's digital competencies does not depend on the educational organization. The differences of models for various educational organizations lie in the content of their modules.

Key words: model, digital competencies, head, educational organizations, monitoring.

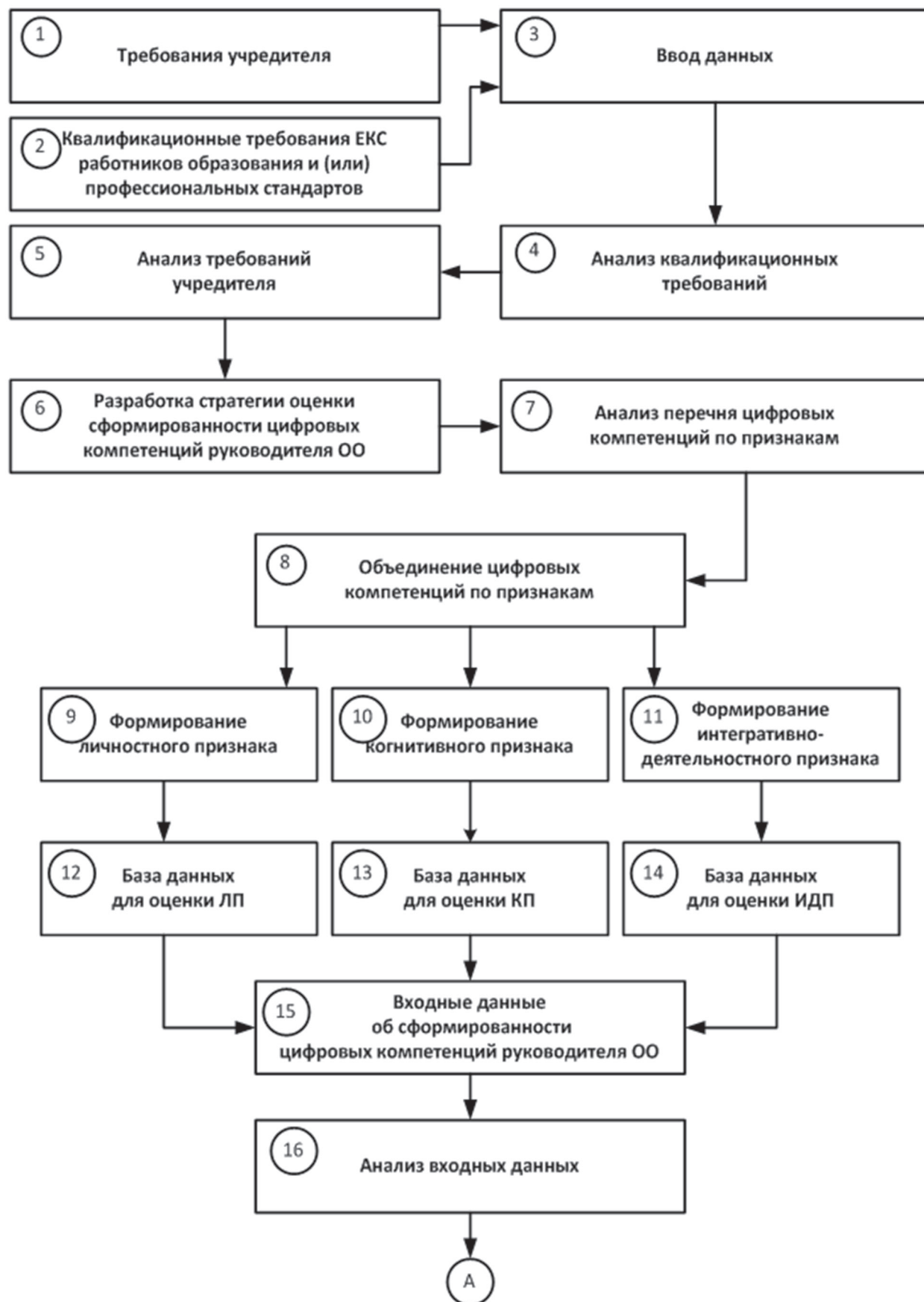
Владение информационными и коммуникационными технологиями влияет на управленческую деятельность руководителя образовательной организации (ОО), которая становится более интеллектуальной при составлении отчетности, формировании баз данных, работе с нормативно-правовыми документами, организации учебно-методической работы, договорной деятельности и др.

Образовательная организация, осуществляющая мониторинг своей деятельности, существенно увеличивает поток информации, получаемой участниками образовательного процесса. При этом важными индикаторами эффективности работы ОО стали показатели, связанные с оценкой внутришкольной среды, внутришкольного уклада, социального и культурного климатов.

Мониторинг этих показателей и прогнозирование их изменений возможны только на основе непрерывного потока информации о состоянии параметров, которые обеспечивают стабильность показателей, поэтому необходимы не только непрерывная система слежения за состоянием показателей (образовательного и воспитательного процессов и др.), но и эффективная коррекционная работа.

Этот процесс требует от руководителя постоянного включения в познание и овладение новыми информационными технологиями с целью повышения инновационного потенциала ОО.

Создание моделей и программного инструментария для оценивания результатов деятельности руководителя ОО невозмож-



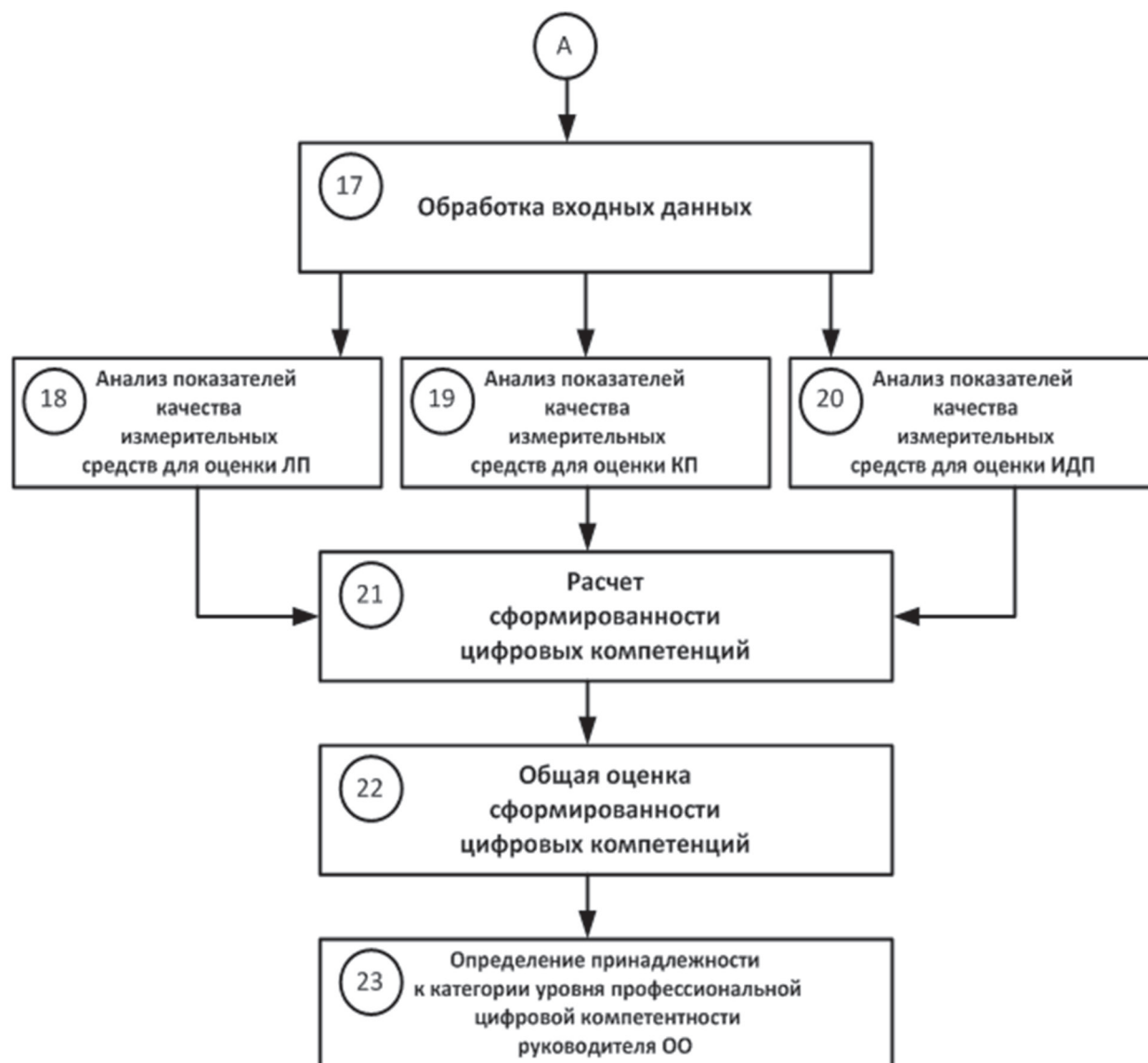


Рис. 1. Структурная схема модели мониторинга сформированности цифровых компетенций.

но уяснить без анализа понятия, содержания и структуры компетенций.

Содержание понятий «компетенция» и «компетентность» многопланово. Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности руководителя (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [3, 4].

От сформированности компетенций зависит способность руководителя ОО продуктивно действовать в ситуации отсутствия

конкретного умения. Компетентность – обладание соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение руководителя ОО к ней и образовательной деятельности.

В общем случае компетенция – некоторое заданное требование к деятельности руководителя ОО, а компетентность – состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и опыт работы в образовательной сфере [1, 2].

Информационные коммуникации предъявляют особые требования к руководителю ОО, его профессиональной компетентности,

одной из важнейших составляющих которой является цифровая компетентность. Владение информационной компетентностью в сочетании с квалифицированным использованием современных средств информационных и коммуникационных технологий составляют суть цифровых компетенций руководителя ОО, предусматривающих:

- формирование единого информационного пространства ОО;
- понимание роли и места руководителя в процессе информатизации ОО;
- раскрытие возможности информационных и коммуникационных технологий для оптимизации труда руководителя ОО;
- создание программных продуктов, предназначенных для решения административно-образовательных задач; автоматизированное рабочее место руководителя ОО;
- назначение и функционирование средств обработки информации и компьютерных сетей;
- использование автоматизированного рабочего места руководителя ОО в управленческой деятельности;
- овладение навыками работы с приложениями и электронными образовательными ресурсами, офисными технологиями в управленческой деятельности и подготовке документов;
- владение сервисами и технологиями сети Интернет;
- знание тенденций рынка электронных изданий образовательной деятельности и др.

Рассмотрим модель мониторинга сформированности цифровых компетенций руководителя ОО.

Основные положения модели:

- уровень овладения цифровой компетенцией оценивается на основе показателя личностно-профессионального уровня руководителя ОО и определяется личностным, когнитивным и интегративно-деятельностным компонентами цифровой компетенции;
- количественная оценка сформированности каждого компонента цифровой компетенции имеет вероятностный характер и оценивается своей базой данных измерительных средств, качество которых анали-

зируется в процессе обработки входных данных;

- входные данные получены с помощью измерительных средств с применением методов социологических и психологических исследований на основе самооценки, взаимной оценки и экспертной оценки;

- обработка входных данных, анализ и интерпретация результатов проводятся с помощью программного обеспечения, работа которого основана на применении теории неявных переменных;

- уровень профессиональной компетентности руководителя ОО оценивается соответствием сформированности цифровых компетенций требованиям, предъявляемым к руководителю ОО [5].

Получение объективной информации о сформированности цифровых компетенций руководителя, необходимых для эффективного управления ОО, обеспечивается с помощью мониторинга. Структурная схема модели мониторинга сформированности цифровых компетенций руководителя ОО приведена на рисунке 1.

Входной информацией (3) для модели мониторинга являются требования учредителя (1) и квалификационные требования Единого квалификационного справочника (ЕКС) работников образования и (или) профессиональных стандартов (2). Анализ квалификационных требований (4) и требований учредителя (5) позволяет выявить особенности оценки сформированности цифровых компетенций и получить информацию о значимости как компонентов компетенции, так и самих компетенций в целом.

В модуле (6) проводится разработка стратегии оценки сформированности цифровых компетенций руководителя ОО, анализ перечня цифровых компетенций по признакам проводится в модуле (7), а объединение цифровых компетенций по признакам – в модуле (8). После чего идет формирование личностного, когнитивного и интегративно-деятельностного признаков (9-11).

Базы данных для оценки этих признаков формируются в модулях (12-14), из которых выбираются входные данные о сформиро-

ванности цифровых компетенций руководителя ОО (15). В модуле (16) проводится анализ входных данных.

Обработка входных данных (17) производится с помощью программных средств с применением методов теории неявных переменных. Наряду с оценками неявных переменных рассчитываются показатели качества измерительных средств (18-20).

В процессе оценки анализируются значения коэффициентов надёжности измерительных средств, дифференциации руководителей образовательных организаций, интеркорреляции индикаторов измерительных средств, адекватность индикаторов и др. Далее проводится расчет уровня сформированности цифровых компетенций (21).

Общая оценка сформированности цифровых компетенций (22) рассчитывается по значениям интегральных показателей уровня сформированности цифровых компетенций. Итогом общей оценки является определение принадлежности к категории уровня профессиональной цифровой компетентности руководителя образовательной организации (23).

Структура рассмотренной модели мониторинга сформированности цифровых

компетенций руководителя не зависит от образовательной организации. Отличия моделей для разных образовательных организаций могут заключаться прежде всего в содержании модулей (9-14). Причем определяющим для всех модулей модели будет набор модулей (7-8).

Таким образом, применение модели мониторинга уровня сформированности цифровых компетенций руководителей образовательных организаций позволяет, с одной стороны, получить объективную информацию об уровне их профессиональной подготовки и оценить его количественно.

На основе полученных данных разрабатываются обоснованные управляющие воздействия, направленные на улучшение профессиональной подготовки. С другой стороны, модель позволяет проверить качество используемых для оценки цифровых компетенций измерительных средств и обеспечить его повышение до требуемого уровня.

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания на 2018 г. по теме «Теоретико-методологические основы профессионального развития руководителей системы образования» (№27.9385.2017(БЧ).

Литература

1. Зибров В.А., Суева Ю.В. Применение информационных и коммуникационных технологий для комплексной оценки внутришкольного образования // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – №4(28). – С.67–72.
2. Елисеев И.Н. Экспериментальное подтверждение состоятельности оценок трудности заданий теста // Программные продукты и системы. – 2012. – №2. – С. 153–156.
3. Окулич-Казарин В.П. Обработка массивов информации // Ключевые компетенции директора школы – как фактор повышения качества образования: Сборник итоговых материалов Первого Международного научно-практического заочного семинара. – М.: МПГУ, 2012.
4. Лымарева О.А., Ильницкая М.Н. Планирование и мотивация, как функции, влияющие на развитие карьеры в системе государственной службы // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2016. – №11. – С.38–44.
5. Неустроев С.С., Зибров В.А., Суева Ю.В. Обработка результатов комплексной оценки показателей качества образовательных организаций // Человек и образование. – 2018. – № 2 (55). – С. 176–181.

**В. Г. Галушко,
С. В. Конанчук,
С. В. Кудряшов**
(Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА И РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И КУЛЬТУРЕ

PROBLEMS OF LANGUAGE AND RUSSIAN MENTALITY IN MODERN EDUCATION AND CULTURE

В статье рассматривается проблема языка и русской ментальности в современном образовании и культуре. В текущем году исполнилось сто лет с тех пор, как в России был осуществлен переход на новую форму орфографии на основании специального декрета Совнаркомом. Делается вывод о необходимости изучения истории родного письменного языка.

Ключевые слова: мышление, язык, культура, ментальность, образование.

This article deals with the problem of the language and Russian mentality in modern education and culture. This year marks one hundred years since the transition to a new form of spelling in Russia on the basis of a special decree of the Council of people's commissars. It is concluded that it is necessary to study the history of the native written language.

Key words: thinking, language, culture, mentality, education.

В современном обществе с его ускоренным социальным расслоением проблема лингвистической идентификации личности становится актуальной как никогда. Каждый язык отражает определенный способ концептуализации окружающего мира. При этом языковые значения образуют определенную систему взглядов, своего рода «коллективную философию» [1, с.39]. Способ концептуализации действительности, присущий тому или иному языку, является универсальным и в то же время национально-специфичным, позволяющим «видеть мир» по-разному «через призму» языка.

Люди познают мир на основе своих жизненных «проектов», своего языка. М.Хайдеггер отмечал, что у человека нет никакого иного доступа к миру вне таких формативных «проектов», вне языка. Предшествующее всякому знанию «предпонимание» коренится в языке, то есть все, что можно

помыслить и выразить в слове, может быть помыслено и выражено потому, что все это уже заранее присутствует в языке. Человеческая мысль, таким образом, задается языком, обуславливается им, поэтому точка зрения человека и возможность понимания чего бы то ни было всегда уже предуготована точкой зрения языка. Формой существования картины мира в мышлении человека является абстракция в виде понятий и их отношений. Обычно различают две картины мира – концептуальную и языковую. При этом концептуальная картина мира представляется богаче языковой, поскольку в ее формировании, как полагают, задействованы различные типы мышления.

В текущем году исполнилось сто лет с тех пор, как в нашей стране, вследствие выхода специального декрета Совнаркомом, состоялся переход на новую форму орфографии – более «прогрессивную», лишённую «тяжёлого наследия прошлого».

В результате реформы русского языка:

1. Вместо азбуки появляется алфавит. Сегодня русский человек не понимает разницы между алфавитом и азбукой, в то время как разница огромна. Буквы алфавита – это просто набор знаков, которые сами по себе ничего не означают. Буквы азбуки – это аксиоматика жизни: Аз (А) Бога (Б) ведаёт (В), глаголя (Г) добро (Д), которое есть жизнь (Ж) и т.д.

2. Русский язык безвозвратно потерял четыре буквы: ять (Ѣ), и (І), ижицу (Ѥ) и фиту (Ѧ). Вместе с ними из языка исчезли тысячи слов. Упрощение языка неразрывно связано с упрощением культуры мышления. После уничтожения букв потерялась точность смысла и образность выражений языка. Например, утрата букв Ѣ и і привела к потере различия в словах: Ѣсть (кушать) – есть (быть); вѣдѣние (знание) – ведение (провождение); нѣкогда (когда-то) – некогда (нет времени); прѣние (гниение) – прение (спор); вѣсти (новости) – вести (проводить); міръ (вселенная) – миръ (отсутствие войны).

Есть два произведения – роман Л. Н. Толстого и поэма В. Маяковского: «Война и миръ» и «Война и міръ». Можно задать тестовый (сегодня так популярный в образовании) вопрос современному человеку: какой смысл вкладывали авторы в названия своих произведений?

3. Прежде в русском языке было шесть типов склонения существительных, а в современном русском осталось только три. Было три числа (единственное, двойственное и множественное), осталось только два (единственное и множественное). Это результат большего абстрагирования и обобщения, что не всегда сказывается отрицательно. Можно отметить, что подобный процесс затронул многие языки, и во многих случаях уход смысла в сферу подразумеваемого вызывает рост амбивалентности и смысловой расплывчатости, неопределённости.

4. Изменилось склонение по падежам и числам, оно подверглось серьёзному искажению. Так, Н. В. Гоголь написал поэму под названием «Похождения Чичикова, или Мёртвые души». Поскольку «душа» женско-

го рода, то значит «мёртвые». И ещё пример, строка А. Блока «И слезы первые любви» имела однозначное прочтение – «первой любви слезы». В современной орфографии «И слезы первые любви» – «первые слезы чего-то». А, например, суждение «Он любил её собаку» сегодня имеет два значения, одно из которых на грани приличия; в прежней же орфографии – «Он любил её собаку» – имеет однозначное понимание – «он любил ей принадлежащую собаку».

Широкомасштабная модернизация текстов памятников литературы, централизованно проводившаяся в нашей стране после орфографической реформы 1918 года, сегодня приводит исследователей к таким выводам: «Последовательная орфографическая система А. С. Пушкина, его издателей и корректоров в академическом собрании сочинений была подменена редакторским разнобоем, а по совести сказать, произволом. Этот произвол, как и следовало ожидать, обернулся порчей пушкинского текста и деформацией пушкинского стиха: орфография оказалась слишком тесно связанной с поэтикой и семантикой» [9, с.112].

Лишних букв в азбуке просто не может быть. Каждая буква-знак имеет определённую функцию, определённую память, определённую интерпретационную составляющую. Поэтому, когда несколько букв были упразднены, и их значение было передано другим, в знаковый код русской словесности вкралась системная ошибка, способствующая разрыву со смысловыми конструктами многовековой традиции. Однако, можно сказать, что буква «ять», например, не равна букве «е» – она восходит к звуку, фонетически утраченному, но достойному памяти. В русском языке он превратился в «е», но в украинском, например, звучит сейчас как «и». Одно это уже должно наводить на мысль, что этот знаковый символ относит нас пусть и к утраченному (или уходящему), но важному для понимания онтологических и гносеологических основ языку, на котором мы говорим, пишем и думаем.

Буквы «фита» и «ижица», передавая звуки, восходящие к буквам «ф» и «и», тем не менее, указывают на связь русского и гре-

ческого языков на уровне заимствований. А это необычайно важно. Почему в западноевропейских языках пока не собираются упразднить, например, дифтонг «rh», хотя он практически соответствует звуку, передаваемому буквой «f»? Наверное, потому что он нужен для того, чтобы показать заимствование слова из греческого языка, что, в свою очередь, формирует грамотного человека не просто как потребителя закодированной информации, но как сознательного наследника всего европейского смыслового пространства – от Античности до современности.

В случае с русским языком упрощение, даже вульгаризацию азбуки можно попытаться объяснить великими потрясениями, постигшими Россию в XX веке. Францию в XVIII и XIX веках также постигла череда смысловых трансформаций, хотя орфография французского языка не претерпела изменений, и «его лексика и эвфония благоговейно сохраняются, несмотря на величайшие в истории Франции потрясения» [2, с.118].

Мышление и слово составляют неразрывную систему, которая обеспечивает человеку его ключевые гуманитарные качества: социальность, моральность, абстрактное мышление, а также накопление, фиксацию и передачу опыта и знаний. Мыслить без слова, проявленного в конкретном языке, невозможно – мысль всегда облечена в вербальную форму. Текст в этом случае выступает одной из главных функций, наряду с иными коммуникативными системами и знаками. То есть мы можем говорить о том, что в семиотическом аспекте текст обнаруживает собой ряд контекстов, адресованных реципиенту, который, по сути дела, дешифрует заложенные в них смыслы.

Здесь сразу напрашивается ситуация встречи двух посылов, в ходе которых происходит герменевтическое постижение закодированных в тексте изначальных смыслов, определяющих содержание той или иной культуры. С одной стороны, текст – синтез мышления и слова, а с другой – человек как восприимчивый того, что язык, через закодированные смысловые элементы, пере-

даёт ему в виде наследия, то есть символов и смысловых конструкций, имеющих отношение к непрерывной связи времён.

Каждый человек имеет свой собственный жизненный опыт, но в то же время, если он не причастен к смыслам прошлого, он становится неадекватен по отношению к его информационному полю. Ведь «в каждом отдельном человеке помимо личных воспоминаний есть великие «изначальные» образы ... т. е. унаследованные возможности человеческого представления в том его виде, каким оно было издавна» [10, с. 104-105]. И можно сказать, что знание и чувство языка уже на семантическом уровне даёт возможность человеку почувствовать и осмыслить истоки «второй природы», стать своим в цепи поколений.

Текст, выступающий одной из основ культуры, необычайно важен. Необычайно важна для культурной рефлексии и память слова, так как она принадлежит к системе метанарративов, определяющих жизнеспособность культурного дискурса. Текст и его семантические проекции выступают своего рода гарантами связи прошлых и настоящих смыслов, объединяя их в единое смысловое поле и обеспечивая носителю культуры как сознательное, так и бессознательное вхождение в её ментальное поле. Особенно важно тут вхождение сознательное, ведь без него человек постепенно утрачивает связь с глубинными основами своей культуры и обретает некую безродность бытия. Без этого сознательного аспекта становится совсем смутным и бессознательный аспект, оперирующий опытами и способами постижения, «которые лежат за пределами науки: с опытом философии, с опытом искусства, с опытом самой истории» [4, с. 39]. Ведь наследие требует по отношению к себе не просто созерцания или отстранённого прочтения, оно изначально запрограммировано на «сотворчество воспринимающего». Всегда в этом случае остаётся нечто, «что дорабатывается, домысливается», как отмечал Д.С. Лихачев [6, с. 12].

Если говорить о русской культуре и проблемах интерпретации всего того, что связано с исторической памятью, обращающей

нас к источникам и причинам нашего мировоззрения, то корреляции с ней можно достичь лишь с помощью «доработки» и «домысливания», о которых и говорит Д. С. Лихачёв. Это возможно лишь в том случае, если усилия воспринимающего опираются на сознательное, структурно оформленное восприятие индивида, не просто смутно чувствующего принадлежность к чему-то родственно-абстрактному, но владеющего в полной мере системным знанием о знаках культуры. И в этой связи язык, а через него и текст выступают в качестве одного из самых главных компонентов памяти, укоренённых в культуре символах и значениях.

Что несёт в себе русская письменность как текст? Если он связан с древней традицией, то многое. Если, предположим, он ориентирован лишь на коммуникативные потребности и видоизменяется в угоду простоте понимания и употребления, то может очень быстро превратиться в чисто функциональное средство общения, стремящееся к упрощению. В случае с русским литературным языком «имело место заимствование того, что некогда состоялось в пределах другой национальной культуры» [8, с. 133]. Мы можем сколь угодно долго говорить о славянских рунах или иных гипотетических предварительных вариантах русского письменного слова, но нельзя отрицать того, что в конце X – начале XI века «только ещё возникающему письменному русскому слову сразу же был задан образец и первообраз в лице византийской письменности» [8, с. 144]. Византийская же письменность в X в., кроме собственной традиции, выражала собой и традицию древнегреческую. То есть опытом русской письменности и, соответственно, русской культуры стал полуторатысячелетний опыт письменного слова. Церковнославянский язык, пришедший на Русь вместе с христианством, был творческим продуктом, в котором содержание греческих письменных оригиналов получило возможность стройно и последовательно переноситься в лоно новой письменности. И, таким образом, русская культура через письменность, в XI в. сформировавшую литературный язык – один из древнейших

книжных языков Европы, была приобщена к смысловым пластам не только христианским, но и античным. Это наследие, в том числе, было закреплено и в славянском алфавите – не просто приспособленном к звукам славянской речи, но оптимальном для переводов с греческого на церковнославянский язык.

В качестве другого важного аспекта выступает то, что этот язык стал причиной развития собственно русской литературы, а также «опорой, гарантией чистоты и источником обогащения русского нормированного языка» [5, с. 4]. Множество авторов во все эпохи его истории находились в его лоне, и к началу XX века русский литературный язык стал не просто «образцом гармонической завершенности и стилистической строгости» [7, с. 5], но и знаковой системой, как объединяющей русскую словесную многовековую традицию, так и осуществляющей взаимосвязь между языком и мышлением в рамках русской культуры. П. А. Сорокин предложил оригинальную теорию человеческой истории как последовательной смены социокультур, или цивилизаций. Социокультурой Сорокин называет суперорганический мир, созданный человеком. Социокультура включает в себя бесконечно богатую идеологическую совокупность смыслов, объединенных в системы языка, науки, религии, философии, права, этики, литературы и т. д. Социокультура имеет свою ментальность, собственную философию и мировоззрение, собственную религию и образец «святости», собственные представления правового и недолжного, собственные формы изящной словесности и искусства, свои нравы, законы, кодекс поведения, свои доминирующие формы социальных отношений.

Сегодня русская ментальность не выявляется открыто, она испытала на себе многократное давление извне, влияния и заимствования внешних форм, все это привело к некоторому искажению коренного свойства «русскости» и к частому отходу от внутренней логики собственного развития [5, с. 3].

Справедливости ради следует сказать о том, что ряд известных людей начала и середины прошлого века, многих из которых

мы до сих пор считаем столпами русской культуры, не приняли перемены в орфографии. Здесь литераторы Л. Н. Толстой и А. А. Блок, И. А. Бунин, М. М. Пришвин, философ И. А. Ильин и многие другие. Академик Д. С. Лихачёв в 20-е годы XX века, будучи ещё в возрасте первой юности, сделал научный доклад «О преимуществах старой орфографии и о сатанинской сущности орфографии новой». За этот доклад он и был репрессирован, отправлен на Соловецкие острова и чудом выжил. По мнению многих представителей русской культуры, реформа орфографии была очень спорным решением. Во всяком случае, когда в конце 80-х – начале 90-х годов XX века многими современными мыслителями была осуществлена попытка вернуться в «петербургскую Россию», она не удалась не потому, что возвращение всегда проигрышно, а потому, что произошёл разрыв линии смыслового контента, необходимой для связи времён. И реформа орфографии во многом способствовала этому разрыву.

Все эти проблемы касаются и современного образования. Несмотря на высокие стандарты былого советского образования, в гуманитарной области неизбежно возникли разрывы, утраты, касающиеся его смысловых основ, таких как самопознание

и самосозидание человека. Действительно, самосозидание возможно только исходя из сознательно познанного культурного наследия прошлого.

Что же касается гуманитарного образования в целом, то если рассматривать его не просто как навык в определённых областях, а как получение способности опредмечивания и упорядочивания объектов сущего, то этот процесс прежде всего должен рассматриваться с точки зрения осознания своего места в мире, в своей собственной культуре, а затем уже распространяться на все области мира явлений. Именно поэтому понимание основ русской культуры через символы старой орфографии необходимо будущим философам, культурологам, искусствоведам, не говоря уже о таких областях гуманитарного знания, как религиоведение и литературоведение. Сфера культуры выявляет необходимость разбираться в семиотике своего родного языка. В этой связи гуманитарное образование должно, как минимум, включать в себя изучение истории родного письменного языка. Только в этом случае язык и мышление придут в соответствие с задачей гуманитарного образования, и предметом гуманитарных наук станет «выразительное и говорящее бытие» [3, с. 8].

Литература

1. *Апресян Ю. Д.* Избранные труды. Том 1. Лексическая семантика (синонимические средства языка). – М.: Языки русской культуры; Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. – 472 с.
2. *Барт Р.* Нулевая степень письма. – М.: Академический проект, 2008. – 351 с.
3. *Бахтин М. М.* К философским основам гуманитарных наук / Собрание сочинений в 7-ми тт. Т. 5. – М.: Русские словари, 1997.
4. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
5. *Колесов В. В.* Русская ментальность в языке и тексте. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2006. – 624 с.
6. *Лихачёв Д. С.* Русская культура. – СПб.: Искусство, 2007. – 436 с.
7. *Плетнева А. А., Кравецкий А. Г.* Церковнославянский язык. – М.: РОПО «Древо добра», 2001. – 288 с.
8. *Сапронов П. А.* Русская культура IX – XX вв. Опыт осмысления. – СПб.: Паритет, 2005. – 704 с.
9. *Шапир М. И.* К текстологии «Евгения Онегина» (орфография, поэтика и семантика) // Вопросы языкознания. 1999. № 5. – С.101–112.
10. *Юнг К. Г.* Собрание сочинений. Психология бессознательного. – М.: Канон +, РООИ «Реабилитация», 2014. – 320 с.

А.И.Жилина
(Санкт-Петербург)

ЭФФЕКТИВНОЕ ПАРТНЁРСТВО В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ ВЗРОСЛЫХ

EFFECTIVE PARTNERSHIP IN ADULT EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM

Раскрыта система эффективного управления партнёрской организацией системы образования взрослых, которая включает в полном объёме классический алгоритм управления, принципы, факторы, внешние и внутренние условия их реализации с ориентацией на цель-результат. Раскрыто понятие «эффективное партнёрство», как существенно значимая категория управления современной системой образования взрослых.

Ключевые слова: эффективность, партнёрство, социальное партнерство, система образования взрослых, управление системой образования взрослых, алгоритм управления, эффективное партнёрство в управлении системой образования взрослых.

The system of effective management of the partner organization of the adult education system is disclosed, which includes in its entirety the classical algorithm, principles, factors, external and internal conditions for their implementation with the goal-result orientation. The concept of «effective partnership», as a significant category of management of the modern adult education system is revealed.

Key words: efficiency, partnership, social partnership, adult education system, adult education system management, management algorithm, effective partnership in adult education system management.

Партнерство в современном управлении образованием взрослых представляет собой систему социальных институтов и механизмов согласования образовательных и экономических интересов людей, основанную на равноправном сотрудничестве всех субъектов в процессе их взаимодействия в системе образования и производства, и обеспечивает развитие социальной направленности современной рыночной экономики.

В разных сферах деятельности партнёрство понимается по-разному. В системе образования «партнерство (от англ. part - часть единого целого) – это понятие, обозначающее систему взаимодействий и взаимоотношений, организованных на принципах

равенства, добровольности, равнозначности и дополнительности участников образовательных процессов»[21].

В экономике партнёрство понимается как «форма сотрудничества фирм, компаний, не закреплённая в учредительных документах, а поддерживаемая фактически. В качестве документа, подтверждающего такие отношения, составляется договор (протокол) о корпоративном партнёрстве» [16].

С юридической точки зрения, «партнёрство – это форма организации совместной экономической деятельности нескольких физических или юридических лиц, представляет промежуточную форму взаимодействия между частным и государственным предприятиями в сфере бизнеса и ус-

луг на основе договора, которым регулируются права и обязанности партнеров» [15].

В ходе развития партнёрства сложилось несколько его видов: государственное-частное, социальное, государственное, межгосударственное и другие. «Государственно-частное партнерство (ГЧП) в предоставлении общественных услуг быстро развивается и вызывает большой интерес во всем мире». «ГЧП сочетает в себе лучшее из «двух миров»: частный сектор и его ресурсы, управленческие навыки и технологии, а также государственный сектор с его регулирующей деятельностью и защитой общественных интересов». «Этот сбалансированный подход особенно приветствуется в предоставлении общественных услуг, которые касаются основных потребностей каждого человека» [3, 4, 10, 14, 23].

На государственном уровне социальное партнерство впервые появилось в Англии еще в конце XVIII века, а затем в середине XIX века получило распространение в Европе, когда потребовалось зафиксировать социально-трудовые отношения взаимодействующих сторон в коллективном договоре. В России на рубеже XIX-XX веков Питирим Сорокин представлял понятие «социальное партнерство» на основе таких ценностей, как равноправие, уважение и учет интересов сторон, доверие и свобода выбора [17].

Однако правовое регулирование партнёрских отношений, в том числе международно-правовыми актами, стало осуществляться только с начала XX века. В России это было зафиксировано в «Кодексе законов о труде» и «Положении о порядке утверждения коллективных договоров» 1918 года. Основным документом, регулирующим порядок заключения коллективных договоров в новых социально-экономических условиях в России, стал Закон РФ «О коллективных договорах и соглашениях» от 11.03.1992 года [8]. Именно этот Закон впервые в России установил правовые основы и принципы, социальные гарантии заключения и действия коллективных договоров и соглашений, обозначил социальное, партнерское регулирование условий труда, установил ответственность за не-

выполнение коллективных договоров и соглашений.

В Законе были названы пять уровней системы социального партнёрства: федеральный, региональный, отраслевой, территориальный (город, район и т. д.) и уровень организации. Для всех уровней устанавливались основы регулирования отношений между партнёрами. [19]. Согласно ст. 7 Конституции РФ 1996 г., Российская Федерация также является социальным государством, «политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека» [9].

Само понятие «социальное партнерство» было закреплено в «Трудовом кодексе РФ» (01.02.2002 г.) и представлено как особый вид общественно-трудовых взаимоотношений в рыночном обществе. Именно социальное партнёрство обеспечивает оптимальное сочетание основных интересов различных социальных групп в разных сферах их сотрудничества, в том числе, и в системе образования взрослых. «Социальное партнерство выступает как отдельный социально-правовой институт», - считают исследователи [1,11,18,22].

Этот социально-правовой институт представляет собой сложную социальную систему, включающую многочисленные категории населения с их потребностями, запросами и организациями по их удовлетворению. Это касается и образовательных потребностей взрослого населения, в том числе и тех, кого мы относим к категории граждан «серебряного возраста», и сложившимся формам и механизмам, в частности, социального партнёрства по удовлетворению их образовательных запросов.

Систему социального партнерства в образовании взрослых можно представить как совокупность образовательных организаций, их структурных подразделений и представителей органов управления. Они обязаны в интересах реализации образовательных потребностей взрослого населения взаимодействовать на различных уровнях регулирования социально-трудовых и образовательных отношений (федерация,

регион, отрасль, территория, предприятие) на основе двух-трехсторонних договоров между всеми субъектами образовательной практики.

Трудовой кодекс РФ, как первый федеральный закон, регулирует в полном объеме весь комплекс отношений социального партнерства, в том числе и в системе образования взрослых [2].

«Социальное партнерство представляет систему взаимоотношений между работниками (представителями работников), работодателями (представителями работодателей), органами государственной власти, органами местного самоуправления, направленную на обеспечение согласования интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых отношений *и иных, непосредственно связанных с ними, отношений*»[20]. Под *иными* партнёрскими отношениями, «непосредственно связанными с трудовыми отношениями», мы понимаем партнёрские отношения в системе образования взрослых.

Такое понятие социального партнерства соответствует международным правовым нормам, отражает не только интересы потребителя образовательных услуг – взрослого человека, но и интересы государства и общества. Социальное партнёрство в системе образования взрослых способствует стабильному экономическому и социальному развитию и государства, и общества через повышение образовательного уровня и квалификации кадров, развитие их мотивации личного участия в труде и понимания социально-экономической ситуации в постоянно меняющихся условиях общественного развития.

Партнёрство в системе образования взрослых тоже является сложной системой. Она имеет социально значимую цель, субъектов взаимодействия, которые должны достичь этой цели. В систему партнёрства входят содержание и формы этого взаимодействия, структурные подразделения системы партнёрства, т.к. это уровневая система со своими категориями обучающихся. Подсистема управления системой партнёрства в образовании взрослых, чтобы назы-

ваться эффективной, должна иметь достигнутый социально значимый результат.

Все эти параметры эффективного партнёрства в образовании взрослых попытаемся рассмотреть с позиций методологии системного подхода.

Прежде всего, определим понятие «эффективность». В чем заключается общепринятый смысл этого термина? На фоне огромного количества желающих определить по-своему термины «эффективность», «эффективный» мы установили, что значение их сводится, в основном, к пониманию: «эффект» – наилучший результат, «эффективный» – действенный, результативный [6, 12] – с некоторыми нюансами в каждом конкретном случае.

Понятия «результативность» и «эффективность» рассматриваются в стандарте ISO 9000:2008. «Результативность — это степень достижения запланированных результатов (способность компании ориентироваться на результат), а эффективность — соотношение между достигнутыми результатами и затраченными ресурсами (способность компании к реализации своих целей и планов с заданным качественным уровнем, выраженным определёнными требованиями – временем, затратами, степенью достижения цели)»[13].

Попытаемся самостоятельно дать представление о том, что такое «эффективное партнёрство в системе управления образованием взрослых».

Эффективное партнёрство в системе управления образованием взрослых – это социально-экономическая и педагогическая категория, в которой проявляется важнейшая суть сложной системы партнёрского взаимодействия, определённая её социальной целью – результатом. Это соотношение полученного личностного и социального результата и тех ресурсов (затрат), которые потрачены на его достижение. Это многообразие результатов с многочисленными социальными последствиями. Эти результаты складываются из повышения образовательного, профессионального уровня, личностно значимого полученного знания каждым взрослым человеком независимо

от возраста. В этом случае социальный результат не только определяется уровнем информированности каждого об окружающем мире, но и способствует сохранению и стабильному развитию всего общества на основе современного знания, полученного в текущий момент взрослым населением.

Эффективное партнёрство в управлении системой образования взрослых характеризуется целесообразностью, экономической и коммерческой успешностью рассматриваемого технического, организационного или бизнес-мероприятия по совершенствованию видов, форм, содержания, технологий образования взрослого населения. При этом, естественно, необходим расчёт получения максимума в условиях всегда имеющих ограничений.

Соизмерение затраченных усилий, ресурсов или энергии на достижение определенных социально-образовательных результатов, расчёт получения максимальных образовательных, квалификационных изменений в среде взрослого населения требуют оптимального использования кадровых, финансовых, материальных ресурсов. При этом требуется не только сравнительная оценка полученного приращения знаний взрослого населения, отражающая возможности обеспечения экономического роста на любом уровне эффективного партнёрства.

В первую очередь, необходим всесторонний анализ способности разных государственных и общественных партнёров стимулировать прогрессивные структурно-качественные изменения в социально-экономической сфере на основе образования взрослых, соответствующего запросам времени. В то же время это и важнейший качественный показатель экономики, ее технического оснащения и квалификации труда, позволяющих обществу получить максимум возможных благ от использования его ограниченных ресурсов, с наилучшим использованием ресурсов общества для удовлетворения потребностей людей.

Эффективное партнёрство в управлении системой образования взрослых – это мера реализации заданной цели. Она отражает и

степень удовлетворения образовательных потребностей населения, и степень актуализации кадрового и образовательного потенциала, заложенного в данной социальной системе, и соотношение затрат с полученными результатами образовательной деятельности, это сравнительная оценка результата деятельности, отражающая не только ее возможность по обеспечению экономического роста, но и способность стимулировать прогрессивные структурно-качественные изменения в системе образования взрослых. В этом случае результаты будут превышать затраты, тогда можно говорить не об объеме, а о максимуме полученного результата при минимуме затрат ресурсов, сил и времени.

Эффективное партнёрство необходимо рассматривать как подсистему системы управления образованием взрослых. Для этого следует сначала определить смысл понятия «управление». Управление, несмотря на существующие более семисот определений, будем считать системой действий по созданию условий для достижения социально значимой цели в системе образования взрослых.

Целью системы управления образованием взрослых является разработка и осуществление государственной образовательной политики на общенациональном, региональном и местном уровнях. Эта политика должна обеспечивать гармонизацию интересов и целей личности взрослого человека и общества в складывающихся постоянно меняющихся социально-экономических условиях. Соединение личных целей взрослого человека и государственных целей общественного развития может быть реализовано только на основе систематического расширения знаний личности о значимости, целях и проблемах развития современного ей общества и знаний о процессах творческого встраивания в него личных целей взрослого человека, обеспечивающих его жизнедеятельность и приносящих ему удовлетворение. Чтобы достичь этой цели, нужно чётко представлять, какие условия и для кого должна создавать система управления образованием взрослых [7].

Для эффективного образовательного партнёрства необходимо чётко реализовать весь алгоритм управления. В него, как известно, входят функции, определённые в своё время А.Файолем: анализ объекта управления, планирование решения выявленных проблем объекта, организация выполнения запланированных мероприятий, основанная на информации, координации и корректировке исполнения, создании мотивации исполнителей, поэтапном контроле результативности решаемых задач, итоговый контроль достижения результатов, соответствующих поставленным целям, анализ полученных результатов. Эти функции являются системными, они взаимосвязаны и взаимодействуют между собой через коммуникации управляющего с исполнителями, принятие решений управляющим на каждом этапе реализации названных функций.

Анализ названных функций позволяет определить весь комплекс управленческой деятельности в системе партнёрских отношений. Действительно, планирование позволяет увидеть и сформировать перспективы и стратегию развития организации образования взрослых, определить методы и этапы движения к результату, объединить усилия всех исполнителей для решения единой задачи. При этом в партнёрской организации уже на стадии планирования учитываются интересы и образовательные потребности взрослых обучающихся, определяется объём привлекаемых кадровых, научных, преподавательских, финансовых и иных ресурсов, необходимый для достижения результата. Однако даже достаточно чётко продуманный план сам по себе не гарантирует безоговорочного успеха. Но, поскольку в нём зафиксированы мероприятия, лица, ответственные за их исполнение, сроки и ресурсы исполнения, план становится системообразующим элементом управленческой деятельности в образовательном партнёрстве и в то же время успешной школой конкретного управления для исполнителей и руководителей партнёрской организации.

Организационная деятельность по реализации плана требует создания опре-

делённых структур в соответствии с теми функциями, которые будут исполнять руководители подразделений (учебно-организационные, научно-методические, дистанционного обучения и др.). Все подразделения должны работать в единстве, в соответствии с единой целью, конкретизированной задачами каждого подразделения. Поэтому организационная работа в образовательном партнёрстве предполагает совместную разработку системы целей организации, включения в деятельность всего персонала, в том числе и преподавателей, подключение информационных, материальных, научно-методических и финансовых ресурсов. При этом руководители всех подразделений партнёрства образования взрослых не только ставят перед исполнителями конкретные задачи, но дают инструкции для надлежащего их исполнения, ведут поэтапный контроль достижения поставленных задач, координируют и корректируют деятельность исполнителей, уточняя ресурсное обеспечение решаемых проблем.

Каждый руководитель организации, входящей в образовательное партнёрство, имеет свои взгляды на его организацию, деятельность определённых его структур. Как показывает опыт, все технологии эффективного управления нацелены на достижение конечного результата, процесс движения к которому постоянно гибко и синхронно корректируется. Это возможно только в том случае, если аппарат управления ежедневно занят организационной работой: инструктирует исполнителей, отслеживает промежуточные результаты образовательной деятельности, корректирует и координирует деятельность исполнителей и обучающихся. Такое управление непрерывно служит делу, решению поставленной задачи, формирует мотивацию обучающегося взрослого человека и коллектива образовательной организации на достижение поставленной цели.

Мотивация сотрудников и обучающихся взрослых при этом становится одним из важнейших стимулов обучения. Она ориентирует на удовлетворение потребностей как потребителя образовательных услуг – взрос-

лого, так и исполнителя – преподавателей и сотрудников образовательной организации. Поэтому руководитель должен чётко знать и поддерживать в своей деятельности мотивацию сотрудников, чтобы удовлетворять их постоянную заинтересованность в организации эффективного процесса обучения взрослого контингента учащихся. Руководитель должен понимать, что отсутствие успеха, недостижение поставленной цели – это практически всегда результат недостаточной гибкости в отношениях между руководителем и подчинёнными.

Естественно, для стабилизации успехов, достигнутых организацией, необходим и контроль. Управленческий контроль начинается с чёткого определения и описания запланированного результата, т.е. точного обозначения целей образовательной деятельности и определения сроков их достижения. В этом случае поэтапный контроль будет заключаться в сравнении достигнутого результата с запланированным к определённому сроку. Это позволит корректировать деятельность исполнителей, перегруппировать или видоизменить цели в изменившейся ситуации, развивать самоконтроль исполнителей, направлять их усилия на улучшение качества своего труда. Итоговый контроль должен отражать сравнение запланированных конечных результатов с реально полученными.

Чтобы управление партнёрской организацией системы образования взрослых было по-настоящему эффективным, необходимо учитывать ряд факторов, влияющих на получение стабильных результатов. Среди них выделим внешние и внутренние факторы по отношению к объекту управления.

К внешним факторам, влияющим на эффективность управления партнёрской организацией системы образования взрослых, следует отнести такие как глобальные перемены в обществе и стране, вызванные кризисами в экономике и политике. Несомненно, в этих условиях на эффективность работы партнёрской организации системы образования взрослых сильно влияет нестабильная ситуация на рынке труда, когда фиксируется или дефицит, или излишнее

количество специалистов одного профиля, а также безработица и недостаточная квалификация работников.

Важную роль здесь играют законодательные акты государства, регулирующие социальные и политические процессы, влияющие на экономическую, промышленную стратегию государства, определяющие потребность в кадрах и их квалификации. Вносят свою лепту в изменение образовательной политики среди взрослого населения миграционные процессы, неблагоприятно влияющие на уровень жизни населения и развитие современных технологий производства товаров и услуг. В условиях развития рыночных отношений нельзя сбрасывать со счетов и такие явления, как активность конкурентов в борьбе за контингенты взрослых обучающихся, а также нестабильность платёжеспособности населения, в том числе и за образовательные услуги.

К внутренним факторам, определяющим достижение эффективного управления партнёрской организацией системы образования взрослых, следует отнести масштабы образовательной организации, численность сотрудников и профессорско-преподавательского состава, уровень их квалификации, специфику общеобразовательных и специально-предметных дисциплин, научно-теоретические и научно-методические особенности образования взрослых в данной организации в современных условиях. Чётко обозначенные цели образования взрослых в соответствии с названными факторами определяют методологию, технологии, методы их достижения, требуют корректировки специфических условий для их выполнения, что оказывает прямое влияние на систему эффективного управления партнёрской организацией системы образования взрослых.

Существенное значение в эффективном управлении партнёрской организацией системы образования взрослых имеют такие внутренние факторы, как творческая активность сотрудников, их заинтересованное участие в разработке плана развития партнёрства, постоянное отслеживание результативности своего труда и всей орга-

низации, применение системы поощрений и взысканий, формирующей заинтересованность каждого в конечном результате и личном вкладе в него. Постоянное внимание управляющей системы партнёрской организации образования взрослых к таким проблемам, как координация взаимодействия со всеми партнёрскими организациями, преодоление отсутствия слаженности и взаимодействия исполнителей в трудовом процессе, перегрузки в работе, конфликтные ситуации между партнёрами, сотрудниками, администрацией, взрослыми обучающимися и др., позволяет быстро их преодолеть и обеспечить эффективное достижение целей партнёрской организации образования взрослых.

В заключение следует сказать: вся система эффективного управления партнёрской организацией системы образования взрослых включает в полном объёме клас-

сический алгоритм управления, принципы, факторы, внешние и внутренние условия их реализации с ориентацией на цель-результат. При этом следует всегда помнить, что такие виды, как стратегическое, тактическое и оперативное управление образованием взрослых опираются на тот же алгоритм управления, те же принципы, факторы, внешние и внутренние условия, которые раскрыты в этой статье. Элементы всех видов управления ежедневно присутствуют в управленческой деятельности руководителя и всей команды управления. Но эффективность всей этой сложной системы управления однозначно зависит от её системообразующего фактора – квалификации управленческого состава и постоянной его работы с людьми: создание благоприятного климата в коллективе, правильный подход к каждому члену коллектива, а также к партнёрам и соратникам.

Литература

1. Александрова И.А. Социальное партнерство в системе социально-трудовых отношений Российской Федерации - // Вестник Бурятского государственного университета. –2010.– №14. – С. 123–125. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: #»justify»>
2. Аракелов Г.П. Особенности развития системы социального партнерства в современной России // Актуальные проблемы современной науки. – 2009. – №5. – С. 36–38.
3. Варнавский В.Г. Государственно-частное партнерство в России: проблемы становления// Отечественные записки. – 2004. – №6. – С.33.
4. Делмон Дж. Государственно-частное партнерство в инфраструктуре: практическое руководство для органов государственной власти. – Мировой банк. – РРΙΑФ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: #»justify»>
5. Друкер Питер. Эффективный руководитель: пер. О. Чернявской.– М.: Изд. «Эксмо», 2012.
6. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный, в 2 т.– М.: Русский язык, 2000.– 1209 с.
7. Жилина А.И. Методы системного анализа управления образованием взрослых// Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории, практики: мон. –Т.1, кн.5. / Под ред. В.И.Подобеда. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – С.85–95.
8. Закон РФ от 11.03.1992 N 2490-1 «О коллективных договорах и соглашениях» [Электронный ресурс] – Режим доступа: consultant.ru/document/cons_doc_LAW_383/
9. Конституция Российской Федерации. Официальный текст. – М.: ИНФРА М-НОРМА, 1996. – С.6.

10. *Лихачев В.* Практический анализ современных механизмов государственно-частного партнерства в зарубежных странах, или как реализовать ГЧП в России // Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации. – М.: ООО «Издательство журнала «Финансы, экономика, безопасность», 2009. – С.17–28.
11. *Мысляева И.Н.* Современная идеология и практика социального партнёрства. – М.: Институт перспектив и проблем страны, Школа трудовой демократии, 1998.
12. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. – 1200 с.
13. *Панов М. М.* Оценка деятельности и система управления компанией на основе KPI. — М.: Инфра-М, 2013. – 255 с.
14. Практическое руководство по вопросам эффективного управления в сфере государственно-частного партнёрства. – Нью-Йорк-Женева: ООН, 2008.
15. *Раджабова Д.А.* Социальное партнерство - компромисс интересов // Актуальные проблемы российского права. – 2008.– №3.– С. 219–222. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: #»justify»>.
16. *Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б.* Современный экономический словарь. 6 изд. – М.: ИНФРА-М, 2011.
17. *Сорокин П. А.* Социокультурная динамика // Человек. Цивилизация. Общество: Пер. с англ.– М.: Политиздат, 1992.– С. 478.
18. *Тиховодова А.В.* Социальное партнерство: сущность, функции, особенности развития в России // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.– 2008.– №58.– С. 297–301. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: #»justify»>.
19. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ Принят Государственной Думой 21 декабря 2001 года. Ст.26.
20. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ Принят Государственной Думой 21 декабря 2001 года. Ст.23.
21. *Черник Б.П.* Эффективное участие в образовательных выставках. – Новосибирск, 2001. С. 131.
22. *Чернова А.А.* Социальное партнерство образования и производства как важный фактор успешной подготовки специалистов для современного рынка труда // Казанский педагогический журнал. – 2007. – №2.– С. 13–16. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elibrary.ru/>
23. *David Parmenter.* Key Performance Indicators: Developing, Implementing and Using Winning KPI's. – New Jersey, USA: John Wiley & Sons, inc., 2007. – С. 233.



**Е.Е. Сартакова,
С.Н.Финченко,
М.П. Войтеховская
(Томск)**

К ВОПРОСУ О СТЕРЕОТИПАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЕХАНИЗМАХ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

TO THE ISSUE OF STEREOTYPES OF PEDAGOGICAL ACTIVITY AND MECHANISMS OF THEIR FORMATION

В статье на основе анализа современной литературы уточняется понятие профессионального стереотипа педагогической деятельности, выявляются ведущие теоретические положения современных концепций формирования педагогических стереотипов, обосновываются этапы и отдельные механизмы становления современных стереотипов педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональные стереотипы педагогической деятельности, этапы и механизмы формирования современных стереотипов.

In the article, on the basis of the analysis of contemporary literature, the concept of the professional stereotype of pedagogical activity is clarified, the leading theoretical positions of modern concepts of pedagogical stereotypes formation are revealed, the stages and mechanisms of their development are substantiated.

Key words: professional stereotypes of pedagogical activity, stages and mechanisms of modern stereotypes formation.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС) в деятельность организаций системы общего образования (2009-2012 гг.) способствовало формированию «рамочных» условий для становления системно-деятельностной модели образования соответственно изменению сущности образовательного процесса.

На основании историко-педагогического анализа данного феномена (работы В. Б. Булановой, С. А. Варламовой, А. Н. Копылова, Д. В. Коровиной, Л. О. Маленковой, Е. А. Павлюченко, Е. А. Петровой, В. В. Пикан, Д. И. Прошина, А. Ю. Савельева, М. В. Самсоновой и др.) можно утверждать, что под образовательным процессом в настоящее время понимается развивающееся взаимодействие, вариативное по содержанию, методам, формам личностного и деятель-

ностного взаимообогащения, а его специфика связана с направленностью на решение жизненных проблем обучающихся, учитывающих их особенности [1].

Модернизация образования в рамках системно-деятельностного подхода обусловила и новые требования к его результатам, структуре, условиям реализации, в том числе к деятельности педагогов, непосредственно участвующих в проектировании и реализации основных, дополнительных образовательных программ различного типа, вида и направленности. Так, учитель в рамках общетрудовых функций «Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность» обязан выявлять возрастные и личностные особенности обучающихся, с их учетом совместно с родителями и детьми проектировать, реализовывать индивидуальные образовательные

программы в рамках современных уроков, занятий внеурочной, внеклассной деятельности, формируя метапредметные результаты, определенные личностные качества школьников и др.

Указанные и иные требования к деятельности учителей были обоснованы в Профессиональном стандарте «Педагог», внедрение которого растянулось более чем на пять лет. В настоящее время этот процесс связан как с разработкой многоуровневых профессиональных стандартов, так и с апробацией новой модели аттестации, внедрением так называемых Единых фондов оценочных материалов (далее ЕФОМ) и др.

В целом, освоение педагогами современных способов организации образовательного процесса осуществляется крайне медленно. Основная причина — имеющиеся стереотипы профессиональной педагогической деятельности. Именно они как схематизированные и эмоционально окрашенные представления о педагогической деятельности, личности ребенка, самого педагога [2] тормозят процесс становления системно-деятельностного образовательного процесса общеобразовательных организаций.

Можно констатировать, что в настоящее время сложились достаточные научные предпосылки для разработки и апробации механизмов формирования новых стереотипов педагогической деятельности. В первую очередь, обоснованы сущность и содержание данного понятия. Установлено, что проблематика стереотипов, как одна из самых фундаментальных в психологии и социологии проблем, привлекла внимание ученых еще в 20-е гг. XX в. Эта проблема не теряет актуальности и сегодня, о чем свидетельствует внушительное число публикаций по данному вопросу (G. W. Allport, B.C. Агеев, А. А. Бодалев, Х. Дейкер, У. Липпман и др.). Особое внимание исследователей привлекали такие аспекты складывающейся теории стереотипизации, как социальные, этнические и гендерные стереотипы, когнитивные способы их формирования.

Менее изучены феномены профессиональных стереотипов и механизмы их становления. В педагогической науке до-

статочно условно можно выделить два исторических периода, в рамках которых стереотипы профессиональной деятельности привлекали особое внимание ученых. Первый (конец XX - начало XXI в.) — связан с исследованиями Р.М. Грановской, Е.В. Джавахишвили, В.А. Кан-Калика, Н.Ю. Посталюк, А.А. Реана, Е.И. Рогова, В.А. Ситарова, Т.С. Яценко и др. В этот период, с нашей точки зрения, сформировалось ядро теории стереотипизации в психолого-педагогической литературе, в том числе были обоснованы следующие положения:

□ стереотип есть эмоционально-оценочное образование, природа которого представлена двумя компонентами: знаниями и отношениями (установками); стереотип, аккумулирующий некий стандартизованный коллективный опыт и внушенный индивиду в процессе обучения и общения с другими, помогает ему ориентироваться в жизни и определенным образом направляет его поведение;

□ стереотипы профессиональной педагогической деятельности включают когнитивный и эмоциональный компоненты; формирование стереотипов связано с эмоционально-оценочным компонентом; однако изучение стереотипов концентрировалось на его рациональных основаниях [5, 7];

□ совокупность педагогических стереотипов является «мета-стереотипом», т.е. педагогической парадигмой, которая обеспечивает целостность деятельности учителя, дает возможность концентрироваться на определенных целях и задачах;

□ отношение к стереотипам как в профессиональной деятельности, так и в обыденной жизни не может иметь четкой позитивной или негативной окраски; положительным моментом любых стереотипов является четкая определенность, точность и ясность решения задач в типичных ситуациях и, соответственно, сокращение времени решения поставленных задач, что влечет за собой относительно успешную деятельность [5,6];

□ педагогические стереотипы имеют характер коллективного сознания, зачастую зависят от той профессиональной сре-

ды, в которой человек находится; им свойственны перманентность, устойчивость; их использование позволяет быстро выделить общие свойства в ряде различных объектов или ситуаций [8] и др.

Достаточно условно можно выделить и второй (современный) период (2015- до настоящего времени) становления теории стереотипизации в педагогической науке. Он связан с исследованиями О.Н. Гнездиловой, С.С. Калашниковой, И.Б. Корнеева, И.Ш. Курмановой, М.С. Луковой, О.М. Мишагиной, А.К. Мынбаевой, М.С. Пивоваровой, К.Б. Хлапушиной и др. Внимание исследователей уже направлено на: выявление содержания педагогических стереотипов на макротeorетическом уровне (с учетом исследований психофизиологии, психологии, социологии, педагогики), обоснование и классификацию конкретных стереотипов профессиональной педагогической деятельности, разработку комплексных психолого-педагогических способов их формирования.

Так, в работах О.Н. Гнездиловой и И.Б. Корнеева [2] описываются явление стереотипизации, а также, с нашей точки зрения, делается попытка выделить этапы формирования профессиональных стереотипов педагогической деятельности. В исследовании Ю.С. Чаплыгиной [4] характеризуются педагогические стереотипы как вид социальных стереотипов, определяющих формы общественного сознания. В работе А.К. Мынбаевой и И.Ш. Курмановой [3] предлагается классификация педагогических стереотипов как поведенческих, когнитивных или аффективных эталонов, на которые ориентируется педагог в своей профессионально-педагогической деятельности, определяется место профессиональных педагогических стереотипов, обосновываются механизмы их формирования.

Наиболее значимой является статья О.М. Мишагиной [9], в которой автор обосновывает понятие стереотипа педагогической деятельности как динамического стереотипа, а также четко обосновывает их различные группы: профессионально личностные компоненты, связанные с системными характеристиками личности учителей; про-

фессионально деятельностные компоненты, позволяющие непосредственно осуществлять образовательный процесс (стереотипы, связанные с субъект-объектным характером взаимодействий, доминированием воспроизводящей функции, традиционными способами организации образовательного процесса).

Необходимо остановиться на механизмах и этапах формирования стереотипов профессиональной педагогической деятельности. В настоящее время наиболее разработанный механизм формирования связан с действием когнитивных процессов (категоризации, схематизации, атрибуции) [10].

Будучи достаточно общепринятым, такой механизм, с нашей точки зрения, необходимо дополнять специальными методиками, обеспечивающими как сильные эмоциональные состояния, позволяющие положительно окрашивать формирующийся новый опыт, так и такие социальные процессы и отношения, как индентичность [11] и конформизм [12].

Считаем, что к основным этапам формирования устойчивых схематизированных представлений о деятельности учителя необходимо отнести следующие. Первый этап – формирование оснований педагогических стереотипов в детском возрасте под влиянием педагогов и родителей. Это связано как с первичной информацией о деятельности учителя, которая становится фундаментом схематизированного представления, так и с яркой эмоциональной окраской, сильными эмоциями ребенка, который готовится к обучению или уже учится.

Второй этап – формирование конкретных общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов, в процессе чего осуществляется формирование научных представлений о педагогической деятельности, навыков практической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса. В этот период закрепляются все уже имеющиеся, сформированные на эмоциональном уровне представления о «правильных» учителях, а зачастую формируются умения решения профессиональных педагогических задач.

Третий этап – закрепление профессиональных стереотипов в процессе трудовой деятельности. Так как особенности профессиональной деятельности учителя связаны с коллективным характером педагогического труда, то значительную роль в закреплении представлений о работе педагога играют коллектив школы, ее уклад. Кроме того, молодой педагог схематизирует (т.е. формирует и закрепляет) алгоритмы решения конкретных профессиональных задач по конкретным образцам – результатам коллективной педагогической деятельности, копируя даже лучшие, но традиционные способы осуществления профессиональной деятельности.

На основании вышесказанного можно утверждать, что стереотипы профессиональной педагогической деятельности способствуют сохранению и трансляции классно-урочной модели организации образовательного процесса. Соответственно, возникает вопрос о том, каковы механизмы формирования современных стереотипов профессиональной педагогической деятельности.

Безусловно, необходимо использовать традиционную триаду: формирование когнитивной составляющей представлений о современной педагогической деятельности, создание условий для схематизации, казуальной атрибуции. При этом необходимо учитывать ряд факторов:

- стереотипы педагогической деятельности – это подвижные стереотипы, которые значительно меняются как на групповом, так и на индивидуальном уровне под влиянием среды;

- стереотипы не могут быть разрушены, а только заменены на другие стереотипы;

- одно из свойств стереотипа – это его яркая эмоциональная окраска; чем более сильные эмоции лежат в основе стереотипа, тем сложнее его изменить, а для решения данной задачи необходимо вызвать новые более сильные положительные эмоции;

- стремление к изменению стереотипа у конкретного человека возникает в случае неудовлетворительных результатов

следования действующим стереотипам, и чем чаще педагог будет сталкиваться с неудовлетворительным решением определенных задач, следуя существующим стереотипам, тем больше возникнет желания к их изменению.

Особенно это сделать тяжело у успешных и длительно работающих учителей, которые зачастую не замечают дисфункциональных последствий традиционной организации образовательного процесса.

Соответственно, формирование современных стереотипов средствами использования механизма «категоризация, схематизация, атрибуция» будет эффективно, если: осуществляется целенаправленное, рационализированное, убеждающее и коммуникативное воздействия в рамках отдельных групп или крупных педагогических коллективов; используются специальные психологические методики, позволяющие положительно окрашивать формирующийся новый опыт; в качестве базовых представлений для создания нового стереотипа используются элементы инновационной практической деятельности самих педагогов.

Таким образом, формирование современных педагогических стереотипов связано с процессом становления совокупности «мета-стереотипов» деятельности учителя, включающей интериоризацию современных педагогических установок и алгоритмов работы в условиях системно-деятельностного подхода. В большей степени при этом необходимо использовать совокупность взаимосвязанных механизмов: когнитивных (в том числе категоризацию, атрибуцию, схематизацию и упрощение, формирование и хранение групповой идеологии), психологических, способствующих созданию ярких эмоций, социальных.

Литература

1. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование.– 2006.– №4,5.– с.7–14.
2. Гнездилова О.Н. К вопросу об исследовании педагогических стереотипов//Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования.– 2008.– Вып.1–С.126–136.
3. Мынбаева А.К., Курманова И.Ш. Педагогические стереотипы в профессиональной деятельности: «за» и «против»//KazNU Bulletin. «Pedagogical science» series.– 2012.– №2 (36). – С.33–43.
4. Чаплыгина Ю.С. Педагогические стереотипы как форма коллективного сознания в обучении // Известия Самарского научного центра Российской академии наук.– 2010.–Т. 12.– №3(3).– С.678–672.
5. Авдеев Ф.С. Научно-методические основы профессиональной подготовки будущего учителя математики сельской малокомплектной школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – Орел, 1994. – 420 с.
6. Харина Н. В. Профессиональное образование в России: проблемы, пути решения // Научно-педагогическое обозрение.– Pedagogical Review.– 2013. № 1 (1). – С. 8–15.
7. Taguiri R. Person perception / Lindzey J., Aronson E. (eds.) The Handbook of social psychology. Vol. 3. N. Y., 1969.
8. Шихирев П. Н. Современная социальная психология в Западной Европе.– М., 1986. – 111 с.
9. Мишагина О.М. Акмеологическая сущность стереотипов в профессионально-педагогической деятельности// Научный поиск.– 2013.– №1.– С.14–18.
10. Сартакова Е.Е., Обухова Е.А., Горкальцева Я.Л. Педагогические стереотипы профессиональной деятельности учителя и проблемы аттестации// Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013.– №13 (141).– С. 82–88.
11. Ядов В.А. Методология и процедуры социологических исследований. – Тарту : [б. и.], 1968. – 281 с.
12. Павлов И.П. Избранные труды.– М., 1954.



М. А. Червонный
(Томск)

МЕТОД БИНАРНЫХ ОППОЗИЦИЙ В МОДЕЛИРОВАНИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

METHOD OF BINARY OPPOSITIONS IN MODELING EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

В статье выделены ключевые особенности моделирования учебно-профессиональной деятельности. Среди особенностей определен метод бинарных оппозиций и его возможности при построении концепции подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в процессе интеграции высшего и дополнительного образования.

Ключевые слова: метод бинарных оппозиций, профессионально-личностное становление педагога, подготовка студентов к решению профессиональных задач.

The article highlights the key features of modeling educational and professional activities. Among the features, the method of binary oppositions and its possibilities in building the concept of preparing students of pedagogical university for solving professional problems in the process of integrating higher and additional education is determined.

Key words: method of binary oppositions, professional and personal teacher's development, preparing students for solving professional problems.

Проблема исследования учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза, моделирование деятельности, определение ее структуры и действующих факторов, влияющих на личностно-профессиональное развитие начинающего педагога (становление педагогической деятельности, профессиональное развитие, первичная социализация и другие аспекты роста), является одной из наиболее актуальных в современном профессиональном педагогическом образовании. Выявление особенностей, базовых принципов и методов построения современной теории и практики профессионального становления и развития молодого педагога связывают с необходимостью обеспечения основания системы, позволяющей ввести нацио-

нальную систему учительского роста НСУР [11]. Выделим особенности и рассмотрим смыслы использования одного из базовых методов – метод бинарных оппозиций в моделировании учебно-профессиональной деятельности студентов-педагогов.

Н. В. Волкова выделила ряд противоречий, которые обусловили постановку проблемы исследования, заключающуюся в необходимости внимания к становлению педагогической деятельности в подготовке педагогов на основе выделения двух компонент – вертикальной (этапы, логика становления педагогической деятельности) и горизонтальной (условия, средства, результаты, особенности этапов становления), а в качестве результата становления на первом этапе (с чем нельзя не согласиться) пред-

ставляет открытие совместной деятельности как предмета педагогической деятельности. В процессе открытия такой предметности происходит порождение личностных смыслов педагогической деятельности, формирование ценностно-смысловых отношений, приобретение опыта личностных действий, возникновение рефлексии собственной педагогической практики [5].

Глубокой разработке психолого-педагогической модели профессионально-личностного становления и развития студентов - будущих педагогов посвящены исследования А. В. Батаршева, представившего модель в виде трех составляющих, в различной степени взаимодействующих и взаимобулавливающих друг друга: профессионально-личностное становление педагога, профессионально-личностное развитие, социализация [2].

Обобщенный анализ различных научных основ и подходов к построению моделей профессионально-личностного роста педагога представили А. Е. Марон и Л. В. Резинкина [11], которые определили, что в качестве положения концептуального моделирования становления и развития будущих педагогов выступает идея непрерывности, подразумевающая достижение разных высот развития педагога как субъекта профессиональной деятельности, достижение результатов личностного самовыражения (карьерный рост, интеллектуальные горизонты) как пути повышения качества его жизни.

Выделим ряд особенностей, которые представляются нам ключевыми в моделировании процесса учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза, а также отражаются в процессе внедрения моделей.

1. В основном исследователи – разработчики тех или иных концепций подготовки студентов с целью повышения *продуктивности* учебного процесса основываются на особенности, которая заключается в том, что профессионально-личностное становление педагога, понимаемое как процесс развития, саморазвития, самореализации субъектом педагогической деятельности, необ-

ходимо проводить на решении студентами профессиональных педагогических задач [1, 4]. Мы исходим из того, что профессиональные задачи должны быть актуализированы в реальном образовательном пространстве педагогическими сообществами на разных образовательных уровнях и разных систем (образовательной организации, региона, федерации, систем общего, дополнительного, специального образования и др.).

2. В качестве ключевого механизма педагогического, психологического и социального сопровождения и обеспечения учебно-профессиональной деятельности выделяют *наставничество* [13, 14, 16]. Такой подход, как показывают исследователи, наилучшим образом обеспечивает преимущества субъект-субъектных отношений, столь важных для личностно-профессионального развития будущих учителей.

3. *Единицей содержания учебно-профессиональной деятельности студента – ЕСУПДС* в процессе становления его педагогической деятельности отражающей реальную педагогическую задачу, представляющей совокупность проблем, решение которых должен в активной деятельности обеспечить будущий педагог, выступает некая проблемная профессиональная или квазипрофессиональная : образовательная (Н. В. Ходякова [15] и др.), проблемная ситуация (А. А. Вербицкий и др. [3]), учебная профессионально ориентированная (УПОС) (А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова [4]), эстафета (Е. М. Харланова [14]), образовательное событие (Н. В. Волкова [5]) и др.

4. При моделировании учебного процесса образовательной организации при подготовке педагогов преобладает построение педагогического взаимодействия, основанного на интеграционных процессах и процессах сетевого взаимодействия субъектов образовательного пространства [7, 9, 10, 14, 17 и др.]. При таком способе учебно-профессиональной и личностно-ориентированной подготовки, обеспечивающем взаимодействие студента с широким кругом специалистов, сопровождаемом квалифицированной помощью, заказом на подготовку определенных качеств, появляются возможно-

сти включения студентов в различные добровольческие педагогические практики. Создаются условия для проектирования, реализации и рефлексии индивидуальных пробных действий, выполнения определенных профессиональных функций, личностного общения и первичной социализации будущих педагогов с опытными и начинающими педагогами.

5. Метод двойственных (бинарных) или множественных оппозиций используется как один из базовых методов построения концептуальных положений, отражающих возникающие пары ценностного педагогического взаимодействия в совместной деятельности, а именно: «личность» – «среда» (Н. В. Ходякова [15]); «молодой педагог» – «много наставников», «молодой педагог» – «наставник – навигатор, – тьютор, – соратник, – помощник, – пример» (С. И. Поздеева [13] и др.); «студент» – «наставник – старший студент, – олимпиадный тренер, – опытный учитель, – педагог-мастер» (М. А. Червонный [16] и др.) и другие.

Перечисленные характеристики, включая метод бинарных оппозиций, как один из наиболее востребованных, применяемых для моделирования и реализации процесса учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза, определены нами для разработки *концепции подготовки будущих педагогов к решению профессиональных задач в условиях интеграции высшего педагогического и дополнительного образования* [17]. Метод бинарных оппозиций позволяет наиболее полно придерживаться тезиса о диалектичности познания, а также воплотить принцип дополненности, выделенный нами для разработки обозначенной концепции. Бинаризм (лат. binarius – двойной, двойственный, состоящий из двух частей) – тип отношений в системах предметов или явлений, в границах которого один элемент системы приобретает свой статус посредством соотнесения с элементом, противопоставленным ему [18]. Опишем выявленные смыслы использования метода бинарных оппозиций при разработке авторской концепции.

Первый смысл связан с определением значимости педагогического взаимодействия в личностно-профессиональном развитии студента посредством двойственных отношений «студент» – «педагог», «студент» – «педагог как агент (представитель) образовательной среды». Так, Н. В. Ходякова рассматривает бинарные оппозиции для продуктивного моделирования образовательной ситуации развития личности, переходя от рассмотрения соотношений глобальной оппозиции понятий «личность» и «среда» к рассмотрению конкретных подструктур и личности и среды [15]. Появляющиеся бинарные оппозиции и их соотношения становятся полезными для моделирования образовательной ситуации развития личности. Так, в некой заданной проблемной профессиональной ситуации для студента фиксируется идентичный потенциал активности как личности, так и среды, наличие объективных и субъективных, внутренних и внешних факторов, обеспечивающих непрерывное и поступательное развитие личности. Педагог для студента выступает и как представитель профессионального сообщества – фактора влияний среды – и как личность – профессионал, воспроизводящий ситуацию профессиональной деятельности и содействующий посредством наставничества деятельности студента для решения им проблем профессиональной ситуации. В этом смысле бинарность в образовательном процессе выступает не как механическое соединение деятельностей преподавателя и студентов, а прежде всего как их взаимная детерминация [6].

Второй смысл метода бинарных оппозиций можно связать с определением ценностей профессиональной деятельности в подготовке студентов педагогического вуза в двух аспектах.

1. Во-первых, определяются ценности разрабатываемой и реализуемой нами *концепции подготовки студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции высшего и дополнительного образования*. Для концепции выделены следующие

категории: «готовность студентов педагогических вузов к решению профессиональных задач», «педагогическое сопровождение подготовки студентов педагогических вузов к решению профессиональных задач», «интеграция высшего и дополнительного образования» и др., которые рассматриваются в их взаимопроникновении. Это важно отметить, поскольку бинарное отношение в этом случае рассматривается не из смысла традиционно трактуемой (борьбы) между категориями, а как имманентное многомерное отношение противоположностей [12].

На основе определенных в концепции категорий рассматриваем:

- становление профессиональной деятельности студентов (профессиональную подготовку студентов) через оппозиции «готовность к решению профессиональных задач» – «неготовность к решению профессиональных задач», «внешняя профессиональная среда (профессиональное сообщество)» – «внутренняя профессиональная жизнь индивида» и др.;

- интеграцию высшего педагогического и дополнительного образования через оппозиции «интеграция» – «дезинтеграция»; «кооперация» – «конкуренция», «открытое образовательное пространство» – «закрытое образовательное пространство» и др.

Определяемые бинарные оппозиции задают логику ключевых ценностей концепции, ее категориально-понятийного аппарата, границы для разработки нормативной и теоретических моделей реализации.

2. Во-вторых, формируются *профессиональные ценности студента*, включающие социокультурные аспекты, ценности профессиональных взаимодействий, нормативы и образцы производственных отношений, ценностей опыта педагогического взаимодействия направленного на интеграцию (отраслевую, межотраслевую, кластерную и т.п.) и другие ценности, важные для педагогического взаимодействия, начинающего педагога. Образует блок разнополярных подходов и педагогических точек зрения на проблемы образования, в том числе его дальнейшего развития. Учитывая перечисленное и основываясь на

выбранном методе, можно выделить следующие существенные бинарные оппозиции профессиональных ценностей педагогического образования личности студента: 1) «лично значимое» – «профессионально значимое»; 2) «свободное (неформальное) действие» – «формализованная необходимость»; 3) «профессиональные ценности студента» – «профессиональные ценности опытного учителя, методиста, мастера».

Третий смысл метода бинарных оппозиций – семиотический, связанный с разработкой и построением знаковых систем, образов профессионального мира, структуры профессионального мировоззрения, образа ценностно-целевого блока и стратегии лично-профессиональной деятельности в профессиональном становлении педагогов. Одновременно с этим для эффективного моделирования учебно-профессиональной деятельности, реализации совместной деятельности педагогов и студентов актуализируется необходимость создания на основе указанного метода бинарных оппозиций педагогических визуализаций лучших образцов профессиональной деятельности педагогов интегрированного образовательного пространства высшего и дополнительного образования, как поля реализации разрабатываемой концепции.

Метод бинарных оппозиций формирует пространство построения теоретических моделей учебно-профессиональной деятельности развития будущих педагогов, задавая через отношения «бездействие» – «действие», «содержание» – «результат» базовые компоненты процесса подготовки студентов и его педагогическое сопровождение. Разработаны четыре модели: *функциональная модель* (раскрывает структуру и функции компонентов подготовки студента к решению задач в профессиональной педагогической деятельности), *содержательная-целевая модель* (позволяет спроектировать схему процесса включения студентов в решение профессиональных задач), *процессуальная модель* (обеспечивается деятельностным и субъект-субъектным подходами, качеством образовательных субъектов

индивидуальной и коллективной деятельности, формами, методами и видами деятельности, создает процессный комплекс обогащающей профессиональной среды); *компетентностная модель* (определяет результат готовности к профессиональной деятельности студентов педагогического вуза, включает инвариантные компетенции и компетенции личностно-профессиональной структуры, базирующиеся на качествах личности).

Таким образом, в условиях созданной нормативной модели педагогического со-

провождения подготовки студентов педагогического вуза, применение метода бинарных оппозиций позволяет установить отношения «педагогическое сопровождение» – «самосопровождение», «внешнее педагогическое влияние» – «внутренняя самоорганизация», определяющие движение от внешнего педагогического сопровождения к самоорганизации и самостоятельному сопровождению процесса собственного профессионального развития.

Литература

1. Батаршев А. В. Система психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагога // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 16 – 21.
2. Батаршев А. В., Макарьев И. С. Профессионально-личностное становление и развитие педагога: теоретико-методические основания // Концепт. – 2014. – № 12. – 0,6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14336.htm>. (Дата обращения 15.10.2018.)
3. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5 – С. 32–37.
4. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: мон. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
5. Волкова Н. В. Организация процесса становления педагогической деятельности в подготовке студентов // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 393. – С.185–190.
6. Даутова О. Б., Крылова О. Н., Мосина А. В. Традиционные и инновационные формы и технологии обучения студентов: учебное пособие. Часть 1. \ под ред. проф. А.П. Тряпичиной – СПб., 2007. – 96 с.
7. Иванова С. В. Функционирование моделей сетевого взаимодействия в педагогическом образовании: нивелирование рисков // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 107–110.
8. Ильязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2011. – 283 с.
9. Каракозов С. Д. Сетевая организация образования: тенденции и перспективы: мон. – Барнаул: АлтГПА, 2011. – 171 с.
10. Макареня А. А., Суртаев П. Б. Концептуальные подходы к проектированию моделей сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования для обеспечения непрерывного образования педагогических и управленческих кадров // Современные модели сетевого образовательного взаимодействия в системе непрерывного педагогического образования, управления образованием. – СПб.: Экспресс, 2014. – С. 7–21.
11. Марон А. Е., Резинкина Л. В. Научные основы и подходы к построению моделей профессионально-личностного роста педагога // Человек и образование. – 2018. – № 2 (55). – С. 16 – 21.
12. Михайлова Т. Л. Бинарные оппозиции системного конструкта: дис. ... канд. филос. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 209 с.

13. Поздеева С. И., Сорокова Л. А. Организация наставничества в школе совместной деятельности: из опыта работы стажировочной площадки // Научно-педагогическое обозрение.- 2017. – 4 (18) – С. 126–131. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-4-126-131
14. Харланова Е. М. Развитие социальной активности студентов вуза в процессе интеграции формального и неформального образования / дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2015. – 435 с.
15. Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающих образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2013. – 465 с.
16. Червонный М. А. Педагогическое сопровождение подготовки будущих педагогов на основе наставничества в интегрированном образовательном пространстве высшего педагогического и дополнительного образования // Вестник Томского государственного университета. – 2018. № 432. – С. 199–204. DOI: 10.17223/15617793/432/26
17. Червонный М. А. Построение концепции подготовки студентов педагогического вуза в контексте развития непрерывного педагогического образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 199–204. DOI: 10.23951/1609-624X-2017-8-51-58.
18. Новейший философский словарь: 3-е изд., испр.– Минск: Книжный дом, 2003.– 1280 с.



Н.А. Костикова
(г. Выборг)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

FEATURES OF DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативной компетенции у обучающихся при организации коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде. Рассмотрены некоторые изменения компонентов коммуникативной компетенции и предложены этапы организации коммуникативного взаимодействия в электронной образовательной среде.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, компоненты коммуникативной компетенции, электронная образовательная среда, сетевая языковая личность, сетевая коммуникативная компетенция.

The article discusses the features of developing students' communicative competence in the organization of communicative activities in the electronic educational environment. Some changes of the components of communicative competence are considered and the stages of the organization of communicative interaction in the electronic educational environment are proposed.

Key words: communicative competence, components of communicative competence, electronic educational environment, network language personality, network communicative competence.

В настоящее время в связи с расширением возможностей применения технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе постоянно увеличивается количество обучающихся, осваивающих онлайн-курсы. Согласно приоритетному проекту «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [1] по прогнозным значениям число таких обучающихся должно достичь 11 млн. человек к концу 2025 года, что, в свою очередь, приведет к расширению возможностей и объема коммуникативного взаимодействия, необходимости решения новых коммуникативных и образовательных задач. В связи с этим возникает потребность в подготовке обучающихся к коммуникативной деятель-

ности в электронной образовательной среде. Одним из результатов такой подготовки будет являться формирование коммуникативной компетенции, имеющей определенную специфику в условиях взаимодействия в электронной образовательной среде. Особую актуальность приобретает необходимость исследования особенностей коммуникативной компетенции и процесса ее формирования у обучающихся в условиях реализации коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде.

Несмотря на достаточное количество работ, посвященных вопросам коммуникативной деятельности, исследователями не рассматривается специфика содержания компонентов коммуникативной компетенции, которая обуславливает особенности

организации процесса формирования коммуникативной компетенции в электронной образовательной среде. Решение указанной проблемы позволит педагогам обеспечивать эффективное коммуникативное взаимодействие с обучающимися средствами электронной образовательной среды, а также вносить необходимые изменения в процесс подготовки будущих педагогов к организации коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде.

Охарактеризуем некоторые особенности компонентов коммуникативной компетенции обучающихся в условиях реализации коммуникативного взаимодействия в электронной образовательной среде.

В отечественной и зарубежной методике языкового образования появился методический термин «коммуникативная компетенция», под которым понимают «способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения» [2]. Формирование коммуникативной компетенции выступает в качестве основного результата коммуникативной подготовки.

В научной литературе предлагаются различные трактовки компонентов коммуникативной компетенции. В данной работе будем придерживаться позиции Шейлза (Sheils), который выделяет следующие компоненты коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная, социальная [3].

Анализ федерального государственного стандарта (ФГОС) для разных ступеней общего образования позволяет выявить требования к коммуникативной подготовке обучающихся. Так, на всех уровнях общего образования предполагается освоение обучающимися универсальными учебными действиями (познавательными, регулятивными и коммуникативными), которые отражают «активное использование рече-

вых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач» [4]; способность общаться и сотрудничать со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности [5, 6].

При этом в ФГОС отмечается необходимость обеспечения возможности осуществлять в электронной (цифровой) форме «взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе дистанционное посредством сети Интернет», предоставлять контролируемый доступ участников образовательного процесса к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет [4, 5, 6].

Таким образом, ФГОС предусмотрено формирование коммуникативной компетенции, в том числе с использованием возможностей электронной образовательной среды.

Очевидно, что в условиях реализации коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде содержание компонентов коммуникативной компетенции обучающихся будет обновляться. На организацию коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде оказывают влияние основные отличительные особенности сетевой образовательной коммуникации, к которым относят многоаспектность, опосредованность, индивидуальность, многосторонность, субъектность, массовость, независимость от времени и места общения, виртуальность, технологичность и оперативность [7, 8], а также особенности характера взаимодействия субъектов образовательного процесса между собой и с электронной образовательной средой как коммуникативным посредником, свойства самой среды.

В данном случае можно говорить о сетевой коммуникативной компетенции, тогда в результате взаимодействия в электронной образовательной среде обучающиеся будут приобретать черты сетевой языковой личности, которую можно определить как

интегративные личностные и обусловленные влиянием электронной образовательной среды качества и опыт, позволяющие решать новые коммуникативные задачи в электронной образовательной среде.

Рассмотрим, какие изменения претерпевает компонентный состав коммуникативной компетенции в условиях реализации коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде.

Лингвистическая компетенция как знание словарных единиц и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание, будет дополняться знаниями о новых средствах и знаках, используемых при общении в электронной среде. Пользователи применяют достаточное количество графических средств, таких как выделения шрифтом, смайлы, рисунки, различные аббревиатуры и сокращения, эмоционально-окрашенные слова, преднамеренные нарушения норм орфографии и пунктуации, которые также позволяют передавать и различные эмоции. В связи с преобладанием письменной формы общения, возможно снижение нормативности лексики, используемой авторами сообщений [9].

Социолингвистическая компетенция, предполагающая способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников, будет определяться такими особенностями коммуникации в электронной среде, как анонимность, применение псевдонимов, ников как способов самопрезентации личности. По итогам анкетирования, проводившегося среди школьников в возрасте от 12 до 15 лет (48 человек) и посвященного выявлению отношения к коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде, 67% опрошенных отмечают, что при общении с друзьями (одноклассниками) в сети Интернет испытывают трудности, связанные с восприятием собеседника, поскольку не видят друг друга, не видят реакции собеседника. Участник общения в электронной среде не всегда может определить собственное «я» собеседника, чаще всего приходится иметь дело с самопрезентацией,

причем в той форме, которая наиболее удобна для создателя [9].

Дискурсивная компетенция как способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей, преимущественно будет связана с текстовыми файлами, графической информацией. Коммуниканты самостоятельно выбирают языковые средства и стратегии поведения.

Стратегическая компетенция, традиционно понимаемая как вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась, в электронной образовательной среде преимущественно связана с вербальными средствами, так как невербальная компонента обеднена.

Социокультурная компетенция, предполагающая знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, включая интеграцию личности в систему мировой и национальной культур, в электронной образовательной среде будет связана с этикетом сетевого общения («сетевым этикетом», или «нетикетом»).

Социальная компетенция определяется как умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и своих силах для осуществления коммуникации, а также умение помочь другому поддержать общение, поставить себя на его место и способность справиться с ситуациями, возникающими в процессе непонимания партнеров по общению [2], при этом пользователь сети может примерять любой социальный статус, любые социальные роли и, соответственно, любые варианты социального поведения. Следует также отметить, что участники коммуникации зачастую не всегда могут быть уверены, что их собеседник действительно соответствует тому образу, который представлен в Сети [9]. Коммуниканты стремятся к тому, чтобы завоевать уважение и привлечь к своей персоне внимание со стороны других пользователей Сети, возможно также и манипулирование собеседником.

Рассмотренные особенности содержания компонентов коммуникативной компетенции необходимо учитывать при проектировании этапов организации коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде. Анализ научной литературы и опыта практической педагогической деятельности учителей [10] показывает, что педагоги зачастую испытывают определенные трудности в организации сетевой образовательной коммуникации, связанные с неумением выделить и организовать этапы педагогического взаимодействия в электронной образовательной среде, что в значительной степени снижает эффективность формирования коммуникативной компетенции.

Вместе с тем современные школьники достаточное количество времени проводят в электронной среде. Анализ результатов анкетирования показывает, что 85% опрошенных проводят в сети Интернет 2 часа и более, при этом целью является общение с одноклассниками (друзьями) – 74%, поиск информации для учебы – 35%, выполнение проектных заданий – 10%. Школьники прежде всего используют социальные сети (79%), на долю поисковых систем приходится 26%, на учебные обучающие программы – 10%.

При проектировании этапов коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде полезно принять во внимание специфику технологий развития умений в различных видах речевой деятельности.

С учетом вышеизложенного выделим следующие этапы коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде:

1. Этап, предшествующий коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде.

На данном этапе педагогу необходимо оценить коммуникативный потенциал электронной образовательной среды, определить цели и задачи коммуникативной деятельности, отобрать источники информации и приемы работы с учебным материалом в электронной образовательной среде,

определить коммуникативные роли участников педагогического общения. Педагогом проводится работа по созданию педагогического сообщения, тщательно определяется и создается контент, выбирается канал передачи информации и режим взаимодействия, формы и способы подачи материала, разрабатываются задания, предваряющие работу в электронной образовательной среде и направленные на анализ субъектного опыта обучающегося, актуализацию фоновых знаний по определенной теме (проблеме).

Важными задачами педагога на данном этапе являются создание положительной мотивации, снятие различного рода трудностей, формирование информационной компетентности обучающихся (формирование навыков работы в электронной среде) и формирование элементарных навыков общения в электронных средах. Последнее предполагает ознакомление обучающихся с «нетикетом» и правилами работы в электронной образовательной среде. Педагог должен познакомить школьников с основными элементами сетевого этикета, стилями оформления текста электронного сообщения, совместно с ними сформулировать границы «текстовой свободы» и регламент общения. Как показывает анализ УМК по различным предметам, обучающимся, как правило, не сообщаются правила общения в сети Интернет. Опрос школьников свидетельствует о том, что правила сетевого этикета знают только 65 % обучающихся.

Правила работы в электронной среде могут быть представлены в виде памяток, разработанных как педагогом самостоятельно, так и совместно с другими участниками общения (обучающимися). В этом случае уменьшается возможность формирования и закрепления опыта словесной небрежности, безграмотности как стилиевой принадлежности компьютерного текста.

2. Собственно коммуникативная деятельность в электронной образовательной среде. Во время непосредственного взаимодействия посредством электронной образовательной среды обучающиеся выполняют определенные задания, проверка правильности выполнения которых осуществляется на следующем этапе.

3. Оценка результативности и коррекция коммуникативной деятельности. «Этап информационного последствия». На данном этапе организуется обратная связь, проводится презентация полученных результатов решения сформулированных на первом этапе познавательных задач, выполняются коррекция, оценка и самооценка, а также осуществляется работа, направленная на развитие соответствующих навыков, умений, компетенций после выполнения заданий в электронной образовательной среде.

В заключение следует отметить, что выявленные особенности необходимо учитывать для обеспечения эффективного взаи-

модействия с обучающимися средствами электронной образовательной среды, при планировании и реализации процесса подготовки будущих педагогов к организации коммуникативной деятельности в электронной образовательной среде. Эффективное планирование коммуникативной деятельности участников педагогического общения позволит выбирать соответствующие коммуникативные стратегии и технологии обучения, повышая тем самым качество решения образовательных и коммуникативных задач с применением электронной образовательной среды.

Литература

1. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/проекты/современная-цифровая-образовательная-среда> (дата обращения: 28.09.2018)
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», 2001. – 224 с.
3. Шейлз Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам. – Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (в редакции приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357) [Электронный ресурс]. – URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 28.09.2018)
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 28.09.2018)
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/> (дата обращения: 28.09.2018)
7. Костинова Н.А. Особенности коммуникативной деятельности педагога в дистанционной образовательной среде // Фундаментальные исследования. – 2012. – №3 (часть 2). – С. 281–285.
8. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие /под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
9. Ляшенко Д.И. Виртуальная языковая личность: к определению термина// Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3(51). URL: [https://sibac.info/archive/guman/3\(51\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/3(51).pdf) (дата обращения: 19.10.2018)
10. Костинова Н.А. Исследование особенностей реализации коммуникативных стратегий в дистанционной образовательной среде учителями школ // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №4. URL: <http://www.science-education.ru/110-9932> (дата обращения: 19.10.2018)

А.П. Федоров
(г. Туансе),
С.Н. Томилина
(г. Новороссийск)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СИСТЕМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO SYSTEMIC ORGANIZATION OF DEVELOPING PATRIOTISM AMONG MODERN YOUTH

Авторы статьи на основе современных требований раскрывают концептуальные, теоретические основы формирования патриотизма у современной молодежи, включающие: методологические подходы, принципы, основные направления, педагогические условия воспитательно-патриотической деятельности.

Ключевые слова: воспитание, воспитательно-патриотическая деятельность, концептуальные основы, молодежь, патриотизм, патриотическое воспитание, формирование.

The authors of the article on the basis of modern requirements reveal the conceptual, theoretical bases of developing patriotism in modern youth, including: methodological approaches, principles, basic directions, pedagogical conditions of educational and patriotic activities.

Key words: education, educational and patriotic activity, conceptual bases, youth, patriotism, patriotic education, developing.

Современные условия развития отечественной экономики, задачи укрепления обороноспособности государства настоятельно требуют всемерной активизации патриотического воспитания всех категорий граждан Российской Федерации, особенно молодежи – учащихся вузов и молодых специалистов.

Все это приводит к аполитичности части населения, потере ими ценностных ориентиров, росту количества молодых людей, желающих эмигрировать на постоянное место жительства в развитые западные страны.

Основными факторами, требующими активизации патриотического воспитания российской молодежи, являются: наличие духовно-нравственной проблемы в сфере воспитания, следствием чего явилось разрушение ценностных установок; деструк-

тивность, разрушительность для личности, семьи и государства новых насаждаемых «идеалов»; преобладание материальных ценностей над моральными; перенасыщенность Интернета, социальных сетей фальсификатом по истории России, ее руководителей, победам и героическим событиям; тенденциозное преподнесение материалов о прошлом и настоящем России средствами массовой информации, пагубно влияющее на современную молодежь;

Ныне под угрозой оказывается национальная самоидентификация россиян, что в перспективе приведет к разрушению культурного пространства, сплоченности и единства России.

В этих условиях, патриотизм есть единственная «национальная идея» конструктивно способствующая сплочению много-

национального российского народа, его сохранению и развитию [7].

Созданная государственная нормативно-правовая база патриотизма позволила создать единую систему патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Воспитательно-патриотическая деятельность стала проводиться на основе пятилетних государственных программ патриотического воспитания россиян, предусматривающих достаточно высокое финансирование из государственного бюджета [3].

Вместе с тем результативность проводимой работы остается не очень высокой. Основные причины этого – поверхностность, формализм и бездушие в проводимой воспитательной работе, снижение патриотического настроения в семьях и их вкладе в воспитание патриотов, «умелое» распыление выделяемых денежных средств, попытки переложить эту работу на учебные заведения, учителей и преподавателей, которые перегружены своей непосредственной работой.

С целью активизации воспитательно-патриотической деятельности с молодежью – учащимися вузов и молодыми специалистами – были разработаны теоретические основы формирования патриотизма у современной российской молодежи.

Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации определяет патриотизм как «любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите» [4].

Богатую информацию о сущности патриотизма можно почерпнуть из авторских работ отечественных ученых.

Так, А.Н. Выршиков и М.Б. Кусмарцев отмечают: «Патриотизм есть основа жизненных ориентаций, определяющая стратегию развития личности, общества, государства, смысл и самооценку жизни гражданина России» [2, с. 34]. По мнению Л.В. Байбородовой и соавторов, патриотизм – это «одно из наиболее глубоких человеческих чувств, интегративное социально значимое качество, важнейшая, устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведе-

ния и связанная с воспитанием чувств чести, долга, ответственности человека в обществе» [1, с. 9]. М.Ю. Корнилова и А.Н. Томилин пишут: «... патриотизм – это личностное качество гражданина, которое формируется социальной средой и целенаправленным воспитательным процессом» [5, с. 16].

Дадим авторское определение патриотизма, понимаемого как основное личностное чувство, интегративное социально значимое качество и устойчивая характеристика гражданина, базирующиеся на любви к Отечеству, Родине и своему народу, верности и преданности им, широком патриотическом мировоззрении и патриотических убеждениях, выражающихся в твердой, непоколебимой патриотической позиции, реализуемой в результативной деятельности, патриотическом поведении и подступах готовности к защите Отечества и его интересов в мирное и военное время, вплоть до самопожертвования в бою.

Патриотизм формируется в процессе систематического, длительного, целенаправленного, повседневного, кропотливого патриотического воспитания.

Цель патриотического воспитания – формирование высокого уровня патриотизма личности, активной государственно-патриотической позиции у современной российской молодежи, включающей любовь к своей Родине, своей семье и многонациональному российскому народу, повышенную гражданскую ответственность за судьбу и безопасность Отечества.

Достижение намеченной цели требует решения следующих задач [1]:

- осознание каждым молодым человеком себя как гражданина Российской Федерации на основе единых национальных духовных и нравственных ценностей, адекватного восприятия ценностей общества;
- развитие у российской молодежи интереса к героическому прошлому, настоящему и будущему своей страны, гордости за славные достижения и подвиги;
- воспитание патриотических чувств, гражданского долга и личной ответственности за безопасность и судьбы Отечества и российского народа;

– формирование потребности верно, преданно и добросовестно служить своему государству, его интересам, беречь территориальную целостность, честь и достоинство Родины, конкретными делами и личными поступками укреплять ее могущество и независимость;

– формирование готовности трудиться и стремления предприимчиво, инициативно и энергично работать на благо людей, своей страны с целью роста благосостояния и обороноспособности России;

– воспитание бережного отношения к истории, культурному наследию и историческому прошлому своей страны, стремление сохранить и приумножать обычаи, боевые и трудовые традиции российского многонационального народа;

– воспитание культуры межнационального общения и толерантности, заботы о благосостоянии многонационального народа Российской Федерации, поддержании межэтнического мира и согласия;

– формирование готовности солидарно противостоять глобальным вызовам современной эпохи, неприятия чуждых и аморальных ценностей.

Сформулированная цель и конкретизированные задачи позволяют определить следующие доминирующие стратегии патриотического воспитания молодежи [8]:

1. Опора на историко-героические традиции Отечества, понимаемая как совокупность логически систематизированных, целенаправленных организационных и воспитательных мероприятий и действий, направленных на качественное изменение уровня патриотизма личности.

2. Актуализация принципов национального менталитета в сознании и патриотической деятельности (включает: принципы гордости и понимания величия культуры народа, национальных и семейных традиций, государственных масштабов, природных богатств, легендарной российской истории, исторических подвигов, массовых фактов проявления героизма, самопожертвования в бою во имя Отечества и др.).

3. опережение развития идейно-мировоззренческих представлений личности в условиях развития современных техноло-

гий (информационных, цифровых и др.), такая стратегия предусматривает формирование у учащихся вуза научного, государственно-патриотического мировоззрения, собственной системы знаний о мире, патриотических убеждений, идеалов и представлений.

Специфика проведения патриотического воспитания с молодежью требует использовать принципы:

а). *системной организации воспитания* (требует осуществления плановой, скоординированной и целенаправленной воспитательно-патриотической деятельности всех заинтересованных государственных, региональных и местных структур, а также общественных организаций);

б). *конструирования информационно-воспитательной среды* (способствует формированию патриота как активной и творческой личности, обладающей устойчивым познавательным интересом и направленной на непрерывность процесса самовоспитания и самосовершенствования);

в). *интеграции* (обеспечить целостность воспитательного процесса, взаимосвязь компонентов, направлений патриотического воспитания, преодолеть разобщенность в деятельности различных образовательных структур и организаторов патриотического воспитания;

г). *адресного подхода* (предполагает применение специальных форм и методов работы с молодежью с учетом возрастных, социальных, индивидуально-психологических особенностей личности);

д). *активности и наступательности* (полагает использование настойчивости и разумной инициативы в трансформации мировоззрения молодежи и ее ценностных установок, ориентированных на национальные интересы России) [1,4,6].

Отмеченные стратегии, подходы и принципы обуславливают содержание и средства патриотического воспитания молодежи.

К основным направлениям патриотического воспитания молодежи относятся :

Государственно-патриотическое воспитание, включающее следующие компоненты: формирование активной государствен-

но-патриотической позиции личности, позволяющей ей эффективно отстаивать государственные интересы и решать государственные задачи в мирное и военное время; укрепление морально-психологического духа личности на основе героических традиций народов России и Вооруженных Сил; творческое использование воспитательного потенциала государственных, ветеранских, различных общественных организаций и религиозных конфессий; совершенствование интернационального воспитания молодежи в духе дружбы народов Российской Федерации.

Духовно-нравственное направление, содержащее: формирование нравственной личности, обладающей высокими моральными качествами (гуманизм, честность, коллективизм, соблюдение моральных ценностей, уважение к старшему поколению, мужество, любовь к Родине и своему народу); воспитание уважения к семье, родителям, семейным традициям; формирование положительного отношения к труду, как к основе жизнедеятельности; формирование активной социальной позиции; позитивного отношения к здоровому образу жизни, неприятие асоциальных явлений, подрывающих физическое и духовное здоровье нации.

Культурно-историческое направление, требующие: воспитание любви к своей «малой» Родине; вовлечение молодежи в работу по сохранению культурных и исторических памятников боевой и трудовой славы России; формирование позитивного чувства национальной гордости, национального самосознания, единства и сплоченности многонационального и поликонфессионального народа Российской Федерации.

Гражданско-правовое направление, ориентированное на: изучение государственной системы РФ, содержания Конституции и Гимна РФ, государственной символики, прав и обязанностей гражданина России; уяснение сущности гражданского долга, ценностного отношения к национальным интересам России, её суверенитету, целостности и независимости; формирование культуры правовых отношений, стремления к соблюдению законодательных норм.

Военно-патриотическое направление, включающее в себя: изучение военной истории России, знание Дней воинской славы, боевых и трудовых подвигов россиян в годы Великой Отечественной войны; сохранение воинских традиций, связи поколений защитников Родины, организация встреч молодежи с ветеранами войны и труда, участниками локальных военных конфликтов и антитеррористических операций; формирование позитивного образа Вооруженных Сил Российской Федерации, готовности к воинской службе и добросовестному выполнению воинского долга в рядах армии и флота.

Реализация намеченных направлений возможна при эффективном применении:

методов убеждения (выражается в эмоциональном и глубоком разъяснении сущности социальных и духовных отношений, норм и правил поведения, в развитии сознания и чувств воспитуемой личности); соревнования (основан на естественной потребности к соперничеству и приоритету на воспитание нужных человеку и обществу качеств), стимулирования (подразумевает воздействие на мотивационную сферу личности, направленное на побуждение личности к улучшению своего отношения к деятельности и дисциплине, развитию у нее мотивации патриотического поведения);

средств: волонтерской деятельности (добровольная, бесплатная работа патриотической направленности); поисковой работы (поиск по местам боев останков, не захороненных бойцов и командиров Советской Армии и Военно-морского флота);

форм: бесед, лекций, встреч с ветеранами, викторин, тематических вечеров, диспутов, адресной помощи ветеранам, проведения патриотических акций и операций (Георгиевская лента, Бессмертный полк, Бескозырка и др.).

Результатом процесса патриотического воспитания молодежи (учащихся вузов и молодых сотрудников) следует считать высокий уровень патриотизма у каждого из них, проявляемый в наличии активной государственно-патриотической позиции, личной ответственности за судьбу Отече-

ства, деятельном участии в укреплении экономического и оборонного могущества государства, дисциплинированности, исполнительности и готовности с оружием в руках защищать Родину.

Содержание процесса патриотического воспитания молодежи требует постоянного

творческого развития и корректировки. Его реализация получить драгоценный практический опыт, что позволит обогатит предлагаемые концептуальные основы.

Литература

1. Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Белкина В.В. Концептуальные основы патриотического воспитания будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – №6. – С. 8–14.
2. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе: мон. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс] / <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 04.08. 2018).
4. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации [Электронный ресурс] / <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 01.11. 2018).
5. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя: мон. – Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2017. – 138 с.
6. Лутовинов В.И. Патриотическое воспитание молодежи: концепция, программа, организационно-методические основы: пособие для педагогов, руководителей образовательных учреждений и организаторов работы с молодежью. – М.: АПК и ПРО, 2001. – 284 с.
7. Путин В.В. Выступление на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи [Электронный ресурс]. URL: <http://baldin.ru/article/a-218.html> (дата обращения: 31.10. 2018).
8. Томилина С.Н. К вопросу о стратегиях воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью // Человек и образование. – 2018. – №3. – С. 73–78.
9. Томилин А.Н. О целесообразности применения социального и средового подходов при исследовании патриотизма курсантов морского ВУЗа // Материалы I Международной научно-практической конференции: Наука. Общество. Личность.– Ставрополь: Логос, 2017. – С. 66–71.



*М.Е. Кудрявцева,
С.С. Лебедева,
Е.А. Куликова
(Санкт-Петербург)*

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ КАК СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ

MODERN TRENDS OF DEVELOPMENT OF THEORY OF LIFELONG EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES AS A SOCIAL GROUP

В статье анализируются вопросы становления и развития образования инвалидов как социальной группы. Рассматривается теоретическая платформа совершенствования образования инвалидов, основные принципы, исторические этапы. Дается характеристика современному этапу непрерывного образования инвалидов в условиях новых коммуникационных технологий и создания безбарьерной среды.

Ключевые слова: инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, непрерывное образование, интеграция, инклюзия, общее образование, профессиональное образование.

The article analyzes the formation and development of education for people with disabilities as a social group. The theoretical platform for improving the education of people with disabilities, basic principles, historical stages are considered. The characteristic to the modern stage of continuous education of people with disabilities in terms of new communication technologies and creation of barrier-free environment is given.

Key words: people with disabilities, people with special health needs, continuing education, integration, inclusion, general education, vocational education.

Концептуальные походы к обоснованию теории непрерывного образования инвалидов начали складываться в 70-80-е годы XX века. Однако в опыте разработки общей системы образования отдельные элементы ее структуры были развиты в разной степени. Система школьного образования в ее дифференцированных вариантах создавалась в зависимости от особенностей ограничений жизнедеятельности инвалидов и отличалась обоснованным научно-методическим фундаментом. В то же время элементы структуры, касающиеся раннего возраста, образования взрослых, кроме трудового образования, почти выпадали из поля зрения

научных исследований и педагогической практики.

Теоретическая платформа обоснования принципа гуманизации образования, провозглашенная в начале 90-х годов, международные документы и новая федеральная законодательная база остро поставили вопросы об активном включении инвалидов в социокультурное пространство и общественную жизнь. Осуществить эти позиции в новых условиях невозможно без внесения коренных изменений не только в систему образования, но и в систему социального, медико-психологического обслуживания инвалидов, повышение их реабилитацион-

ного потенциала, без создания комплексных условий для их интеграции в социум.

В начале 90-х годов XX века на базе Института образования взрослых РАО стали развиваться методологические основы системы непрерывного образования населения и его социальных групп. Научным коллективом института и его экспериментальных баз были выдвинуты проблемы образования инвалидов трудоспособного и пенсионного возраста в контексте всех видов непрерывного образования взрослых: формального, неформального, информального [1]. Этому во многом способствовала новая нормативная база федерального и регионального уровней; в разработке одного из региональных законов для инвалидов участвовали научные сотрудники института Е.И. Огарев и С.С. Лебедева [4].

В этот период ряд научных школ разрабатывал инновационные подходы к образованию инвалидов. Прорыв в системе детского образования создал Институт раннего вмешательства (Е.М. Кожевникова и её школа). На научную основу в отечественной системе образования были поставлены проблемы интеграции и инклюзии (Л.М. Шепицына и её школа). Исследователи московских институтов выдвинули научно-практические проблемы обоснования вариантов обучения детей с ОВЗ. Проблемы социальной реабилитации в процессе общего, профессионального образования и социокультурной деятельности разрабатывали петербургские учёные В.З. Кантор, Г.Н. Пенин, А.З. Свердлов и др.

Новым явлением, характеризующим систему образования инвалидов, явились добровольческие инициативы, коснувшиеся почти всех видов образования лиц с ОВЗ и всех основных возрастных групп. Эти инициативы смогли в работе с инвалидами повысить потенциал культурно-просветительского, социально-экономического, медико-психологического характера. Целый цикл добровольческих программ обогатил систему непрерывного образования инвалидов не только всех возрастных групп, но и категорий лиц, имеющих различные ограничения жизнедеятельности.

Характерной чертой добровольческих инициатив явились проявление интереса и оказания разных, уже включённых в образовательные системы видов помощи не только детям с ОВЗ, но и лицам с редкими вариантами ограничений жизнедеятельности детей, находящихся вне организационных форм в силу уникальности их психофизического состояния. При этом добровольческая деятельность внесла возможность использования нетрадиционных форм обучения и обогатила науку и современную практику новыми технологиями социокультурной и оздоровительно-реабилитационной направленности.

Инновационный контекст в обучение внесло использование принципа «универсального дизайна», который предполагает дизайн предметов, обстановок, программ и услуг, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к использованию людьми, имеющими ограничения жизнедеятельности. Как известно, безбарьерная среда предполагает доступность объектов социальной, транспортной инфраструктуры, свободный доступ в получении информации и связи, пользование транспортом и транспортными коммуникациями, создание безбарьерной психологической среды в обществе. Деятельность по созданию этой среды расширяет резервные возможности большой группы людей с разными ограничениями жизнедеятельности, способствует интеграционным процессам в обществе.

Анализ широкого пласта волонтёрской деятельности, её влияния на развитие образовательного потенциала лиц с ОВЗ способствует углублению теоретических позиций и вносит коррективы в основные принципы образования этой социальной группы.

Принцип непрерывности обогащается инициативами, позволяющими человеку с ОВЗ овладеть каждым последующим образовательным этапом за счёт смягчения трудностей между стадиями обучения в результате реабилитационных и оздоровительных мероприятий.

Принцип комплексного подхода расширяется за счёт добровольческих инициатив,

которые раздвигают границы социальных институтов, влияющих на инвалидов и создающих обогащённую систему внутриведомственного и межведомственного взаимодействия в целях совершенствования социального сопровождения лиц с ОВЗ.

Принцип учёта индивидуальных потребностей детей и взрослых с ОВЗ в настоящее время в большой мере направлен на развитие творческих возможностей личности, её участие в интеллектуальной, коммуникативно-информационной, культурно-просветительской деятельности, способствующей интеграции в социум.

Принцип связи теории и практики обогатился методологическими подходами, учитывающими возможности предупреждения спектра проблем, которые могут вызывать трудности в обучении и освоении учебных и социокультурных навыков за счёт более глубокой диагностики ограничений жизнедеятельности и путей их преодоления с помощью ряда волонтерских программ, успешно реализуемых на базе реабилитационных центров.

Принцип включённости лиц с ОВЗ в социум углубляется за счёт программ социокультурной деятельности, имеющих в себе образовательные элементы и также предполагающих развитие активных форм поведения, актуальных для проявления гражданской позиции, участия в гражданских инициативах на разных уровнях современного общества. Этот принцип способствует групповой динамике, актуализации механизма принятия решений в ситуациях неопределённости и т.д.

Данный принцип предполагает мониторинг активности лиц с ОВЗ, выступающих инициаторами создания инновационной теории и практики в разных сферах современной жизни, их участие в государственных и волонтерских программах, продвижение ими своих идей на форумах, семинарах и конференциях федерального, регионального и муниципального уровней.

Тем самым добровольческие инициативы могут служить развитию новых организационно-педагогических форм работы с лицами с ОВЗ на протяжении всей системы

образования, максимально учитывающей возможности лиц с ОВЗ в условиях использования как традиционных, так и инновационных технологий, в том числе и цифровых, в разных сферах общественной жизни.

В современной научной и учебно-методической литературе изучение образовательной деятельности инвалидов в условиях их социальной защиты осуществлялось по нескольким направлениям. Выявлялся образовательный потенциал лиц с разными ограничениями жизнедеятельности: сенсорными, интеллектуальными, моторными и др. (В.З. Кантор, М.И. Никитина, Н.М. Назарова, А.З. Свердлов) [3]. При анализе системы образования инвалидов использовался принцип непрерывности, в связи с чем были представлены все ступени образования, рассматривалась социально-образовательная деятельность инвалидов, соответствующая возрастному развитию от ранних лет жизни, дошкольников до глубокой старости (И.П. Волкова, С.С. Лебедева, Г.Н. Пенин) [2].

Рассмотрение потенциала адаптирующей и развивающей функций образования инвалидов предполагает их конкретизацию с учетом новых требований начала XXI века. Речь идёт о вооружении информацией не только об окружающем мире и процессах, происходящих в нем, но и об актуализации знаний, прежде всего о самом человеке, характере его ограничений и особых механизмах его адаптации с помощью современного образования к общецивилизационным и национально-культурным ценностям, рыночным отношениям, непрерывному образованию и новым информационным технологиям [4]. Выявление сути этого механизма и его использование предполагает обращение к историко-культурному опыту организации образования социальной группы инвалидов.

Как известно, в зависимости от уровня социально-экономического и культурно-образовательного потенциала и традиций общества в разные эпохи к качествам личности человека (физическим, психическим) предъявлялись разные требования. Обращение к нормативно-правовой базе, историческим источникам, документам и

теоретической литературе XVIII – начала XX вв. позволяет говорить о постепенном развитии научно-практической деятельности в сфере социальной защиты инвалидов, в том числе средствами образования, культуры и организации их труда. В связи с этим мы считаем целесообразным уточнить выделенные нами периоды развития системы образования инвалидов в культурно-историческом контексте [5].

Первый период (конец XVIII – первая половина XIX вв.) – период зарождения системы отечественного специального образования, организации работы лечебно-образовательных учреждений – решал комплексные лечебные, образовательные и научные задачи на основе учета возможностей России и европейского опыта в работе с инвалидами.

Второй период (вторая половина XIX – начало XX вв.) был посвящен созданию отечественного опыта организации элементов общего и профессионального обучения для инвалидов в ограниченных пределах и связывался с деятельностью клиник, а также с деятельностью благотворительных обществ. Научная и просветительская деятельность П.Ф. Лесгафта, обосновавшего и создавшего в учебных заведениях первый опыт комплексного сопровождения воспитанников, деятельность А.И. Пирогова, И.М. Сеченова и др. ориентировала на активизацию социальных инициатив. В этот период назрела необходимость в комплексных междисциплинарных исследованиях, интегрирующих отдельные научные и практические достижения в области социальной поддержки лиц с ограничениями жизнедеятельности средствами образования. Характерно, что именно в этой подсистеме уделялось внимание образованию взрослых.

К началу XX века были осуществлены первые попытки создания научно-практической базы для практики развития системы непрерывного образования лиц с ограничениями жизнедеятельности, начиная с детского возраста (в рамках специального и общего образования), для усиления социальной политики (особенно после результатов русско-японской войны), для исполь-

зования достижений конкретных исследований в практике организации лечебно-образовательных учреждений для инвалидов, детей и взрослых, имеющих разные ограничения жизнедеятельности.

Третий – советский – период способствовал созданию и структурному оформлению дифференцированных систем специального образования детско-юношеского направления, а также профессионального образования взрослых, хотя и в достаточно ограниченных пределах. Повысилась роль общественных организаций инвалидов – Всероссийской организации слепых (ВОС), Всероссийской организации глухих (ВОГ) и др. – в развитии системы общего и базового профессионального образования, трудоустройства и социальной защиты.

Четвертый период – перестройка девяностых годов XX и начала XXI века – связан с глобализацией образования в условиях постиндустриального общества, трансформацией всех видов образования инвалидов, особенно взрослых, в условиях нового экономического и социокультурного контекста и ориентаций на международные, особенно немецкие, шведские и финские модели реабилитации как детей, так и взрослых инвалидов. Активизировалась деятельность высших учебных заведений, обеспечивающих инвалидов программами базового и профессионального постбазового образования (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Челябинск, Новосибирск и др.).

Период перестройки конца XX века продемонстрировал в совершенствовании системы образования инвалидов ряд приоритетов, которые ориентировали на учет особенностей российской и зарубежной культуры, опирающейся на идеи толерантности и преодоления стигматизации в обществе. К числу значимых инициатив следует отнести достраивание структурных элементов в общей системе образования инвалидов. Например, особое внимание было уделено созданию системы ранней помощи детям (опыт Скандинавских стран и Германии) [6, с. 7], содержанию и формам работы с лицами, имеющими выраженную интеллектуальную и сенсорную недостаточность и ха-

рактизирующимися повышенным риском. Опыт показывает, что достраиваются также в этой системе образования элементы, связанные с образованием как младших, так и старших возрастных групп. Создается целый спектр форм, направленных на базовое образование, переподготовку и различные направления в области дополнительного образования для лиц с разными ограничениями жизнедеятельности.

Анализируя систему образования инвалидов в целом, необходимо отметить появившееся в последние годы влияние государственной поддержки на развитие этой системы, что выразилось в реализации ряда инициатив:

- развитии нормативно-правовой базы по отношению к социальной группе инвалидов, затрагивающей не только систему образования, но и систему социальной защиты населения;
- расширении по горизонтали и вертикали сети социальных учреждений, организующих реабилитацию детей-инвалидов с первых лет жизни, обеспечивающих инклюзивное образование, пути перехода от общего образования к профессиональному и трудовому обучению, связи деятельности реабилитационных центров с общеобразовательными школами;
- укреплении системы профессионального совершенствования специалистов, создании элементов системы подготовки и переподготовки кадров для всех ступеней и уровней образования, а также кадров, осуществляющих сопровождение детей-инвалидов разных возрастных групп с различными ограничениями жизнедеятельности;
- разработке учебно-методического обеспечения в целях обучения лиц с разными ограничениями жизнедеятельности и механизмов их реализации на разных уровнях;
- оптимизации связи системы образования инвалидов с другими социальными институтами: социальной защиты, здравоохранения, культуры, физкультуры и спорта, а также с общественными организациями.

В центре внимания исследователей и практиков, работающих с социальной группой инвалидов, стоит круг проблем, в котором условно можно было бы выделить ряд существенных аспектов.

Во-первых, это спектр проблем, связанных с такими перспективами развития, как необходимость признания равных прав социальной группы инвалидов с другими социальными группами, стимулирование её субъектности как на групповом, так и на личностном уровнях, выявление факторов, способствующих социальной интеграции данной группы как в настоящее время, так и в будущем.

Во-вторых, необходимость проведения ретроспективного анализа социальной и культурно-образовательной ситуации инвалидов за последние два столетия, что позволяет связать традиции и инновации в поступательном развитии системы образования для инвалидов и рассматривать их в обще-цивилизационном контексте.

В-третьих, это дальнейшее выявление социогенных потребностей инвалидов как субъектов групповой и индивидуальной образовательной деятельности и путей их удовлетворения. Такой путь позволяет расширять проблемное поле исследований и развивать практическую деятельность в целях выявления потенциала личностного развития инвалидов и способов их интеграции в общество. В цивилизованном обществе развитие социальных групп связывают с расширением их внутренних ресурсов, главным из которых выступает непрерывное образование во всех его видах и формах.

Литература

1. Актуальные проблемы непрерывного образования инвалидов / под ред. В.Г. Онушкина. Е.П. Тонконогой, С.С. Лебедевой. – СПб.: ИОВ РАО, 1994.
2. Волкова И.П., Кантор В.З. Общество и инвалиды по зрению: проблемы толерантности: моногр. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 145 с.
3. Кантор В.З. Реабилитационно-педагогические условия обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в вузе // Социальное партнерство в образовании взрослых, профессиональной подготовке и переподготовке населения: материалы конф. – СПб.: Институт образования взрослых РАО, 2001.
4. Лебедева С.С. Образование инвалидов: практика и теоретико-прогностическая модель: моногр. – СПб.: НПО «Омега», 2001.
5. Лебедева С.С. Теоретико-прогностическая модель образования инвалидов как социальной группы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002. – С. 21–22.
6. Günther K.B. Der sonderpädagogische BA/ MA-Studiengang“ Gebärdensprach- und Audiopädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin als perspektivisches Konzept für die Ausbildung von hörgeschädigten Lehrern. In hörgeschädigte Kinder-erwachsene hörgeschädigte, 2009 Heft 2, S. 58–65.
7. Wozniak L. Hörgeschädigte Lehrer für hörgeschädigte Schüler!? vds Sonderpädagogik in Berlin, 2013: Heft 1/ 2013, S. 12–17.



А.Ю. Куксов
(г. Краснодар)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ УЧЕБНЫХ ВОЕННЫХ ЦЕНТРОВ

MODELING THE PROCESS OF FORMATION OF MILITARY-PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF EDUCATIONAL MILITARY CENTERS CADETS

В статье на основе системно-деятельностного подхода рассматривается вопрос моделирования процесса формирования военно-профессиональной ответственности у курсантов учебных военных центров. Автором спроектирована соответствующая модель, направленная на достижение необходимого уровня военно-профессиональной ответственности у курсантов и состоящая из целевого, методологического, диагностико-аналитического, программно-содержательного, организационно-деятельностного и оценочно-результативного компонентов.

Ключевые слова: военно-профессиональная ответственность, компоненты, курсант, моделирование, модель, процесс, учебный военный центр, формирование.

In the article, on the basis of the system-activity approach, the issue of modeling the process of formation of military professional responsibility of cadets of military training centers is considered. The author has designed the corresponding model aimed at achieving the required level of cadets' military professional responsibility and consisting of targeted, methodological, diagnostic, analytical, program-substantive, organizational, activity, and evaluation and performance components.

Key words: military-professional responsibility, components, cadet, modeling, model, process, military training center, formation.

Актуальность исследования обусловлена происходящими организационно-штатными изменениями, связанными с заменой военных кафедр в гражданских вузах на единые военные учебные центры. Такие центры будут реализовывать три программы военного обучения: подготовку офицеров запаса, кадровых офицеров и рядовых и сержантов запаса [2].

Подготовка в условиях гражданского вуза военных кадров для Вооруженных Сил Российской Федерации ставит на повестку дня важнейшую научную задачу формирования военно-профессиональной ответственности (ВПрО) у будущих офицеров армии и флота, как кадровых, так и запаса,

их готовности качественно и результативно выполнять функциональные обязанности, соответствовать высоким современным требованиям, предъявляемых Министерством обороны.

В связи с этим встает вопрос о моделировании процесса формирования ВПрО у курсантов военных учебных центров (ВУЦ).

В педагогике общенаучный метод моделирования применяется широко и понимается как «исследование процессов и явлений при помощи их реальных или идеальных моделей» [1, с. 23]. Моделирование позволяет вычленять целостные системы, исследовать их функционирование и получить целостную информацию о модели.

Согласно точке зрения В.В. Краевского, модель есть специфическая система элементов, воспроизводящая «некоторые стороны, связи, функции объекта исследования» [3, с. 211].

Основываясь на выполненном теоретическом анализе и опыте исследований А.Н. Томилина [6], О.В. Фомичевой [8] и др., была разработана модель формирования ВПрО у курсантов учебных военных центров, состоящая из шести взаимосвязанных компонентов: 1) *целевого* (содержит: цель, задачи, основные противоречия); 2) *методологического* (включает: основной научный подход и принципы); 3) *диагностико-аналитического* (предназначен для исследования характерологических личностных особенностей курсантов ВУЦ, анализа полученных результатов); 4) *программно-содержательного* (определение педагогических условий, проектирование авторской целевой программы формирования ВПрО у курсантов); 5) *организационно-деятельностного* (этапы и технология формирования ВПрО); 6) *оценочно-результативного* (охватывает: показатели и уровни сформированности ВПрО у курсантов, контроль, оценку результатов и коррекцию целевой программы формирования ВПрО).

Рассмотрим подробнее компоненты разработанной модели.

Целевой компонент модели определяет общее ее назначение – разрешение установленных противоречий и достижение намеченной цели – сформировать высокий уровень ВПрО у курсантов ВУЦ в процессе обучения и овладения воинской специальностью.

В конструируемой модели система формирования ВПрО у курсантов ВУЦ ориентирована на цель, на которую устремлена деятельность руководства, преподавателей и самих курсантов. Намеченная цель модели – это предварительно-прогнозируемые итоговые результаты, реализуемые в личностных качествах и потенциале, компетенциях, знаниях, навыках и умениях курсанта, которыми он овладеет в процессе изучения целевой программы «Ответственность и военно-профессиональная деятельность».

Достижение установленной цели возможно только при решении следующих задач:

- уяснение курсантами сущности ВПрО и её потребности для военных кадров и военно-профессиональной деятельности;
- развитие у каждого курсанта способности брать на себя ответственность за свою деятельность и свое поведение;
- формирование привычки подходить к порученному делу взвешенно и продуманно, доводить дело до конца;
- воспитание направленности на развитие профессиональных навыков;
- формирование дисциплинированности, уважительного отношения к начальникам, командирам и старшим;
- усвоение норм и правил поведения в социуме и воинском коллективе.

Рассматриваемый компонент, выступая в роли системообразующего, выполняет ключевые функции:

- а) *целеположения* (отражает выявление и постановку цели и задач);
- б) *прогнозирования* (заключается в предвидении и раскрытии особенностей предстоящего развития личности курсанта и ожидаемых прогрессивных последствий);
- в) *мотивирования* (охватывает деятельность руководства и преподавателей по формированию побуждений, определяющих характер деятельности курсантов, развитию их внутренней мотивации к познанию и результативной деятельности);
- г) *управления* (обеспечивает системность и организованность процессу достижения намеченной цели).

Второй компонент модели – *методологический*, включает базовый методологический подход и принципы формирования ВПрО у курсантов.

В качестве методологической основы исследования выбраны положения системно-деятельностного подхода, который предполагает такую организацию учебного процесса, в которой главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности курсанта. *Сущность подхода* проявляется в формировании лично-

сти курсанта и продвижении его в развитии тогда, когда он воспринимает знания не в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания».

Основной результат профессионально обучения курсантов ВУЦ – развитие личности курсанта на основе учебной деятельности.

К требованиям системно-деятельностного подхода относятся:

- личность курсанта выступает как активное творческое начало, взаимодействуя с преподавателями и сокурсниками, она строит и формирует сама себя;
- воспитание и развитие профессиональной ответственности и других качеств личности соответствуют требованиям социума, информационного общества, инновационной экономики, задачам подготовки военных кадров;
- ориентация на результаты образования как системообразующий компонент ФГОС ВПО, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;
- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;
- вариативность форм и методов формирования ВПрО курсанта в процессе обучения в УВЦ.

Основными руководящими положениями системно-деятельностного подхода в формировании ВПрО у курсантов выступают принципы: *интеграции* (раскрывает общность целей, ценностей, содержания, деятельности образовательной и военно-профессиональной сфер в единой военно-профессиональной среде); *гуманизации* (состоит в уважении личности курсанта, его выбора, в доверительных отношениях преподавателей и курсантов, сотрудничестве и доброжелательности); *ценностной ориентации* (подразумевает формирование

ВПрО как ценности, характеристики личности курсанта); *воспитания в деятельности* (требует включения личности курсанта в разнообразную и продуктивную деятельность, что позволяет эффективнее овладеть теорией и практикой ответственности); *воспитывающего характера обучения* (означает, что формирование ВПрО осуществляется как в процессе целенаправленного воспитательного воздействия, так и в процессе учебной деятельности); *воспитания в коллективе* (предполагает активное использование возможностей коллектива для развития личности и формирования у нее ВПрО, воинского товарищества).

Третий компонент модели – *диагностико-аналитический* – предполагает исследование характерологических особенностей курсантов, уровня ответственности, анализ результатов.

Для педагогического исследования существенное значение имеет педагогическая диагностика, с помощью которой исследователь получает достаточно верную, надежную и полезную информацию для последующей работы. Полученные результаты первичного диагностирования позволяют:

- установить исходный уровень ответственности у респондентов;
- измерить некоторые личностные качества курсантов;
- выполнить обобщение и всесторонний анализ данных;
- получить объективную оценку ВПрО курсантов;
- обобщить полученные результаты и сформулировать корректные выводы о необходимости продолжения исследования, организации учебной и воспитательной работы.

Четвертый компонент модели – *программно-содержательный* – предусматривает проектирование авторской целевой программы «Ответственность и военно-профессиональная деятельность», состоящей из пяти модулей: *теоретического* (изучение и овладение теорией ответственности); *ценностной ориентации* (изучение ценностного аспекта ВПрО); *военно-профессионального* (изучение специфики ВПрО

в условиях военно-профессиональной деятельности); *воспитательной и культурно-досуговой работы* (сочетание служебных, внеслужебных и культурно-досуговых мероприятий); *установочного* (установка на дальнейшее самосовершенствование и самовоспитание с целью саморазвития).

Эффективности формирования ВПрО значительно способствуют умело выбранные и созданные педагогические условия.

А. Создание целевой информационно-образовательной среды как доминирующего фактора формирования ВПрО у курсантов.

Работа курсанта ВУЦ в информационно-образовательной среде в интересах получения новых компетенций, новых знаний требует:

- осознания потребности в информации;
- определения путей и способов восполнения имеемых «пробелов» в информации;
- конструирования стратегии поиска и обнаружения информации;
- поиска и получения доступа к необходимой информации;
- сравнения и оценки информации, полученной из разных источников;
- организации, применения и передачи информации различными способами в соответствии с существующей ситуацией;
- осуществления коммуникации в информационном пространстве;
- владения компьютерной грамотностью.

Обучение в такой среде позволяет обогатить знания об ответственности, усилить субъектность и самостоятельность обучения.

Б. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей по следующим направлениям:

- активное участие в плановой методической учебе, проводимой в ВУЦ с преподавателями;
- целенаправленное самообразование, обеспечивающее постоянное приобретение новых знаний, умений, навыков, потребных для педагогической практики с курсантами;

– использование возможностей самовоспитания, способствующее развитию мировоззрения, мотивов и опыта деятельности, качеств личности;

– саморазвитие, содействующее совершенствованию психических процессов и способностей;

– изучение и овладение передовым педагогическим опытом обучения и воспитания курсантов, формирования у них ВПрО.

В. Развитие интереса курсантов.

Общеизвестно, что познавательный интерес представляет собой важнейший, глубинный внутренний мотив, мощный побудитель активности личности, который базируется на свойственной ей врожденной познавательной потребности. Основные усилия по развитию интереса у курсантов следует сосредоточить по следующим направлениям: а) тщательная подготовка содержания учебного материала; б) продуманная организация учебно-воспитательной деятельности; в) создание обстановки общения в учебном процессе, диалога между преподавателем и курсантами.

Г. Стимулирование курсантов, базирующееся на комплексном применении моральных побудителей и на индивидуально-типологических особенностях личности учащегося.

Для отечественной педагогики характерно применение следующих методов стимулирования: *поощрение* (обеспечивает возбуждение положительных эмоций, вселяет уверенность, повышает ответственность), *соревнование* (основано на естественной склонности личности к соперничеству); *наказание* (служит отрицательной оценкой действий курсанта).

Д. Активизация самовоспитания, гарантирующего курсантам позитивное изменение личностных качеств, дисциплины и поведения. Для этого целесообразно:

- использование апробированных педагогических технологий, развивающих потребность курсантов в самовоспитании;
- адекватное применение самооценки курсантами для побуждения к самовоспитанию и создания внутриличностных стимулирующих источников роста;

– подготовка преподавателей к педагогической поддержке самовоспитания курсантов [5].

Пятый компонент модели – *организационно-деятельностный* – включает этапы и технологию формирования ВПрО у курсантов.

Слово «этап» поясняется в толковых словарях как «отдельный момент, стадия какого-нибудь процесса» [4]. То есть это некий промежуток времени, охватывающий какое-то событие, стадию в развитии педагогического процесса.

В процессе формирования ВПрО выделим этапы: входной, обучения и воспитания, мониторинга, итогового тестирования. Важнейшими особенностями для каждого этапа являются: *входной* (осуществление первичного анкетирования и тестирования); *обучения и воспитания* (производится на основе целевой программы «Ответственность и военно-профессиональная деятельность»); *мониторинга* (систематический сбор, регистрация, хранение и анализ информации о состоянии процесса освоения целевой программы и формирования ВПрО

у курсантов); *итогового тестирования* (проведение заключительного анкетирования и тестирования курсантов, обработка эмпирических данных, оценка полученных данных).

Технология формирования ВПрО предусматривает детальное проектирование педагогического процесса, включающего следующие компоненты: цель, задачи, содержание, формы, методы воспитания и преподавания, средства обучения и др., что гарантирует получение требуемого результата – наличие высокого уровня ВПрО у курсанта ВУЦ, обеспечивающее качественное и результативное выполнение им задач военно-профессиональной деятельности.

Шестой компонент – *оценочно-результативный* – включает оценочную систему сформированности ВПрО по разработанным критериям, показателям и уровням, а также контроль, объективную оценку полученных результатов и коррекцию целевой программы.

Для оценки полученных результатов диагностики разработаны критерии сформированности ВПрО, соответствующие им

Таблица 1.

Показатели сформированности ВПрО курсантов ВУЦ

Критерий	Показатели
Когнитивно-знаниевый	- знания – о сущности ответственности и ВПрО; - о нормах и ценностях военно-профессиональной деятельности; - о специфике военно-профессиональной деятельности; - о воинской дисциплине, служебно-профессиональных отношениях; - о воинском этикете и нормах поведения, через которые реализуется профессиональная ответственность
Мотивационно-ценностный	- мотивация обучения в ВУЦ; - желание и стремление стать офицером ВС РФ; - осознание ответственности и ВПрО как ценностей; - мотивация достижения цели или избегания неудач; - мотивация принятия ответственных решений
Волевой	- уровень развития эмоциональной устойчивости, настойчивости, организованности, решительности, способность к эмоциональным переживаниям при выполнении принятого решения; - готовность отвечать за результаты своей деятельности
Деятельностно-поведенческий	- умения целеполагания, планирования, самоконтроля, коррекции и совершенствования стиля и системы своей деятельности, отвечающей нормам военно-профессионального ответственного поведения; - добросовестность в выполнении своих обязанностей; - наличие личностных качеств: рефлексивности, независимости, самостоятельности, субъективного контроля

показатели и уровни. В качестве критериев сформированности ВПрО курсанта ВУЦ выбраны: когнитивно-знаниевый, мотивационно-ценностный, волевой и деятельностно-поведенческий. Показатели критериев приведены в таблице 1.

Выделены три уровня сформированности ВПрО у курсантов ВУЦ: *низкий* (преобладание неудовлетворительных и слабых результатов по большинству показателей); *средний* (преобладание удовлетворительных результатов по большинству показателей) и *высокий* (преобладание отличных и хороших результатов по большинству показателей).

Оценочно-результативный компонент модели предполагает, что у курсантов на основе обучения сформирована военно-профессиональная ответственность, которая обеспечивает готовность к результативной военно-профессиональной деятельности на офицерских должностях.

Таким образом, разработанная модель позволяет последовательно и целостно представить процесс формирования ВПрО у курсантов учебных военных центров, организовать и проводить соответствующую учебно-воспитательную деятельность с будущими военными кадрами.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. Педагогика: конспект лекций. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Брайт, 2010. – 239 с.
2. В Минобороны прокомментировали информацию о замене военных кафедр в гражданских вузах на единые учебные центры [Электронный ресурс] / tvzvezda.ru (дата обращения: 12.09. 2018).
3. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. – 944 с.
5. Окунев Ю.Н. Педагогические условия активизации самовоспитания курсантов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Хабаровск, 2002. – 22 с.
6. Томилин А.Н. Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя: моногр. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2010. – 136 с.
7. Томилина С.Н. Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи: моногр. – Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015. – 124 с.
8. Фомичева О.В. Формирование профессиональной готовности будущих офицеров запаса к лидерской деятельности в гражданском морском вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Великий Новгород, 2013. – 26 с.



А.Е. Марон
(Санкт-Петербург),
Т.В. Закутняя
(г. Гатчина)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

INTERACTIVE PRACTICES AS CONDITION OF TEACHER'S PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT

В статье показано, что изменение социально-экономической ситуации в России повлекло за собой перемены в мировоззрении, культуре, образовании. Это отразилось на характере профессионально-личностного развития взрослого в направлении усиления его связи с практикой современной реальности.

Ключевые слова: образование, развитие взрослого, образовательные практики, учительский рост.

The article shows that changes in the socio-economic situation in Russia have caused changes in outlook, culture and education. It was reflected in the nature of the adult's professional and personal development in the direction of enhancing its connection with the practice of modern reality.

Key words: education, adult development, educational practices, teacher's growth.

Профессиональное становление педагога рассматривается как целостный процесс жизненного и профессионального самоопределения, творческого совершенствования, профессионального роста, продвижения к более высокой квалификации в избранной области практической деятельности. Это многогранный процесс, включающий актуализацию и обобщение полученных знаний и их практическое применение [3,4].

Говоря о профессиональном развитии педагога, многие ученые выделяют основные стадии его становления: а) формирование профессиональных намерений (профориентационная работа); б) профессиональное обучение (теоретико-методическая подготовка); в) профессиональная адаптация, сопровождающаяся методическими службами образовательной организации.

Особое значение имеет реализация личности в профессиональной деятельности, которая может и должна проходить в режиме саморазвития педагога, основанном на

самостоятельной познавательной деятельности, на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации и позволяющая формировать потребность в педагогическом самообразовании и самосовершенствовании [8].

Ряд авторов определяет уровни профессионального развития педагога в соответствии с квалификационными категориями: начинающий педагог, который имеет право осуществлять педагогическую деятельность по результатам успешного прохождения квалификационного экзамена; продвинутый педагог, его деятельность характеризуется освоением различных компетенций, которые могут быть связаны с работой с особым контингентом детей; педагог-методист, владеющий методами и технологиями в той степени, которая позволяет разрабатывать их самостоятельно и транслировать другим педагогам; педагог-исследователь, владеющий навыками выявления образовательных потребностей, координирующий деятельность учителей, опыт управления

педагогическим процессом, способный осуществлять апробацию и внедрение инновационных технологий в образовании [9].

Сложное многоуровневое профессиональное продвижение педагога нашло отражение в поручении Президента Российской Федерации В.В. Путина по введению национальной системы учительского роста, которая предполагает:

- модель горизонтальной и вертикальной карьеры педагога, основанной на идеях саморазвития и самодвижения как доминанты профессионального роста;
- непрерывное повышение уровня квалификации;
- выявление профессиональных дефицитов у конкретного работника и его продвижение по индивидуальным образовательным маршрутам;
- повышение эффективности и качества педагогической деятельности.

В соответствии с предлагаемой национальной системой учительского роста аттестация будет проходить с использованием контрольных измерительных материалов, а это значит, сделает необходимым включение педагога в образовательные практики.

Примером может служить в системе среднего профессионального образования конкурсное движение WORLDSKILLS, где ключевой фигурой в организации творческо-педагогического взаимодействия образовательной организации и предприятия-партнера является мастер производственного обучения, который должен уметь не только эффективно взаимодействовать с социальными партнерами, работодателем, с руководителем практики, а также сам ориентироваться на новации, создавать их и применять на практике. Отсюда и высокие требования к педагогической компетентности мастера: квалификация по данной профессии, собственная творческо-конструкторская деятельность, личный продуктивный опыт участия в конкурсах профессионального мастерства. Также и экспертное сообщество конкурса «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» вовлечено в образовательные практики, так как одним

из условий становления эксперта в данной компетенции является успешное прохождение всех конкурсных заданий.

Такое погружение педагога в практическую среду определяет приоритетную стратегию и тактику профессионального роста педагога.

Однако особенность дальнейшего развития педагогических работников в наибольшей степени обусловлена потребностью в осознании смысла обучения и решения в процессе образования встающих перед ними жизненно важных проблем. Актуальным направлением становится постепенное расширение поля зрения в деятельности педагогических работников, ориентация на интеграцию приобретенных знаний. Формы организации образовательного процесса должны предусматривать свободное и самостоятельное обращение к информации и участвующим в ее передаче людям, сохранение активной позиции субъекта образовательного процесса. Такой подход обусловлен пониманием того, что включенность в образовательные практики является внутренней, индивидуальной потребностью взрослой личности.

Следовательно, важно помочь педагогу в самоопределении, создать условия для дальнейшего развития его способностей и компетентности.

Естественным следствием такого образования является отход от передачи энциклопедических знаний в пользу практического погружения, благодаря чему педагог может видеть смысл собственного профессионального роста, иметь желание совершенствоваться, быть уверенным в собственных возможностях овладеть новыми профессиональными компетенциями; быть убежденным в их своевременности, актуальности и необходимости, видеть пути применения, понимать практическую направленность.

Вместе с тем погружение педагога в образовательные практики требует внимательного отношения к психофизиологическим особенностям данной возрастной группы, учета кризисов личных или профессиональных.

По данным ряда исследований, кризис профессионального развития, включающий в себя кризис профессиональной адаптации, кризис рутинной работы и кризис завершения профессиональной активности – это состояние, когда педагог осознает разницу между своими замыслами, своими возможностями достигнутым результатом педагогической деятельности [4,6].

Выходом из данного состояния может быть погружение в интерактивные образовательные практики, позволяющие педагогу профессионально расти и осмыслить свою деятельность.

Интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога в реальном или виртуальном (при использовании компьютера) пространстве на основе субъектной позиции участников взаимодействия.

Интерактивность выполняет следующие задачи: уход от презентационной подачи материала к интерактивному взаимодействию с включением моторики; экономию времени; повышение эффективности подачи изучаемого материала; легкость организации групповой работы или игр, полное вовлечение аудитории; установление более глубокого контакта между участниками, улучшение климата внутри коллектива.

Интерактивные практики позволяют организовать специальную форму познавательной деятельности, где все участники обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы.

Одна из целей интерактивных практик состоит в создании комфортных условий, при которых педагог чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс.

Интерактивные практики определяются совокупностью форм, методов, технологий, средств обучения и контролем, применяемым в процессе образовательной деятельности. Основное условие интерактивности – это самостоятельность, собственная мыс-

лительная активность, интерес и желание рассуждать, искать в поисковой учебной деятельности.

Интерактивные практики динамичны, основаны на комбинировании и вариативности предлагаемых форм обучения. Их сочетание в рамках одного занятия влияет на отбор применяемых приемов и техник, которые в условиях субъект-субъектной ориентации становятся арсеналом методов интерактивного обучения.

При создании структуры конкретного плана занятия разрабатывается вариативная последовательность применения отобранных форм и методов, которые позволяют в полной мере реализовать обучающие и развивающие цели обучения. В последующем особенностью такого интерактивного занятия является четкое воспроизведение его структуры (инвариантность). Реализация практик основывается на инвариантном структурировании учебного занятия, организации субъект-субъектного взаимодействия участников учебного процесса, использовании интерактивных наглядных средств и продуманной организации учебного пространства.

Прежде чем приступать к конструированию интерактивного занятия, важно сформулировать его задачи: познавательные, воспитательные и развивающие, которые реализуются во взаимодействии сторон и достигаются только в том случае, когда к этому стремятся обе стороны.

Охарактеризуем наиболее типичные стратегии построения интерактивных практик в образовании взрослых.

Социальная значимость. Это наиболее сложная функция практик, предполагающая включение обучающегося в реальный социальный контекст, она является востребованным и социально значимым результатом деятельности, подразумевает адаптацию взрослого к существующим социальным условиям либо дает возможность реабилитации (школа третьего возраста, волонтерские движения, обучение бывших военнослужащих и др.).

Личностная ориентация построения практик. В центре внимания – уникальная

целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях, ориентированная на свойства личности, ее формирование, развитие в соответствии с природными способностями (хобби-практики, ролевые игры, тренинг-практики и др.).

Открытость образовательной технологии. Это предусматривает толерантность культур, включение в социум, возможность формирования предметного содержания практик, значительная роль отводится средовому подходу, сетевому взаимодействию, международным проектам. Примером такого проекта является «Неделя образования взрослых в странах СНГ». Инициаторами данного проекта стали страны СНГ: Россия, Казахстан, Беларусь.

Масштаб использования. В основе деления андрагогических практик лежат региональные практики, которые рассматриваются как составная часть общероссийской системы образования: проекты «Школа Ямала – территория Wi-Fi», «Кочевая школа – качественное образование и вековые традиции» и др.; муниципальные практики – объединяют учебные организации на уровне муниципалитета: «Юные инспекторы движений», виртуальный музей «Память сердца» и др.; профессиональные практики – приоритетом становится взаимодействие профессиональных образовательных учреждений: проекты «Умный колледж», «Дружба с работодателями – залог трудоустройства выпускников». Данные примеры раскрывают принцип интеграции разновозрастных сообществ – взрослых-преподавателей, воспитателей, родителей и обучаемых детей [5].

Методы образовательных практик. Это может быть решение ситуативных задач, включающих в себя условия и вопрос, поставленный перед обучающимися; моделирование ситуации; ролевые игры, представляющие собой актуальное образовательное средство, позволяющее глубже вникнуть в проблему, пропустить ее «через себя». На-

пример, образовательные практики для будущих мам, где определена цель, составлен сценарий, хотя он может меняться по ходу его реализации в соответствии с характером взаимоотношений персонажей, их видения проблемы. Одной из эффективных форм андрагогических практик является создание модели «Учебная фирма», имитирующей деятельность реальных предприятий. Имитация затрагивает все основные функции, свойственные настоящей фирме, – планирование, управление, производство и реализация продуктов и услуг [2].

Практики с разным уровнем управления. Самостоятельная работа при наличии тесного руководства (языковые курсы) или частичного (информационно-консультативные практики) с ограниченным входом преподавателя в деятельность обучающегося; управление самостоятельной деятельностью на основе коллегиального и корпоративного взаимодействия (сетевое взаимодействие); самообразование, которое становится наивысшим уровнем выполнения работы.

Массовость включения в образовательные практики. Это корпоративное обучение, целью которого является повышение эффективности работы каждого сотрудника в отдельности и всей компании в целом; групповые практики обеспечивают учет индивидуальных особенностей и открывают большие возможности для кооперирования, для возникновения коллективной познавательной деятельности – взбины, сетевые практики и др.; индивидуальные практики – дистанционное обучение, где создаются условия конкретно для данного человека.

Формы организации практик. Производственные практики проводятся непосредственно без отрыва от работы, социокультурные – как принципиально новые способы и содержание образовательных практик, основанные на интересе и опыте человека: мастер-классы, волонтерские движения; просветительские практики направлены на приобретение новых знаний, умений, навыков, компетенций; профессионально ориентированные.

При организации интерактивных прак-

тик важно сочетать теоретические знания и их реализацию в реальной деятельности.

К примеру, Д.В. Бухаров разрабатывал практикум «Управление имиджем образовательной организации» (табл. 1) [1].

понятия имиджологии и близких по содержанию понятий «репутация» и «стереотип».

Метод: словесный (групповая дискуссия) и практический (самостоятельный письменный анализ указанных понятий).

Таблица 1.

**Виды имидж-практик в ходе подготовки к имиджевой деятельности
будущих руководителей образовательной организации**

Название темы	Практическое занятие	Формируемые знания, умения, навыки
1. Современный рынок образовательных услуг, конкуренция в системе образования.	Маркетинговый анализ организации образования.	Знания методик анализа маркетинговой информации, позиционирование образовательных услуг.
2. Построение имиджевой модели образовательной организации.	Моделирование имиджа средней школы.	Умение выделять целевую аудиторию для создания имиджа ОО.
3. Основы успешной презентации.	Графическая презентация по улучшению и коррекции имиджа ОО.	Умения использовать информационные технологии.
4. Формирование доверительной атмосферы в образовательном учреждении.	Ролевая игра: «Родительское собрание по проблемным вопросам школы».	Умения создавать коммуникационные связи со всеми субъектами образования.
5. Взаимодействие с органами управления и власти.	Деловая игра: «Деловая встреча».	Знание основ коммуникативной культуры, умения и навыки ведения деловых переговоров.

Практические занятия включали ролевые и групповые игры с записью на видеокамеру и последующим детальным анализом, учебные конференции, дискуссии и творческие семинары, тестовые методики для самооценки и «погружения» в изучаемую проблему; комплекс тренингов; контрольные упражнения и задания.

При разработке ролевых игр, дискуссий и упражнений использовались ситуации из профессиональной деятельности имиджмейкеров в различных сферах экономики, политики и культуры. Например, практическое задание к модулю «Имиджевая успешность руководителя и ОО» предполагало знание теоретического материала, умения анализировать и сравнивать, основываясь на навыках личного опыта.

Тема 1. Понятие о предметной области имиджологии и формулировка ее центрального понятия.

Цель: сформировать у учащихся представление о соотношении центрального

Ход занятия: после прослушивания докладов и их коллективного обсуждения, педагога в табличной форме должны представить соотношение этих понятий, самостоятельно выделив критериальные основания для сравнения. Затем из предложенного ряда определений понятия Имидж, взятых из научной и популярной литературы, дается письменно оценка каждому из определений.

Практическое задание:

1. Проанализируйте указанное определение имиджологии с позиции корректности, отметьте достоинства и недостатки данной интерпретации понятия «Имидж».

2. Соотнесите между собой следующие понятия по критерию сходства и различий в их содержании.

А) имидж и СТЕРЕОТИП

Б) имидж и РЕПУТАЦИЯ

В) стереотип и репутация

В процессе практических заданий применялись различные способы развития про-

ектной деятельности по созданию и управлению имиджем будущего руководителя. В ходе работы выполнялись следующие организационно-педагогические условия:

- обеспечение благоприятной атмосферы и отказ от критики;
- информационное оснащение игры;
- поощрение высказывания оригинальных идей;
- обеспечение возможностей для апробации на основе многократного «проигрывания» в интерактивном режиме практических ситуаций;

– использование личного примера преподавателей на основе демонстрации или творческого подхода к решению проблем.

Таким образом, андрагогические практики приближают взрослого специалиста к реальной сфере профессиональной деятельности. Тем самым повышается эффективность производства, а также усиливаются возможности карьерного роста, профессионального продвижения специалиста.

Литература

1. Бухаров Д.В. Имиджевая компетентность руководителя инновационной образовательной организации.- СПб, 2016.- 160 с.
2. Бутко Н.Ю. Учебная фирма как инновационная форма организации практики студентов педагогического колледжа // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №69. – С. 354-358.
3. Деркунская В.А. Гуманитарная технология организации самостоятельной работы студентов бакалавриата в процессе практики. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 271 с.
4. Дресвянников В.А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых [Электронный ресурс] URL: <http://www.elitarium.ru/andragogika-principy-prakticheskogo-obucheniya-vzroslyh/> (дата обращения: 02.02.2016).
5. Образовательные бренды Ямала. [Электронный ресурс]. URL: <http://praktiki.yamaledu.org/> (дата обращения: 02.02.2016).
6. Проектно-сетевой институт инновационного образования: сборник проектных инициатив (специальный выпуск информационного бюллетеня) /под ред. Н.Ю. Бармина, Г.А. Игнатьевой. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. – 169 с.
7. Практическая андрагогика: Модульная образовательная программа повышения квалификации руководителей образовательных учреждений. Кн.3 /под общ. ред. С.А. Лисицына, А.Е. Марона. – СПб.: ЛОИРО, 2010. – 231 с.
8. Горшкова В.В. Философия интересубъектности в педагогическом сознании // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №3. – С. 249.



В.А. Касторнова
(Москва)

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ

INFORMATION AND EDUCATION SPACE OF SUBJECT AREA

В статье приводится обоснование и формулируется понятие «информационно-образовательное пространство предметной области» в контексте содержательной сути философской категории понятия «пространство». Исследование проводится на основе методов теоретического анализа и обобщения положений психолого-педагогической науки, а также изучения современного состояния исследований в аспектах организации и функционирования информационно-образовательного пространства предметной области.

Ключевые слова: информационно-образовательное пространство, предметная область, информационное взаимодействие, информационное рабочее место, информационные процессы, экспертиза и сертификация, дидактические и методические требования.

Justification is given in article and the concept «information and education space of subject area» in the context of substantial essence of philosophical category of the concept «space» is formulated. The research is conducted on the basis of methods of the theoretical analysis and synthesis of provisions of psychological and pedagogical science and also study of the current state of research in the aspects of organization and functioning of information and education space of the subject area.

Key words: information and educational space, subject area, information interaction, information workplace, information processes, expertise and certification, didactic and methodological requirements.

Достижения последних десятилетий в области сетевого информационного взаимодействия между обучающимися (обучающимися), обучающим и интерактивным информационным ресурсом образовательного назначения ориентированы на поиск, передачу (транслирование), обработку необходимых пользователю информационных ресурсов (текстовых, аудиовизуальных и пр.), на выполнение разнообразных видов самостоятельной деятельности с изучаемыми объектами, процессами, представленными на экране, или их моделями, на исследование поведения экранных моделей, рассмотрение имитаций изучаемых явлений или процессов.

Активная реализация вышеназванных возможностей порождает термин «образовательное пространство» как на уровне отдельно взятого образовательного учрежде-

ния, так и на региональном, государственном уровнях. Образовательное пространство, являясь накопителем и источником информационных образовательных ресурсов коллективного пользования, предполагает осуществление учебного информационного взаимодействия между участниками этого взаимодействия посредством образовательных сайтов, контент которых разрабатывается как отдельными разработчиками, так и целыми коллективами научных и образовательных учреждений [5].

В связи с происходящим процессом информатизации системы образования возник также термин «информационно-образовательное пространство» (ИОП) [4]. ИОП привносит в систему образования ряд очевидных преимуществ, включающих в себя концентрацию потенциала лучших педагогических кадров и современных средств об-

учения. Оно обеспечивает целенаправленное создание, взаимосвязанное развитие и последовательное внедрение авторских программ обучения, а также создает условия для того, чтобы обучаемый мог свободно знакомиться со всеми типами общих знаний и со специальными знаниями научных дисциплин, приобретая при этом необходимые практические навыки. ИОП организует разностороннюю коммуникацию субъектов образовательного процесса, обеспечивает круглогодичный процесс обучения, учитывающий индивидуальные особенности организма каждого человека, и т.д.

Необходимость создания ИОП предметной области диктуется многими соображениями. К ним относятся широкое использование информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе, с помощью которых происходит качественное и оперативное удовлетворение потребностей участников образовательного процесса в информации.

Понятие «информационно-образовательное пространство предметной области» рассматривается в современных условиях информатизации образования с опорой на содержательную суть философской категории «пространство». При этом будем опираться на две его составляющие: *предметная область* и *образовательный процесс*.

Под *предметной областью* будем понимать множество информационных объектов, рассматриваемых в пределах отдельного рассуждения, исследования или научной теории. Она включает объекты, изучаемые теорией, а также свойства, отношения и функции, которые принимаются во внимание в этой теории [6]. Например, предметной областью информатики служит изучение информационных процессов. Эта научная категория играет важную роль в анализе данных, поскольку используемые подходы и методы оперируют понятиями и терминами предметной области и, следовательно, зависят от нее.

Под *образовательным процессом* будем понимать целенаправленно организованный процесс формирования знаний, умений, компетенций в данной предметной

области с использованием ИКТ в психологически комфортных и здоровьесберегающих условиях, протекающий в образовательном учреждении, имеющий определенные параметры, характеризующие его с точки зрения временных характеристик [6].

Субъектами информационно-образовательного пространства предметной области являются: обучающиеся сотрудники образовательного учреждения, преподаватели по профилю предметной области, осуществляющие организационную и технологическую поддержку учебно-воспитательного процесса [4].

Под *объектами* информационно-образовательного пространства предметной области будем подразумевать материально-технические и информационные средства и системы и их компоненты, с использованием которых реализуется образовательный процесс (составные части учебно-методического, программно-аппаратного и информационно-методического обеспечения образовательного процесса: образовательный стандарт, учебный план, рабочая программа, учебно-методический комплекс, учебные пособия, методические рекомендации, информационные ресурсы, компьютерная техника) [4].

На основе вышесказанного и опираясь на структуру определения информационно-образовательного пространства образовательного учреждения (И.В. Роберт), определим *информационно-образовательное пространство предметной области (ИОП ПО)* с учетом содержательной сути философской категории понятия «пространство» по трем параметрам.

Форма существования и функционирования предметной области как информационного объекта, имеющего структуру и содержание, на изучение которого направлен соответствующий образовательный процесс; методики изучения предметной области (тематические разделы предметной области) как информационных объектов, находящихся во взаимодействии, взаимовлиянии и развитии, материальных объектов, с помощью которых происходит изучение предметной области, представляющих

собой *составные части учебно-методического комплекса, программно-аппаратного, информационно и прочего обеспечения* процесса обучения, включая и те, которые реализованы с использованием ИКТ.

Условия осуществления образовательной деятельности по изучению предметной области субъектами (обучающими и обучаемыми) образовательного процесса с использованием объектов определяются наличием информационно-методического обеспечения образовательного процесса: нормативные документы, образовательные стандарты, учебники, учебно-методические пособия для обучающего, научно-педагогические, учебно-методические, инструктивно-организационные материалы, в том числе представленные в электронном виде; электронные издания образовательного назначения; интерактивный образовательный сетевой ресурс; средства обучения, в том числе функционирующие с использованием ИКТ; комплекты «виртуальных» лабораторных работ; информационные средства и устройства автоматизации, интеллектуализации и управления технологическими процессами в образовании и пр.

Форма организации образовательного процесса по изучению предметной области обеспечивает: учебно-информационное взаимодействие между субъектами, участвующими в осуществлении информационной деятельности в рамках предметной области; организационно-методическую поддержку обучающихся со стороны обучающихся; мониторинг и модификацию изучения предметной области с применением современных ИКТ, осуществляемые субъектами предметной области.

На основе представленных выше определений и результатов анализа научных и педагогических исследований сформулируем научно-методические условия создания и функционирования информационно-образовательного пространства предметной области [3].

Обеспечение единства форм и методов осуществления информационного взаимодействия с субъектами образовательного процесса включает в себя единство: спосо-

бов доступа к информационным ресурсам при работе по схеме «Пользователь – ИОП ПО»; средств самоопределения пользователя, его самоидентификации в ИОП ПО; форм и методов осуществления информационного взаимодействия с партнерами по общению в рамках ИОП ПО; наличие единой базы (единого банка) данных научно-педагогической, методической, инструктивной, хрестоматийной, технической информации, предназначенной для образовательных целей. Создание ИОП предметной области позволяет объединить информационные ресурсы, организовать централизованный доступ к информационным ресурсам, реализовать полномасштабную и управляемую систему, построить отказоустойчивую систему передачи данных, реализовать мониторинг и управление образованием, организовать дистанционное обучение и повышение квалификации.

Предоставление информационного ресурса в соответствии со статусом субъекта образовательного процесса осуществляется с помощью информационного рабочего места (ИРМ), под которым будем подразумевать некоторую компьютерную систему, которая: а) предоставляет пользователю средства доступа к глобальным информационным ресурсам; б) является точкой входа в локальную компьютерную сеть, по своим характеристикам отличается от автоматизированного и информатизированного рабочего места; в) может включать в себя возможности и специфику *автоматизированного и информатизированного рабочего места*, становясь как бы их обобщением и/или объединением для осуществления образовательной деятельности, определяемой структурой и видом учебного заведения; г) определяется информационными ресурсами самого учебного заведения, пользователями которого являются учащиеся, студенты, преподаватели, административный и технический персонал. Кроме того, возможны варианты расширения информационного рабочего места на уровень объединения сетей учебных учреждений. ИРМ является инструментом совместного пользования информационными ресурса-

ми учебного заведения, усиления общения друг с другом. ИОП ПО предоставляет возможность всем участникам образовательного процесса разрабатывать совместные проекты без личного общения друг с другом и согласованности времени и места его реализации. Для осуществления различного рода работ ИРМ дает возможность выхода в различные информационные среды и системы для получения необходимой для работы информации.

Предоставление информационного ресурса реализуется с учетом соответствия индивидуальным особенностям субъекта образовательного процесса. В силу специфики устройства человеческого сознания и подсознания человек избирательно обрабатывает информацию, поступающую из внешнего мира. Все зависит от места расположения функций в витальном (подсознательном) и ментальном (сознательном) кольцах. Это качественно влияет на восприятие и переработку информации. Существуют так называемые соционические принципы функционирования ИОП ПО, к которым относятся: *возможность самоопределения; нормировка информационного воздействия; работа в сбалансированных учебных группах.* ИОП ПО на базе телекоммуникаций с использованием глобальной информационной сети Интернет стирает географические границы и тем самым дает возможность совместно работать на несколько порядков большему количеству участников учебного процесса, чем в обычном учебном заведении, например, в школе. Основная трудность при формировании с помощью соционических методик высокоэффективных рабочих групп заключается именно в ограниченном количестве участников. Данные проблемы не существуют при работе с большим количеством участников, так как распределение типов становится более равномерным; кроме того, телекоммуникации дают независимость от местоположения, что, в свою очередь, обеспечивает возможность легких и безболезненных перегруппировок.

Реализация дидактических возможностей средств ИКТ в контенте информационно-образовательного пространства пред-

метной области напрямую связана с *общедидактическими* принципами, однако имеет свою специфику с учетом информационных технологий обучения в ИОП ПО. Эти принципы позволяют сформулировать дидактические требования, реализация которых в полной мере отражает эти возможности: научности, доступности, адаптивности, систематичности, логики, визуализации, сознательности обучения, самостоятельности и активизации деятельности обучаемого, прочности усвоения результатов обучения, обеспечения интерактивного диалога, развития интеллектуального потенциала обучаемого, обеспечения суггестивной обратной связи. В педагогике вместе с дидактическими требованиями соблюдаются также и *методические* требования, которые предполагают необходимость учета своеобразия и особенностей конкретного учебного курса, реализованного в ИОП ПО. Использование ИОП ПО при изучении той или иной учебной дисциплины должно быть обосновано педагогической целесообразностью и методическими целями, достижение которых возможно при реализации потенциала ИОП предметной области.

Экспертиза и сертификация педагогической продукции, функционирующей на базе ИКТ, проводится на основе существования нескольких подходов к оценке психолого-педагогического, содержательно-методического, дизайн-эргономического, технико-технологического качества педагогической продукции, реализованной с использованием ИКТ: оценка их методической пригодности на основе *критериального подхода*; проверка педагогической целесообразности их использования, основанная на их практическом применении в процессе обучения в течение определенного периода, осуществляемая во время *педагогического эксперимента*; оценка качества, основанная на компетентном мнении *экспертов* в данной предметной области, имеющих научно-практический потенциал для принятия решения; *комплексная оценка* качества, включающая в себя все или некоторые из вышеперечисленных подходов.

Реализация всех видов информационной

деятельности субъектов образовательного пространства с использованием объектов ИОП ПО подразумевает деятельность, которая реализует все виды информационных процессов во всем их разнообразии с использованием средств ИКТ. К информационным процессам принято относить: регистрацию, сбор, накопление, хранение, обработку информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, в том числе реально протекающих, и передачу больших объемов информации, представленной в различной форме. Информационная деятельность субъектов образовательного процесса должна осуществляться с использованием: интерактивного диалога; управления отображением на экране моделей различных объектов, явлений, процессов; управления реальными объектами; автоматизированного контроля и тренировки учебных умений и навыков; продуцирования информации; осуществления коммуникации образовательного

характера в рамках ИОП ПО, поиска информации; информационного взаимодействия; информационного ресурса Интернет [1].

Все вышеперечисленное будет способствовать развитию информатизации образования в условиях информационной безопасности личности субъектов образовательного процесса [2] в рамках функционирования информационно-образовательного пространства предметной области.

Работа выполнена по направлению фундаментальных исследований «Информатизация образования, интеллектуального развития и социализации современного человека» в рамках темы «Развитие информатизации образования в контексте информационной безопасности личности» (Тема № 2.9384.2017/БЧ) в рамках Программы фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013-2020 годы (в части РАО).

Литература

1. Robert I., Martirosyan L., Gerova N., Kastornova V., Mukhametzyanov I., Dimova A. Implementation of the Internet for Educational Purposes // Smart Education and e-Learning. / Editors: V. L. Uskov, R. J. Howlett, L. C. Jain. – Springer. – Smart Innovation, Systems and Technologies. – 2016. – Volume 59. – P.573-585.
2. Robert I.V., Mukhametzyanov I.Sh., Arinushkina A.A., Kastornova V.A., Martirosyan L.P. Forecast of the development of education informatization // Revista Espacios. – Vol. 38 (Nº 40) Año 2017. – Pág. 32.
3. Касторнова В.А. Научно-методические условия организации информационно-образовательного пространства предметной области // Педагогическая информатика. – 2017. – № 4. – С.91-97.
4. Роберт И.В. Создание и функционирование информационно-образовательного пространства // Информационная среда образования и науки. – 2014. – № 20. – С.78-101.
5. Роберт И.В., Мухаметзянов И.Ш., Касторнова В.А. Информационно-образовательное пространство. – М.: ФГБНУ ИУО РАО, 2017. – 92 с.
6. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И.В. Роберт, Т.А. Лавина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 69 с.: ил.



С.В. Аранова
(Санкт-Петербург)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ОБЛАСТИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPING THE SPHERE OF VISUALISATION OF EDUCATIONAL INFORMATION

В статье рассматриваются проблемы визуализации учебной информации, связанные с отсутствием методов обучения конструированию визуальных элементов, предметной базы и культурологической основы системного формирования соответствующих навыков. Предложены пути решения, выявлены эффекты применения системного, деятельностного и культурологического подходов для формирования интеллектуально-графической культуры школьников.

Ключевые слова: интеллектуально-графическая культура, визуализация учебной информации.

The article deals with the problems of visualization of educational information related to the lack of teaching methods for designing visual elements, the subject base and the cultural basis for systemic developing relevant skills. Solutions are proposed, effects of applying the system, activity and cultural approaches to developing intellectual-graphic culture of schoolchildren are revealed.

Key words: : intellectual - graphic culture, visualisation of educational information.

Информационное развитие общества во многом меняет мир, стремительно опережая привычные педагогические методы влияния на становление личности [7, с. 209]. Возрастают требования к результатам обучения во всей гамме школьных дисциплин. В приоритетах образовательного процесса – восприятие и усвоение учебной информации с формированием «метапредметности» мышления. Учащийся должен уметь интеллектуально обрабатывать большие массивы разнообразной информации, анализируя единицы и синтезируя в единое целое для дальнейшего использования как в учебном процессе, так и в целях саморазвития. В этом смысле неизбежно включение новейших технологий и практик в деятельность школьников. Однако при всей полезности информационных технологий в поиске и обработке материалов создаётся ощутимая угроза для гуманистических основ просвещения. Своеобразная «технологизация» процесса восприятия учебного материала приводит к тому, что ученик, полагаясь на

быстродействие компьютера, привыкает к программируемой смене впечатлений. Постепенно утрачивает интерес и мотивацию к размышлению и поиску ассоциаций, к самостоятельному структурированию «картины мира». Как утверждается, иным следствием цифровизации важных сфер нашей жизни становится «цивилизационный тренд» быстрого роста доступности всевозможных форм информации – от традиционной текстовой, до визуальной и аудиальной [5]. Здесь же говорится, что специалисты в системе образования могут прогнозировать появление инновационных способов взаимодействия с информацией, несмотря на недостаточную долю исследованности влияния информационных технологий на личность школьника и на культуру в целом.

Так в последнее время повышается значение и востребованность визуализации информации. В некоторых случаях считается, что «картинка» важнее содержания, т.к. уменьшаются временные и иные затраты на охват информации. Визуализация про-

никает во все сферы, например, становится социологическим инструментом в виде методик «визуаграфического моделирования» для студентов вуза и специалистов [9]. В школьном образовании невербальное представление учебного материала – наглядный образ – приобретает статус единицы учебной информации. Чаще всего подразумевается включение «компьютерной графики», что приводит к зависимости школьника от готового «посредника» – электронного и программного обеспечения неизвестного качества. Сужается креативная роль учащегося как создателя графической наглядной модели. Формально-знаковая схема в логике компьютерной программы лишает процесс усвоения школьниками знаний важных, с точки зрения педагогики элементов: художественно-творческого начала, эмоций, настроений. Если говорить о том, что визуализация как «картинка» связана с содержанием учебного материала, то она должна быть не просто его отражением, но посылом к этому содержанию. По меньшей мере, в трёх форматах: как опора на память, эмоцию, мотивацию; как средство сравнительного анализа между имеющимися и новыми единицами информации и как прогноз дальнейшего развития учебного содержания. Поэтому особое значение приобретает формирование знаний и умений самостоятельной – без обязательного наличия электронного «посредника» – работы школьников с информацией в визуальном-графической форме [2].

Сложности исследований в данной области не ограничиваются известными рисками, связанными с чрезмерным использованием визуализации: клиповостью мышления, привычкой к готовым визуальным образам и т.п. Проблема обусловлена тем, что педагогика в настоящем состоянии не готова обеспечить данную область знаний ни методологически, ни практически. Для школы не предложены средства и инструменты синтеза интеллектуально-логической и образно-графической познавательных сфер в визуальном сопровождении единицы учебной информации. Разработанные или сложившиеся ранее понятия о принципах наглядности в представлении единиц учебной ин-

формации устарели и не удовлетворяют возрастающим и усложняющимся требованиям информационного общества к результатам образования. Многогранная и сложная область визуализации учебной информации в общеобразовательной школе, можно сказать, на данный момент «не дидактична», переполнена противоречиями. Рассмотрим основные проблемные моменты.

1. При большой наполненности содержания образования визуальными элементами практически отсутствуют алгоритмы, методы и способы деятельности учащихся и педагогов по их конструированию и переработке. К примеру, в аналитических материалах PISA-2015 [16] эксперты отмечают, что компетенция «интерпретация данных и использования научных доказательств для получения выводов» улучшается за счёт того, что в заданиях для школьников используются графические формы представления информации (графики, таблицы, диаграммы и др.). При этом подчёркивается, что для выполнения одного из требований ФГОС к результатам образования, а именно для формирования компетенции в области работы «с различными формами представления информации» ещё многое предстоит. При наличии значительного количества графических схем в учебниках по физике или химии «почти отсутствуют задания по работе с ними». Материалы исследования [16] демонстрируют крайне слабое наличие в учебной деятельности российских школьников работы со «сложносочинёнными» заданиями, содержащими разные формы подачи информации. Затруднения вызывали некоторые задания PISA, содержащие в условиях не только текст и количественные данные, но и рисунки, схемы, модели.

В итоге при фрагментарном применении педагогического опыта визуализации учебной информации в виде наглядно-образных, графических элементов не обеспечивается получение метапредметных образовательных результатов. Чрезмерное использование возможностей новейших информационных технологий разрушает способности собственноручно создавать новый продукт. В лучшем случае учащимся предлагаются способы итогового предъяв-

ления информации посредством визуализации – диаграммы, графики, блок-схемы и т.д., и то – с помощью программ. У школьников складывается необоснованное мнение, что они самостоятельно перерабатывают информацию, сами продуцируют эффектные визуальные образы, тогда как их восприятием и сознанием манипулирует производитель программного продукта» [7, с. 210]. То есть отсутствуют педагогически обоснованные *методы обучения* школьников и, в том числе будущих учителей, самостоятельному проектированию, «рассуждению с карандашом в руке», графическому моделированию наглядных единиц учебной информации в реальном масштабе времени без обязательного наличия электронного «посредника» [2].

2. До сих пор не выделена базовая учебная дисциплина для системного формирования навыков визуального представления учебной информации. Элементы визуальной коммуникации используются практически во всех учебных предметах, но у учителей разных дисциплин на данный момент не имеется общего взгляда на этот вопрос и – нередко – достаточной квалификации чтобы самим эффективно использовать графические инструменты и способы.

При этом наиболее подходящий для этих целей предмет «изобразительное искусство» (ИЗО) в средней школе стремительно теряет статус и функции общеобразовательной дисциплины. Вероятно, в связи с этим присутствует понятийный диссонанс: при предъявлении учебной информации в школе во множественных вариациях используются термины «графика», «наглядность», «визуализация» и – в последнее время – «инфографика» для описания весьма схожих явлений или учебных действий. Такой «разнобой», из-за которого страдает целостность учебного процесса, свидетельствует об отсутствии системности в области визуализации учебной информации.

3. Не выявлена культурологическая база, которая должна представлять основную мировоззренческую позицию современного человека по данной области в школьной педагогике. В настоящее время происходит заимствование, перенос неадекватных для школьного образования способов действий,

более присущих рекламе или бизнесу, или образов, что влечёт потерю дидактической и воспитательной нагрузки. Наряду с этим наблюдается прямое отождествление визуализации учебного материала с предметной областью информатики, т.е. выхолащивание эстетической, сомасштабной человеку, ценностно-смысловой составляющей. С одной стороны, образование ориентировано на воспитание «целостной» современной личности. С другой стороны, полное подчинение трендам информационного общества в рамках школьного обучения грозит получением особого «технократического» типа («кибернетического человека», по Э. Фромму), с характерным разрывом образованности и духовности [7, с.209]. То есть, при активном внедрении в образовательный процесс визуальных технологий не выделены организационно-педагогические условия формирования у школьников основ специальной культуры восприятия и производства наглядных единиц учебной информации.

Обозначенные крупные проблемы свидетельствуют:

- об отсутствии методологического обеспечения анализируемой области в школьном обучении;

- об отсутствии культурологической базы визуального представления учебного материала, отвечающей принципам преемственности и современным мировоззрениям о целях просвещения;

- о необеспеченности деятельностного аппарата, отсутствии собственных практико-пригодных методов и способов обучения такого вида деятельности;

- об отсутствии целостной системы в области визуализации учебной информации, отвечающей дидактическим принципам.

Наличие таких – достаточно серьёзных – лакун подтверждает, что необходимо решать вопрос системно, в концептуальном и методологическом плане. Система общего образования нуждается в построении особой культуры визуального представления учебной информации (ИГК). Подчеркнём, что очень важен выбор методологической основы, подходов и принципов, которые во многом определяют стратегию педагогического исследования этой области знаний, включая

разработку соответствующего инструментария и критериев диагностики, прогнозирование практических результатов.

С целью выбора эффективных подходов обратимся к современному пониманию феномена образования и его целей в свете социально-экономических изменений в мире и в стране, происходящих на рубеже XX - XXI вв. По мнению отечественных и зарубежных специалистов, существующие системы образования страдают эмпиризмом и фрагментарностью, вследствие чего недостаточно обогащают человека культурно. Как показано [7], декларируемая нацеленность на развитие полезных качеств личности задаёт поисковое направление на расширение образовательного контекста, на обращение к внутренним резервам учащегося. Вместе с тем формирование новой образовательной парадигмы должно в своей основе полагаться на культурологические и гуманистические ценности, тогда излишний рационализм будет поддержан «культурологическим просвещением» [14, с.125]. Как следствие, утверждается в работе [14], возрастет роль гуманитарных наук, и проблемы культуры в методологии, в содержании образования, методах и принципах организации выдвигаются на первый план. Трактовка культурологического феномена образования как средства «формирования языковой компетентности учащегося, приобщения к символическому ... универсуму» подкрепляется в исследовании [12, с.187]. Причём образовательный процесс – при таком понимании – разрешается способностями учащегося «к использованию языков культуры, интерпретации текстов культуры, к овладению навыками и умениями коммуницировать [12, с. 187]. В перспективных материалах [5] также отражены тенденции необходимости в формировании ядра содержания образования, эффективно транслирующего «культурный код» с использованием новых технологических инструментов и практически неограниченных информационных ресурсов.

Поэтому как один из основополагающих методологических подходов к формированию области ИГК принимается **культурологический**. Согласно ему, по мнению

исследователей [1,6], образование воспринимается одновременно как компонент культуры, как культурная среда и как самостоятельный культурный процесс. Как утверждается [8,10,11], логичным в данной области становится введение в оборот таких установившихся понятий, как «культурный образец», «уклад», «культурная деятельность» и др. Формирование ИГК даёт возможность рассматривать учащегося как субъект культуры, способный постигать её традиционные смыслы и осознанно продуцировать новые. Анализ исследований [1,4] показывает, что соответствующая сфера деятельности учащегося может нами рассматриваться как особая культура, где все составные компоненты наполнены смыслом и помогают учащемуся, свободно проявляя индивидуальность, развиваться в мире ценностей. Применение культурологического подхода диктует ориентацию на формирование разносторонней личности. И, как доказано в работе [6, с.69], позволит использовать и развивать природные задатки творчества в деятельности, раскрыть потенциал в культуре общения, настроиться на самореализацию и адекватную рефлексию.

Известно, что культура выступает как производная от деятельности человека и в ходе культурно-практической деятельности позиционируется в определённых сферах его жизни [4]. В основе современных ФГОС обучение представляется в деятельности учащегося - активной, осознанной, творческой, преобразующей. Поэтому логичным видится применение тесно связанного с культурологическим **деятельностного подхода**. Формирование ИГК в соответствии с этим подходом будет пониматься как процесс учебной деятельности, в ходе которого, как указано [13, с. 13], преобразуются сознание и личность учащегося. На его основе должны быть разработаны методы и средства, обеспечивающие преемственное включение в процесс обучения и культурной практики ИГК в общеобразовательной школе. Решение задач организации деятельности учащихся предполагается строить на разработанной базе интеграции художественного и логического (ИХЛ) [2].

Формируя ИГК в условиях довольно агрессивного воздействия потока разнообразной информации, неограниченного влияния средств массовой коммуникации, следует избегать «мозаичности», фрагментарности, случайных сопряжений [7, с. 210]. Хаотичность сведений без выявленной структуры образовательного свойства порождает бессистемность, означает лишние усилия по интуитивному «нащупыванию» взаимосвязей. В связи с этим в методологическую основу ИГК предполагается заложить средства, которые помогут осуществить анализ и выбор общей цели, определить содержание, выстроить взаимодействие компонентов в **системном подходе** [15]. Наличие рассмотренных выше факторов само по себе является одним из главных системообразующих условий. Согласно исследованию [3], противоречия, инициирующие создание смыслообразующей системы, существенно влияют на её направленность,

на выбор понятийного аппарата, даёт терминологическую точность, определяют этапы исследования.

Применение при формировании ИГК основополагающих подходов позволит подойти к визуализации учебной информации с позиций, с одной стороны – соблюдения преемственности культурных ценностей, с другой – привнесения инновационных включений в дисциплину ИЗО. Каждый из них даст свой эффект (см. табл.), однако совокупный результат выразится в формировании у учащихся целостной платформы – системы знаний, умений, ценностей и представлений, относящихся к общеучебной культуре, позволяющих им не только усваивать единицу учебной информации в виде наглядно-образной модели, *но и самостоятельно проектировать, используя в равной степени как логические, так и художественные возможности.*

Таблица

Система методологических подходов к формированию ИГК

Проблемы визуализации учебной информации	Применяемый в исследовании подход (суть)	Решения и преимущества в области исследования ИГК
- у учителей разных дисциплин на данный момент не имеется общего взгляда на обсуждаемый вопрос; - не осуществляется соответствующая подготовка учителей; - не выделена базовая - для формирования соответствующих навыков визуализации - учебная дисциплина; - выявляется понятийный диссонанс	Системный подход, который поможет осуществить анализ общей цели, выстраивать в чёткой взаимосвязи систему и внутренние подсистемы ИГК.	Определение цели построения системы ИГК исходя из выявленных противоречий. Определение состава и взаимосвязи внутренних (дополнительных подходов, например, логико-информационного). Установление опорной дисциплины для формирования ИГК – ИЗО. Установление интегративных взаимосвязей художественных и логических компонентов при визуальном представлении учебной информации. Определение основных категорий исследования. Выстраивание этапов обучения ИГК и системы подготовки учителей. Агрегация понятийного аппарата ИГК, упорядочение терминологии Выбор, разработка диагностического инструментария

Проблемы визуализации учебной информации	Применяемый в исследовании подход (суть)	Решения и преимущества в области исследования ИГК
– прямое заимствование, перенос недопустимых для сферы образования способов действий, более присущих рекламе или бизнесу, или образов; – прямое отождествление визуализации учебного материала с предметной областью информатики; – выхолащивание эстетической, сомасштабной человеку, ценностно-смысловой составляющей в образовательном процессе; – нет понимания специальной культуры визуализации учебной информации у школьников	Культурологический подход, рассматривающий образование одновременно как компонент культуры, как культурную среду и как самостоятельный культурный процесс	Включение в основу ИГК ценностно-смысловых основ. Определение границ и свойств области ИГК как части общей интеллектуальной культуры учащегося с соответствующими принципами. Выстраивание области ИГК как самостоятельный культурный процесс. Ориентирование на создание культуротворческой среды. Включение в исследование категорий эстетики, культуросообразности. Установление в системе ИГК принципов и отношений преемственности разного уровня (горизонтальной, вертикальной и средовой)
– отсутствуют собственные методы и способы организации деятельности учащихся и педагогов по визуальной переработке информации (в лучшем случае предлагаются способы итогового предъявления информации посредством визуализации); – при фрагментарном использовании педагогического опыта визуализации учебной информации не обеспечивается получение метапредметных образовательных результатов; – чрезмерное использование возможностей новейших информационных технологий разрушает способности самостоятельно создавать новый продукт; – учителя не имеют опыта деятельности по визуализации	Деятельностный подход для понимания обучения ИГК как процесса специально организованной деятельности учащегося или педагога, в ходе которого формируется его сознание и личность	Систематизация способов и форм деятельности по визуальному представлению учебной информации. Разработка комплекса собственных методов обучения ИГК. Разработка программ подготовки учащихся и учителей. Обогащение содержания обучения ИЗО инновационным компонентом ИГК

Литература

1. Андреева Г.А. К вопросу о реализации культурологического, аксиологического и компетентностного подходов в подготовке учителя // Научный вестник гуманитарно-социального института. – 2016. – № 5. – С. 2–6.
2. Аранова С.В. Интеллектуально-графическая культура визуализации учебной информации в контексте модернизации общего образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5. – С. 9–16.
3. Винограй Э. Г. Категориальный анализ, реконструкция и алгоритмизация системного подхода // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – № 10. – С. 16–31.
4. Гайсина Г.И. Становление культурологического подхода как методологической основы педагогики // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2002. – № 2. Том 2. – С. 12–21
5. Двенадцать решений для нового образования. Доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. – 2018. (Доклад подготовлен в рамках разработки Стратегии социально-экономического развития России до 2024 года и с перспективой до 2035 года. Руководители работы – Я. Кузьминов и И. Фрумин при участии Л. Овчаровой).
6. Зорин С.С. Креативный и культурологический подходы к развитию ребенка в системе образования // Искусство и образование. – 2013. – № 2 (82). – С. 63–70.
7. Иванкина Л.И. Культурный контекст информационной парадигмы современного образования // Известия Томского политехнического университета. – 2005. – № 1. – Т. 308. – С. 208–214.
8. Кохичко А.Н. Культурологический (культурно-исторический) подход в современном российском образовании // Педагогический журнал. – 2016. – № 10–1 (40). – С. 65–72.
9. Красовский Ю.Д. Имитационное моделирование в социологии управления: методология, теория, практика // Управление. – 2017. – № 3(17). – С. 26–35.
10. Крылова Н.Б. Новые ценности образования // Народное образование. – Выпуск 5 (24). – М.: 2005. – С. 74–76.
11. Крылова, Н.Б. Культурология образования // Новые ценности образования. Выпуск 10. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
12. Лукацкий М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки – М.: Институт эффективных технологий, 2013. – 192 с. – ISBN 978-5-905736-03-2; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232282> (дата обращения 08.11.2018).
13. Петерсон Л.Г., Кубышева М. А. Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. С. 11–20.
14. Попова О.П. Образование и культура: проблемы реализации культурологического и компетентностного подходов в образовательном процессе // Культура. Наука. Интеграция. – 2012. – № 2 (18). – С. 125–129.
15. Сеницина И. А., Корчаловская Н. В., Сундукова А. Х. Системно-синергетический подход как концептуально-теоретическая основа управления современным образованием // Наука и Школа. – 2018. – № 1. – С. 104–109. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32769585>
16. Центр оценки качества образования ИСРО РАО [Электронный ресурс] <http://centeroko.ru/public.html> (дата обращения: 03.04.2018).



**Г.Ю. Яламов,
Т.Ш. Шихнабиева
(Москва)**

АДАПТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ: ПОДХОДЫ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ

ADAPTIVE EDUCATIONAL INFORMATION SYSTEMS: APPROACHES TO INTELLECTUALIZATION

В статье приведены результаты анализа современного состояния адаптивных информационных систем образовательного назначения. Рассмотрены возможные способы и подходы к их интеллектуализации. Предложена структурная схема адаптивного блока интеллектуальной поддержки процесса управления обучением, включающая базу знаний дидактических правил.

Ключевые слова: адаптивное обучение, адаптивные информационные системы, интеллектуальные информационные системы, принципы дидактических систем, модель обучаемого, адаптивная технология, интеллектуальная технология.

The article deals with the problems of visualization of educational information related to the lack of teaching methods for designing visual elements, the subject base and the cultural basis for systemic developing relevant skills. Solutions are proposed, effects of applying the system, activity and cultural approaches to developing intellectual-graphic culture of schoolchildren are revealed.

Key words: : adaptive learning, adaptive information systems, intellectual information systems, principles of didactic systems, model of a student, adaptive technology, intellectual technology.

Современная научная трактовка *адаптивного обучения* предполагает персонализацию процесса обучения на основе создания электронных курсов, учитывающих индивидуальные особенности обучаемых, в том числе уровень начальных знаний, восприятие, психологические особенности, а также индивидуальные задачи и цели обучения. Модели адаптивного электронного обучения реализуются на базе нескольких современных подходов и методов: метода экспертных оценок, мультиагентного подхода, программированного обучения на основе пакета прикладных программ (традиционный подход), методов нечеткой логики, основанных на теории нечетких множеств; технологии вывода на основе нейросетевых алгоритмов; интеллектуального планирования, онтологического инжиниринга и др.

Современное адаптивное электронное обучение в настоящее время активно разви-

вается в сфере образования, опираясь на методы инженерии знаний, применяемых при создании информационных систем образовательного назначения с учетом поведения и состояния знаний человека в процессе обучения [1].

Проанализируем обозначенные выше подходы.

Метод экспертных оценок, основанный на *применении экспертных информационных систем*, позволяет реализовать возможность не закладывать предварительно последовательность шагов обучения, так как она строится самой информационной системой в процессе ее функционирования. Это позволяет сформировать для каждого обучаемого первичный индивидуальный план обучения на основе его компетентностно-ориентированной модели, которая строится на основе анализа ответов на вопросы из специальных тестов, некоторых личност-

ных характеристик обучаемого. Экспертные обучающие системы (далее - ЭОС) способны выполнять структурную и параметрическую адаптации, позволяющие приблизить структуру и параметры модели обучаемого к его реальному «портрету», но представляемые при этом дидактические возможности весьма ограничены. Индивидуальный план обучения корректируется ЭОС по результатам отображения текущей модели обучаемого, основанной на опыте его обучения, на эталонную модель курса с последующим сравнением с фрагментами прикладной онтологии курса или дисциплины.

В качестве инструментального средства построения экспертных систем представляет интерес комплекс АТ-ТЕХНОЛОГИЯ [2], направленный на разработку и использование в учебном процессе ЭОС для автоматизированной поддержки целого ряда учебных дисциплин. В частности, накопленный технологический и методический опыт автоматизированного ведения значительного числа индивидуальных моделей обучаемых по этим дисциплинам и соответствующих моделей обучения позволяет на основе результатов его анализа использовать и развивать современные инновации в решении задач интеллектуального обучения с помощью интегрированных ЭОС, включая и веб-интегрированные ЭОС. На основе средств комплекса удалось реализовать определенный набор функциональных задач, характерных для интеллектуальной технологии обучения, в том числе «индивидуальное планирование методики изучения конкретного учебного курса», «интеллектуальный анализ решений учебных задач», «интеллектуальную поддержку принятия решений».

Кроме того, разрабатывается технология автоматизированного построения интегрированных ЭОС, использующая одновременно подходы как инженерии знаний, так и онтологического инжиниринга, интеллектуального планирования и традиционного программирования [2].

Мультиагентный подход позволяет реализовать возможность адаптации всех уровней (структурный и параметрический,

объекта управления, целей обучения), что дает возможность управлять объектом - обучаемым – на всех этапах процесса обучения. Подход основан на построении системы как совокупности программ (агентов). Каждый агент имеет собственное семантическое описание своего поля деятельности (свои структуру и знания), представляя собой ЭОС с традиционной структурой. Агент кроме памяти своей деятельности обладает и собственными ресурсами для достижения собственных целей, имеет возможность взаимодействия с другими агентами и разрешения конфликтов с целями других агентов для достижения общей цели. Это позволяет свободно выбирать те цели процесса обучения, которые преследуются на данный момент управляющей подсистемой, и в соответствии с этими целями выбирать эталон (представленный соответствующим агентом). Соответствие эталону достигается текущей моделью обучаемого. Таким образом, для каждой конкретной задачи обучения составляется определенная группа агентов, что говорит о смене структуры и целей решающей подсистемы в зависимости от поставленной задачи.

В аспекте нашего исследования представляет интерес облачная платформа IACPaaS (Intelligent Application, Control and Platform as a Service), предназначенная для обеспечения поддержки разработки, управления и удаленного использования прикладных и инструментальных мультиагентных облачных сервисов и их компонентов для различных предметных областей [2]. На базе данного сервиса удалось создать виртуально реализованный компьютерный обучающий тренажер для студентов медицинских вузов с целью отработки их профессиональных знаний, умений и навыков в процессе обучения одному из разделов медицины [3]. Разработан также проблемно-независимый инструментарий, позволяющий создавать не только обучающие тренажеры, но и обучающие курсы, виртуальные лаборатории и анимированные ролики. Однако данный инструментарий не содержит компонентов, необходимых для создания систем обучения, основанных на модели обучаемого и опыте его обучения.

По функциональному признаку адаптивную информационную обучающую систему (далее - АИОС) можно разделить на две подсистемы:

- 1) подсистему хранения, обработки и отображения данных (легко алгоритмизируемые функции);
- 2) интеллектуальную подсистему (интеллектуальные функции, то есть функции принятия решений).

Эти две подсистемы взаимодействуют друг с другом, оставаясь *независимыми*, что позволяет редактировать базу знаний и влиять на работу системы в целом (изменение критических алгоритмов, данных, участвующих в процессе выбора решения). Универсальная структура интеллектуальной подсистемы инвариантна к её наполнению и может применяться в различных автоматизированных информационных системах без каких-либо изменений.

Таким образом, интеллектуализация информационных систем обеспечивает их свойства, то есть АИОС априори является интеллектуальной системой.

Ядром интеллектуальных систем образовательного назначения (далее ИОС) прин-

ципально является база знаний, которая поддерживает постоянно развиваемую модель предметной области. Эта база знаний должна адекватно отражать текущие знания о предметной области. Наличие таких предметных областей и задач автоматизации учебного процесса обуславливает оптимальность использования данного принципа при создании ИОС. Но интеллектуализация архитектуры образовательных систем, которая обеспечивает их адаптивные свойства, в большинстве случаев затруднена необходимостью алгоритмизации структур данных предметных областей, сложностью самих структур. Постоянные и частые изменения (даже несущественные), затрагивающие как учебный материал, а значит, и значения некоторых данных, участвующих при выработке решений, вызывают необходимость изменять тот или иной процесс системы, что в свою очередь связано с необходимостью анализа больших объемов кода, которые отражают предметные области, связанные с обучением или самообучением, а также с управлением вузом или школой.

Показательным в данном отношении является пример решения проблем созда-

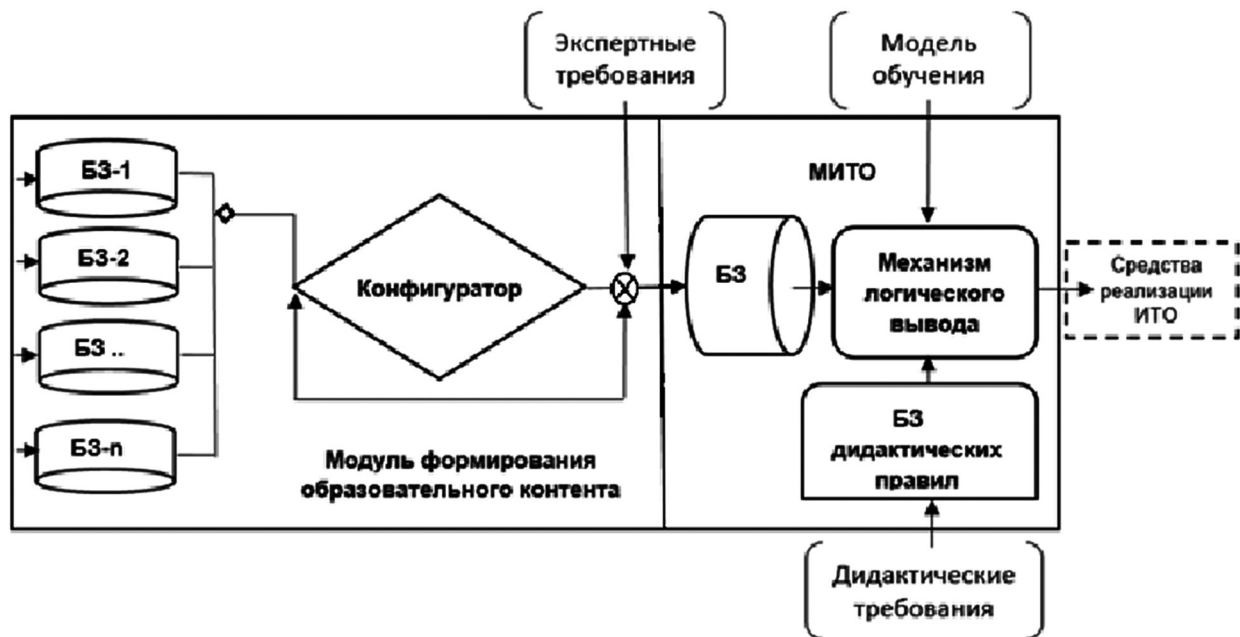


Рис 1. Структурная схема адаптивного блока интеллектуальной поддержки подсистемы управления обучением.

ния обучающих ИС в рамках проекта «IDEA» (создание обучающих экспертных систем по ряду предметных областей). Он был направлен на создание автоматных моделей учителя и ученика [4], взаимодействующих через пространство учебного материала, формализованного к виду размеченных информационных деревьев или нагруженных графов, имеющих общий вид. Удачные примеры обучающих систем были построены в области изучения иностранных языков на основе ЭОС. Однако данные проекты не удалось развить до полного завершения в силу необходимости создания большого набора решающих правил, что вызывало большие затраты ресурсов. Несмотря на это, исследования, связанные с экспертными информационными системами, продолжают и сейчас.

Применение специализированных инструментальных высокотехнологичных средств электронного обучения в информационных системах создает предпосылки, но не гарантирует высокого дидактического качества электронных образовательных ресурсов и учебного процесса. Более того, в процессе автоматизированного обучения сложился целый ряд противоречий, нарушающих *интеграцию и дифференциацию* - основные тенденции современного образования. Необходимо заметить, что эти противоречия проявляются и в традиционном обучении и связаны с тенденцией к упрощению ряда учебных материалов как в общеобразовательной школе, так и в высшей, вызванной снижением уровня подготовки абитуриентов и высокой загруженностью профессорско-преподавательского состава высших учебных учреждений, формальным подходом к управлению качеством образования и борьбой за количественные показатели. Вследствие разрушения ряда научных школ, разрыва преемственности в образовании и российской науке, снижения качества диссертаций в педагогической практике на протяжении ряда лет наблюдалось понижение требований к подготовке и переподготовке учителей и профессорско-преподавательского состава.

Как показал анализ опыта применения адаптивных информационных систем

учебного назначения в образовательных учреждениях [5, 6, 7 и др.], отсутствует целенаправленное использование высокотехнологичных средств электронного обучения в управлении учебным процессом в соответствии с требуемыми принципами дидактических систем [8]. Методы формирования моделей обучаемых и баз знаний предметных областей в рассмотренных ИОС не предусматривают деления образовательного контента на дидактические единицы предопределенных типов. Индивидуальные стратегии обучения не учитывают оптимальность дозировки знаний и упражнений преподавателем в зависимости от способностей обучаемого, скорости запоминания и забывания им знаний, устойчивости и продолжительности его активного состояния. Все это ограничивает возможность автоматической проверки электронного учебного курса на дидактическую полноту, препятствует переносу в другой курс однотипных дидактических единиц, построению индивидуального плана обучения, адекватного модели обучаемого.

В этой связи актуально введение в подсистему управления обучением ИОС *адаптивного блока* интеллектуальной поддержки, структурная схема которого представлена на рисунке 1.

ИТО – индивидуальная траектория обучения, МИТО – модуль формирования ИТО, БЗ – интегрированная база знаний, БЗ-п – базы знаний различных предметных областей, МО – модель обучения.

Основной целью функционирования данного блока является построение индивидуальной траектории обучения. Особенность состоит в том, что схема предусматривает модуль формирования образовательного контента, конфигурирующий базы знаний разных предметных областей, а механизм логического вывода сопряжен с базой знаний дидактических правил в виде формализованных дидактических требований эксперта (инженера по знаниям), согласно которым возможны деление образовательного контента на дидактические единицы и учет некоторых индивидуальных когнитивных способностей обучаемого.

Предлагается следующий подход к реализации данного блока. Используется специальный механизм логического вывода фрагментов и фактов образовательного контента (локальная верификация и оценка качества учебного процесса на основе сравнения выбранного сценария прохождения учебного материала с онтологией курса). Алгоритмы логического вывода и обучения формализованы в виде достаточно большого набора кривых, допускающих естественную интерпретацию типа: «единичная ошибка», «прогресс». Алгоритм выборки и логического вывода фрагментов образовательного контента реализуется декомпозицией информационного ресурса. Образовательный контент структурирован в виде набора деревьев, имеющих перекрёстные ссылки. Данный подход обеспечивает иерархичность структуры обучающего материала и формирование различного рода ссылок, создающих первичные, вторичные и другие дидактические структуры учебного материала, отражающие взаимосвязи различных учебных целей, задач компетенций и управляющих воздействий.

В зависимости от типа модели обучаемого и выбранного сценария обучения (дедуктивный, индуктивный и гибридный) предлагается использовать три вектора обучения («медленный», «нормальный» и «быстрый»).

Данный подход позволяет имитировать процесс реального обучения с учётом таких дидактических особенностей, как взаимная интеграция процессов верификаций моделей учителя, обучаемого и учебного курса, оптимальность стратегии дозирования знаний и заданий учителем, когнитивные способности и уровень базовых знаний обучаемого, скорость забывания и запоминания им знаний, устойчивость и продолжительность его активного состояния.

Выделим основные дидактические требования к ИОС:

1. Обеспечение обучаемого наиболее подходящей, индивидуально спланированной *последовательностью информационных блоков и учебных заданий*. Возможность активного и пассивного построения

такой последовательности в зависимости от текущей модели обучаемого.

2. Реализация *интеллектуального анализатора решений*, обеспечивающего анализ конечных ответов обучаемого на образовательные задачи. Целью интеллектуального анализа решений является определение верности или ошибочности решения, предложенного обучаемым, нахождение того, что именно неправильно или неполно в ответе и, возможно, определение недостающих или неправильных знаний, ответственных за ошибку. Это предоставляет учащемуся обратную связь и позволяет обновлять модель обучаемого.

3. Обеспечение *интерактивной поддержки в решении задач* - технологии, которая без ожидания конечного решения предоставляет обучаемому интеллектуальную помощь во время решения задачи. Это может быть помощь, основанная на примерах, - решение новых задач не с выделением ошибок, а на примерах из успешно решенных ранее схожих задач.

Сформулируем основные педагогико-технологические требования к таким системам с учетом представленных выше дидактических требований.

✓ Система *интегрирована во внешнюю среду*, то есть в сеть интернет или локальную сеть учебного заведения, имеет средства коммуникации, позволяющие осуществлять взаимодействие участников учебного процесса и связь с системой, обеспечивать их работу в сети.

✓ ИОС *должна быть открытой*, что подразумевает возможность использования при её функционировании информационных ресурсов, хранящихся не только на локальных серверах, но и распределенных в сети Internet (Веб-ресурсах). Для реализации свойства открытости есть различные механизмы адекватного поиска необходимой информации с целью обмена и включения ее в базу данных и базу знаний ИОС. Эти механизмы используют метаданные, то есть данные о данных.

✓ Построение ИОС должно идти по пути *интеграции двух типов технологий – адаптивной и интеллектуальной*, содержа-

щих технические приемы и методы, связанные с различными способами реализации и функциональности ИОС;

✓ *Интеллектуальная технология в ИОС обеспечивает построение последовательности курса обучения (определенной последовательности обучающих воздействий) и интерактивную поддержку в решении задач.* Построение последовательности курса обучения означает обеспечение обучаемого индивидуально спланированной последовательностью занятий и учебных заданий. Содержание учебных воздействий определяется степенью конкретизации поставленной задачи, зависящей от уровня знаний и умений обучаемого и его психологического портрета. Возможно использование системы комплексной технологии построения курса обучения, то есть сочетание активного (с наличием персональных целей обучения) и пассивного (корректирующего) построения последовательности курса, формирующего его на основе доступного обучаемому дидактически полного материала базы знаний предметной области.

✓ *Для выполнения функции интеллектуального анализа ответов учащихся в ИОС должен быть реализован анализатор решений,* позволяющий оценивать ответ обучаемого, а также выявлять умения и навыки обучаемых на основе моделирования процесса их рассуждений.

Поэтому актуально создание универсальной системы, способной давать полную экспертную оценку образовательной деятельности конкретного обучаемого, и в то же время поддерживать процесс выбора оптимальной образовательной траектории с учетом дидактических правил.

Адаптивность системы достигается с помощью создаваемой в ИОС развитой «модели обучаемого», которой соответствуют индивидуальные инструкции и методические указания к тем или иным видам учебных заданий. Реализовать такую модель обучаемого можно, например, с применением семантической сети, организованной на основе первоначального построения априорной модели обучаемого, основанной на его самооценке.

В соответствии с результатами текущего контроля процесса обучения модель может переопределяться с учетом изменений в знаниях и опыта обучаемого. Система должна обеспечить адаптивность представления материалов курсов, навигации и тестирования, разбиение материала на дидактические единицы. Поэтому необходимо предусмотреть возможность разделения инженером по знаниям всего курса изучаемой дисциплины на разделы, состоящие из набора тем. Тогда соответствующие модели предметных областей будут строиться для каждого из разделов курса, что позволит адекватнее выстроить первоначальную модель обучаемого на основе его психолого-педагогических характеристик и результатов тестирования.

Из множества созданных инженером по знаниям обучающих воздействий в режиме работы с обучаемым формируется стратегия обучения. При создании сценариев обучения должны использоваться (в качестве обучающих воздействий проблемных областей) пакеты прикладного программного обеспечения графического и расчетного характера, главы гипертекстового учебника и консультации с системой и др.

Таким образом, адаптивные системы для организации поддержки процесса обучения должны обеспечить реализацию *полного спектра функций*, экспертную оценку качества предоставляемого и формируемого знания, алгоритмы и функционал с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, дидактическую полноту моделей предметных областей.

Литература

1. Рыбина Г.В. Интеллектуальная технология построения обучающих интегрированных экспертных систем: новые возможности // Открытое образование. – 2017. – Т. 21. – № 4. – С. 43–57.
2. Грибова В.В., Клещев А.С., Москаленко Ф.М. и др. Облачная платформа IASaaS для разработки оболочек интеллектуальных сервисов: состояние и перспективы развития // Программные продукты и системы. – 2018. – Т. 31. – № 3. – С. 527–536.
3. Грибова В.В., Петряева М.В., Федорищев Л.А. Компьютерный обучающий тренажер с виртуальной реальностью для офтальмологии // Открытое образование. – 2013. – № 6. – С. 45–51.
4. Конькова Д.С., Матвеев В.А., Комиссарова О.Р. и др. Анализ применения экспертных систем в образовании // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60271> (дата обращения: 23.09.2018).
5. Ваграменко Я.А., Яламов Г.Ю. Анализ направлений интеллектуализации современных информационных систем учебного назначения // Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика». – 2016. – № 4 (24). – С.44–56.
6. Шихнабиева Т.Ш., Яламов Г.Ю. О проблемах интеллектуализации информационных систем образовательного назначения в учреждениях среднего профессионального образования и пути их решения // Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика». – 2017. – № 4. – С. 25–39.
7. Силкина Н.С., Соколинский Л.Б. Обзор адаптивных моделей электронного обучения // Вестник ЮУрГУ. Серия: Вычислительная математика и информатика. – 2016. – Т. 5, – № 4. – С. 61–76.
8. Чуракова Р.Г. Дидактическая система Л.В. Занкова. Проблемы и перспективы. – М.: АНО Центр «Развивающее образование», 2001. – 40 с.



С.М. Азизова
(г. Махачкала)

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЛОГА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

ANALYSIS OF EFFECTIVENESS OF USING THE BLOG IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY

В статье представлено описание опыта использования образовательных блогов при обучении иностранному языку. Анализ эффективности блоггинга в вузе дается на примере образовательного блога для студентов-юристов.

Ключевые слова: блог, образовательные инструменты, взаимодействие, мотивация, иностранные языки.

The current paper presents a review of the research on the use of blogs in English learning contexts. The analysis of the effectiveness of using blogs is based on the example of educational blog for law students.

Key words: : blog, educational tools, interaction, motivation, foreign languages.

В последнее время, как в отечественной, так и в зарубежной дидактике происходит изменение подходов к организации взаимодействия между преподавателями и студентами. Современная парадигма образования предполагает переход от «трансляции знаний» преподавателем к самостоятельному «добыванию» необходимой информации в ходе партнёрского взаимодействия обучающихся и обучающихся как активных участников обучения [6, с. 10]. В этом контексте востребованным инструментом в обучении иностранным языкам стало использование блогов.

Исследователи провели анализ того, как учителя иностранных языков используют системную функциональную лингвистику для разработки своих учебных программ, основанных на блогах, и сделали вывод о том, что учащиеся, которым предлагалось работать с материалами образовательных блогов, значительно повысили уровень грамотности. Более того, в работе, посвященной изучению связи мотивации к обучению с содержанием образовательного блога, от-

мечается, что блоги полезны для студентов, во-первых, как источники информации о содержании курса, во-вторых, материалы блогов используются для улучшения навыков критического мышления и навыков чтения [2, с. 174].

Широкое распространение данная технология получила в нашей стране. В рамках Программы стратегического развития ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» стартовал научный проект «Разработка и внедрение Web 2.0 технологий в практику преподавания иностранных языков в университете» [4, с. 7]. Перед преподавателями была поставлена задача эффективно использовать блоги в рамках существующих учебных планов. Проведенное исследование использования блогов в качестве инструмента обучения иностранным языкам показало, что до настоящего времени остается нерешенным ряд вопросов. В нашей работе рассматриваем такие аспекты использования блог-технологии в обучении иностранному языку, как качество материалов, используемых на страницах блогов,

воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов, интерактивность блогов, как один из элементов вовлечения студентов в совместное учение, организация самостоятельной работы, повышение мотивации обучающихся и формирование основных языковых навыков при помощи блоггинга.

Педагогические цели блога для студентов-юристов, изучающих английский язык, заключаются в том, чтобы способствовать совершенствованию языковых навыков студентов, а также предоставить пространство для использования языка. Блог обеспечивает благоприятную обстановку для реализации творческого потенциала обучающегося и позволяет студенту сосредоточиться на своих интересах. Задача современного преподавателя состоит не только в том, чтобы предоставить студенту знания в соответствии с утвержденным учебным планом, но и научить его навыкам работы с информацией. Таким образом, меняется и методическая основа обучения, на передний план начинают выступать методики овладения знаниями [5, с. 206].

Студентам юридического профиля на страницах образовательного блога предлагается ознакомиться со статьями Конвенции прав человека ООН, обсудить новости о ситуации в мире, просмотреть и прокомментировать видеоматериалы. Обучающиеся используют свои знания языка в различных ситуациях, обмениваются мнениями со своими сверстниками, совершенствуют коммуникативные навыки. Сообщения блога представляют собой дополнительные материалы, но их тематика и языковое наполнение соответствуют программным требованиям дисциплины и учитывают новые стратегии обучения с целью овладения профессиональным иноязычным общением: Content And Language Integrated Learning.

Преподаватели ищут оптимальные формы организации самостоятельной работы студентов, работают над созданием новых видов учебных материалов с учетом тех стратегий, которые необходимо применить обучающимся для самостоятельного усвоения знаний. Высокое качество аутентичных

материалов, грамотно подобранные задания к ним способствуют повышению качества подготовки специалистов, развитию когнитивных и исследовательских умений, формированию информационной культуры, расширению кругозора и повышению общей культуры студентов. Студенты работают с материалами об исторических прецедентах судебных решений, размышляют о том, как бы сейчас рассматривали в судах аналогичные дела, примы судья другое решение. Такие задания создают среду для развития критического мышления.

Образовательный блог для студентов-юристов оказался комфортной средой для общения на изучаемом языке, для самовыражения, взаимодействия, самооценки языкового прогресса. Визуальное представление текста сообщения студента на страницах блога или его видеозапись дает возможность реализации технологии самооценки. Интерактивность технологии Web 2.0 помогает реализовать принцип социального обучения. Возможность прочесть, оценить сообщения сверстников и отреагировать на них способствует совместному обучению. Обучающиеся создают сообщения и размышляют об учебных материалах, дают оценку просмотренным видеозаписям судебных заседаний. Комментирование сообщений обеспечивает общение в режиме реального времени. Тот факт, что студенты при этом работают с профессионально-направленными материалами, подтверждает возможности для профессионального развития студентов через совместное и социальное взаимодействие. Более продуктивно происходит усвоение юридической терминологии, данные лексемы входят в активный вокабуляр студентов.

Достигнуть высокой мотивации обучающихся удастся только путем создания таких учебных ситуаций, когда студенты вовлекаются в совместную продуктивную деятельность в процессе обучения иностранным языкам. Блоги востребованы для совместной работы над проектами и эффективно используются для обратной связи по принципу «студент-студент».

Ряд сообщений образовательного блога для студентов-юристов представляет собой

учебные материалы для подготовки к предстоящему занятию по английскому языку. Просмотр видео и работа с текстовыми сообщениями, ссылки на другие источники, в которых предложен другой подход к изучаемой проблеме, способствуют погружению в тему планируемого занятия. Для рефлексии и размышления над пройденным материалом студентам предлагаются другие сообщения по обозначенной теме. Студенты комментируют сообщения, обмениваются мнениями. Высокая активность обучающихся демонстрирует позитивное отношение к использованию блогов, часто студенты отражают оффлайновые темы в своих личных блогах, что указывает на их заинтересованность студентов в саморазвитии и самообразовании.

Анкетирование студентов юридического института Дагестанского государственного университета показало, что «положительное» отношение к форме организации самостоятельной работы по иностранному языку имеют более 99% опрошенных. Работа с онлайн-ресурсами, в том числе с материалами образовательного блога, является предпочтительным видом самостоятельной работы для 90% анкетированных. Работа с учебниками и другими традиционными дополнительными источниками информации не теряет своей актуальности, предпочтение онлайн-ресурсов объясняется, в том числе, их удобством и доступностью. Тем не менее, не все студенты готовы работать в таком пространстве. У первокурсников часто отсутствует опыт работы с такого рода учебными материалами, они теряются в потоке информации. Здесь на помощь студенту должны прийти профессиональные и тактичные онлайн - и - оффлайн рекомендации преподавателя.

Опыт работы над совершенствованием навыков чтения посредством текстовых сообщений образовательного блога для студентов юридического профиля показал, что, благодаря материалам блога, студенты больше узнают о процессах мышления и чтения. Изучение ответов на задания по онлайн-письму в блоге демонстрирует улучшение навыков чтения, повышение грамот-

ности студентов и возросший уровень их участия. Эффективность и успешность ведения блога английского языка, соответствие его содержания курсу дисциплины, на наш взгляд, не вызывает сомнений.

Большинство авторов работ, посвященных изучению целесообразности использования образовательных блогов как обучающей среды, сходятся во мнении, что блоги стимулируют развитие и совершенствование навыков письма [3, с. 390]. Для того чтобы сделать выводы об эффективности использования блога для развития навыков письма, мы сравнили результаты обучающихся двух групп. Студенты одной группы пользовались блогами в ходе выполнения письменных онлайн-заданий, таких как аннотирование научных статей по юриспруденции, со студентами другой группы применяли только традиционные формы работы, направленные на развитие навыков письма. Анализ показал, что в первой группе улучшается качество письменных работ, повышается мотивация к письму как к одному из видов речевой деятельности на иностранном языке. Блоги оказались здесь инструментом для развития во взаимодействии.

Обратная связь стимулирует обучающихся быть более точными при формулировании идей и мнений. У студентов изменились установки и, следовательно, отношение к самостоятельной работе. Сочинения студентов, которые они выложили онлайн, оказались более логично организованы, интереснее выглядело и их лексическое наполнение. Вероятно, одним из стимулов писать более качественные тексты оказалась доступность этих материалов в сети, то, что эти сочинения оценивались и комментировались не только преподавателем, но и их сверстниками. Можно отметить, что первокурсники более ориентированы на комментарии однокурсников и поэтому более требовательны к собственным сочинениям и пересматривают свои работы перед публикацией.

Блог как образовательная среда предлагает возможность проведения дебатов, что в свою очередь подталкивает обучающихся

к приобретению навыков убеждения и аргументации. По сравнению с простыми дискуссионными форумами блоги предоставляют больше возможностей [8]. Помимо совершенствования навыков письма, блоггинг формирует риторические стратегии студентов, совершенствует грамматические навыки, значительно способствует улучшению письменных работ, таких как эссе, литературные обзоры, отзывы. Так М.В. Плаксина, групповой блог считает идеальным вариантом для развития письменных навыков и критического мышления [7, с. 155].

Блог-технологии воздействуют преимущественно на пассивные речевые компетенции: чтение и письмо, – они также достаточно легко могут быть адаптированы к активным языковым навыкам. Использованию блога как платформы для формирования и совершенствования навыков говорения может способствовать такой элемент, как «Нанагонг» (Nanagong).

Публикация аудио записей в блоге может стать отличным способом для студента услышать свой собственный голос, развить способности формулировать и отстаивать свое мнение, это формирует собственный стиль мышления, способность видеть, какую реакцию его идеи вызывают у других людей. Технология мозгового штурма, мониторинг, оценка, самопрезентация и навыки обмена информацией – это то, что можно внедрить в процесс обучения при помощи образовательного блога.

Современные тенденции модернизации образования содержат в себе такие требования к преподавателям иностранных языков, как практическая направленность обучения, прозрачность и оперативность. Основная задача – воспитание личности, желающей и способной вступать в межкультурную коммуникацию. Одна из целей образовательного блога для студентов-юристов – развитие межкультурной компетенции, поэтому блог является открытым, что побуждает к общению с представителями другой культуры, способствует развитию социолингвистической и дискурсивной компетенций. Блог является идеальной площадкой для обучения в сотрудничестве,

проблемного обучения и работы по проектной методике.

Использование блогов повышает интерес к процессу обучения и способствует поддержанию высокого уровня мотивации студентов. Новизна технологий является одним из важных факторов, влияющих на успешность обучения. Открытость публикаций и наличие потенциальной читательской аудитории способствуют улучшению качества письменных работ. Ведение блога способствует развитию учебной автономии, пониманию необходимости обучения на протяжении всей жизни, так как сам студент управляет процессом своего обучения, занимаясь активным поиском информации и получая комментарии от других людей.

Литература

1. *Aydin S.* The Use of Blogs in Learning English as a Foreign Language, in: *Mevlana International Journal of Education*, Vol. 4(1), 2014. С.244–259. [Электронный ресурс]. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545624.pdf> (Дата обращения 17.09.2018)
2. *Johnson D.* Teaching with authors' blogs: Connections, collaboration, creativity, in: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Volume 54(3), 2010. С.172–180.
3. *Rivens Mompean A.* The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a foreign Language, in: *ReCALL*, Volume 22(03), С. 376–395. [Электронный ресурс]. – URL: doi: 10.1017/S0958344010000200 (Дата обращения 17.09.2018).
4. Аннотированная программа стратегического развития Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Дагестанский государственный университет» на 2012–2016 годы. 35с. [Электронный ресурс]. – URL: http://science.dgu.ru/Content/files/strategy_2013.pdf
5. *Мишаева М.В.* О внедрении технологий web2.0 в процесс обучения английскому языку в вузе // Языки народов мира и Российской Федерации: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и языкового образования». – Махачкала, – 2015. – С. 206–208
6. *Перфилова Г.В.* Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров (неязыковые вузы). М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – 55 с.
7. *Плаксына М.В.* Использование блога учебной группы в обучении иностранному языку. Вестник тамбовского университета. – №7-8 – Т.21. – С. 159–160. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-bloga-uchebnoy-gruppy-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku> (Дата обращения: 17.09.2018).
8. *Сумцова О. В.* Использование блогов для самостоятельной работы студентов технических вузов по иностранному языку. Молодой ученый. – 2010. – №12. Т.2. – С. 127–129. [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/23/2372/> (Дата обращения: 17.09.2018).



**М. В. Алюшин,
Л. В. Колобашкина**
(Москва)

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ УРОВНЯ ПРИБРОБРЕТЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

INTEGRATED APPROACH TO ASSESSING THE LEVEL OF ACQUIRED COMPETENCIES BASED ON USING POSSIBILITIES OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES

В статье рассматривается возможность использования комплексного подхода к оценке уровня приобретенных компетенций при проведении контрольных мероприятий (КМ) в автоматизированном режиме. Представлены результаты экспериментальной проверки подхода.

Ключевые слова: контрольные мероприятия, оценка уровня знаний, учет напряженности работы, современные цифровые технологии.

The article discusses the possibility of using the integrated approach to assessing the level of acquired competencies when conducting test procedures (TP) in the automated mode. The results of experimental testing of the approach are presented.

Key words: test procedures, assessment of knowledge level, consideration of the intensity of work, modern digital technologies.

Контрольные мероприятия (КМ) являются одной из важных составляющих современного образовательного процесса на всех его этапах, их применение в образовательном процессе многопланово. Так, с одной стороны, они являются инструментом текущего контроля за успеваемостью студентов в течение семестра, а с другой стороны, являются общепринятым средством итоговой оценки качества полученных компетенций как основного результата освоения программы обучения. Необходимо отметить, что в психологическом плане для студентов КМ можно рассматривать в качестве важного стимула для их добросовестного отношения к образовательному процессу.

В соответствии с действующим Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС ВО-3++) органи-

зация (университет) при реализации программы обучения по сертифицированным направлениям подготовки устанавливает так называемые индикаторы достижения компетенций. Среди последних можно выделить такие категории индикаторов, как знания, действия и умения, необходимые для успешной деятельности обучающихся в выбранной профессиональной области. Умение использовать полученные теоретические знания и методические навыки на практике является одной из наиболее важных целей образования, обусловленных в первую очередь существующим производственным запросом на высококвалифицированные кадры.

В недалеком прошлом существовала практика доучивания молодых специалистов на предприятиях, которая в ряде слу-

чаев могла длиться несколько лет. Переход к цифровой экономике в соответствии с Распоряжением Правительства Российской Федерации [1], необходимость существенного повышения производительности труда, принципиального сокращения сроков разработки и внедрения новой техники обуславливают актуальность решения проблемы более плотной интеграции науки, образования и производства.

Создание базовых кафедр в интересах передовых промышленных предприятий, привлечение ведущих специалистов промышленности к образовательному процессу, прохождение студентами старших курсов производственной практики являются в настоящее время эффективными путями решения упомянутой выше проблемы.

Особое значение компетенции категории «умения» имеют для выпускников, планирующих свою профессиональную деятельность в таких бурно развивающихся областях на стыке различных наук, как, микро- и наноэлектроника, квантовые и оптические компьютеры. Такие выпускники должны обладать обширными компетенциями в области физики твердого тела, схемотехники и системотехники, математического моделирования, параллельного программирования, современных САПР и многих других. Контроль и объективная оценка уровня приобретенных компетенций для таких областей является непростой задачей, особенно в условиях, как правило, ограниченных временных ресурсов при проведении КМ.

Переход на цифровые технологии в образовании имеет многоплановый характер. С одной стороны, внедрение современных средств вычислительной техники, телекоммуникации и хранения больших объемов данных позволяет существенным образом повысить качество и доступность образования. Имеется в виду информативность, привлекательность, адаптивность образования, а также активно развивающиеся в последнее время сетевые и дистанционные образовательные технологии.

С другой стороны, широкое внедрение компьютеризированных средств обучения,

в том числе средств автоматизированного проведения КМ, требует существенной модернизации учебных курсов и применяемых контрольно-измерительных материалов. К типичным формам проведения КМ следует отнести контрольные работы, тестирование, собеседование, коллоквиумы. Периодичность проведения КМ в течение семестра обычно определяется числом изучаемых разделов дисциплины и, как правило, может варьироваться в диапазоне 1-6. Применение автоматизированных средств проведения КМ предоставляет дополнительные возможности по расширению объемов, формы и периодичности их проведения.

Немаловажным фактором является система оценивания уровня знаний. Применяемая в настоящее время на практике Европейская система переноса и накопления зачетных единиц (ECTS) [2] позволяет с более точной градацией оценить достигнутый уровень компетенций. Если раньше преподаватель был ограничен практически четырьмя градациями оценок («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично»), то при использовании системы ECTS у него появляется возможность использовать так называемые зачетные единицы, диапазон изменения которых при оценке результатов отдельных КМ может достигать 10-100 в зависимости от объема дисциплины и числа запланированных в семестре КМ. Объективная оценка уровня компетенций, особенно относящихся к категории «умения», с такой точностью часто вызывает затруднения при обработке результатов КМ на практике.

Проведенные экспериментальные исследования показали, что применение современных цифровых информационных технологий дает возможность осуществить более объективную комплексную оценку уровня приобретенных компетенций, в первую очередь при проведении КМ в автоматизированном удаленном режиме.

С целью исследования возможности повышения информативности КМ при их проведении в автоматизированном режиме был проанализирован ряд параметров, объ-

ективно характеризующих процесс выполнения студентом КМ с использованием компьютерной техники. К числу таких информационных параметров были отнесены:

- число возвратов и исправлений ответов для ранее выполненных контрольных заданий;
- число обращений к тематическим информационным источникам в сети Интернета либо к встроенным справочным материалам;
- время, затраченное на работу с информационными источниками в сети Интернета и встроенными справочными материалами;
- общее время выполнения КМ.

Выбор данных параметров был обусловлен, в первую очередь, возможностью их автоматизированного определения. Для этой цели было разработано специализированное программное обеспечение, работающее на персональном компьютере в фоновом режиме.

Перечисленные параметры рассматривались в качестве дополнительной информации к итоговой оценке, полученной при выполнении КМ. Большинство из них имеет достаточно логичную и понятную интерпретацию. Так, первый параметр с большой долей вероятности характеризует неуверенность студента в правильности примененного им подхода, правильности полученных результатов, причиной чего является недостаточно высокий уровень владения профессиональными компетенциями.

Второй и третий параметры характеризуют уровень владения необходимыми профессиональными базовыми знаниями. Частые обращения к информационным источникам при наличии разрешенного доступа к ним подтверждают этот факт.

Для анализа степени влияния перечисленных параметров на объективность «классической оценки» была реализована следующая методика.

Результаты выполнения КМ в автоматизированном режиме в системе ECTS оценивались в двух вариантах. Первый вариант представлял собой «классическую оценку» и не учитывал дополнительной информа-

ции. Вторым вариантом учитывалась дополнительная информация. Для этого осуществлялась коррекция «классической» оценки путем добавления либо вычитания дополнительных зачетных единиц в системе ECTS. Число дополнительных зачетных единиц определялось пропорционально отклонению анализируемого информационного параметра от его среднего значения. Для вычисления последних были использованы среднестатистические данные, полученные при проведении КМ по данной дисциплине.

При проведении исследования максимальное значение дополнительных зачетных единиц было ограничено величиной, составляющей 20% от возможного диапазона изменения «классической» оценки. Такое ограничение позволило, с одной стороны, достаточно значимо изменять оценку студента в системе ECTS (включая переход от одной градации оценок к другой, например, переход от оценки «В» к оценке «А» либо «С»). С другой стороны, такое ограничение устранило возможность значительного изменения «классической оценки», например, переход от оценки «А» к оценке «Е».

Полученные таким образом варианты оценок сравнивались с итоговой оценкой в системе ECTS по данной дисциплине, полученной студентом при очном экзамене с участием преподавателя. В проведенном исследовании данные оценки классифицировались как наиболее объективные. Для сравнения оценок был использован линейный коэффициент корреляции (коэффициент корреляции Пирсона) [3].

В исследовании приняли участие 79 студентов. Был осуществлен анализ результатов выполнения четырех КМ, запланированных в рамках изучаемой дисциплины по проектированию современных электронных систем.

Полученные результаты показали, что наибольшей корреляцией с итоговыми экзаменационными оценками обладают скорректированные результаты выполнения КМ. Так, для скорректированных результатов, учитывающих перечисленные ранее информативные параметры, коэффициент корреляции Пирсона составил соответ-

ственно 0.93, 0.9, 0.84 и 0.7. В соответствии со шкалой Чеддока [4] для первых двух параметров представленные результаты следует классифицировать как наличие весьма высокой корреляции. Для двух последних параметров представленные результаты следует классифицировать соответственно как наличие высокой и заметной корреляции.

Необходимо отметить, что коэффициент корреляции Пирсона для «классических» оценок, полученных при выполнении КМ, с итоговыми экзаменационными отметками оставляет 0.82. Данный факт свидетельствует об информативности рассматриваемых параметров и об их весомом потенциальном вкладе в объективизацию результатов оценивания КМ, проводимых в автоматизированном режиме.

Проведенные исследования показали, что параметр «Общее время выполнения КМ» имеет меньший по сравнению с другими информационными параметрами коэффициент корреляции. Это обстоятельство следует интерпретировать следующим образом. Данный параметр характеризует не только уровень приобретенных профессиональных знаний, навыков и компетенций, но также и физические, физиологические и психические качества студента. Например, скорость реакции, темперамент и текущее физическое состояние студента, несомненно, имеют значительное влияние на величину данного параметра. По этой причине его использование должно быть сопряжено с нормировкой на индивидуальные характеристики каждого студента.

В качестве одного из путей дальнейшего развития рассматриваемого в работе подхода следует выделить учет объема физических и морально-психологических затрат, понесенных студентом в процессе выполнения КМ [5]. Для этой цели могут быть использованы дистанционные неконтактные технологии регистрации текущих биопараметров человека [6]. Показательным примером в этом плане может служить ситуация, при которой два студента, изначально находившихся в нормальном спокойном рабочем состоянии, выполнили КМ

с одинаковыми «классическими» оценками. Но при этом первый студент выполнил КМ за существенно более короткий промежуток времени, оставаясь в совершенно спокойном состоянии. Второй студент с трудом уложился в отведенное время и при этом постоянно находился в состоянии стресса, что привело к сильному физическому и психическому истощению в конце выполнения КМ. Очевидно, что уровень профессиональной подготовки первого студента применительно к категории «умения» существенно выше, чем у второго.

Вопрос использования дополнительной информации о состоянии обучающихся при проведении КМ рассматривался в научных публикациях достаточно ограниченно. По мнению авторов статьи данный факт обусловлен, в первую очередь недостаточным уровнем развития и доступностью технических средств мониторинга состояния обучающихся непосредственно в учебном процессе до настоящего времени. Среди работ в этой области следует выделить исследование [7].

Таким образом, комплексный подход к оценке уровня приобретенных компетенций на основе использования возможностей современных цифровых технологий следует рассматривать в качестве одного из путей повышения объективности получаемых оценок, в первую очередь при использовании автоматизированных сетевых и удаленных средств проведения КМ.

Исследование выполнено в рамках проекта № 25.2911.2017/4.6 в соответствии с госзаданием НИЯУ МИФИ на 2017 -2019 гг.

Литература

1. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утверждена распоряжением Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р // Правительство РФ: [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 17.10.2018).
2. Вяземский Е.Е., Евладова Е.Б. Болонский процесс как построение единого образовательного пространства стран Европы // Проблемы современного образования. – 2011. – №1. – С. 11–17.
3. Медик В.А., Токмачев М.С. Математическая статистика в медицине: учеб. пособие. – М.: Финансы и статистика, 2007. – 800 с.
4. Ефимова М.Р., Бычкова С.Г. Практикум по социальной статистике: учеб. пособие / под ред. М.Р. Ефимовой. – М: Финансы и статистика, 2005. – 448 с.
5. Алюшин М.В., Колобашкина Л.В., Алюшин В.М. Система автоматизированного мониторинга психоэмоционального состояния обучающихся // Вопросы психологии. – 2016. – №5. – С. 145–153.
6. Alyushin M.V., Kolobashkina L.V. Education technology with continuous real time monitoring of the current functional and emotional students' states // AIP Conference Proceedings. – 2017. – Vol. 1797. – Issue 1. – P. 020001-1 – 020001-8. – URL: <https://doi.org/10.1063/1.4972421> (дата обращения: 17.10.2018).
7. Сафонова В.Р., Шаламова Е.Ю. Параметры вариабельности сердечного ритма студенток Северного медицинского ВУЗа при экзаменационном стрессе // Экология человека. – 2013. – №8. – С. 11–16.



**М.В. Мишаева,
Т.Е. Залевская
(г. Махачкала)**

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ MOODLE ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

MOODLE AS A LANGUAGE-LEARNING TOOL FOR STUDENTS' AUTONOMOUS STUDY

В статье представлено описание опыта использования образовательной платформы MOODLE при обучении иностранному языку в вузе. Анализ ответов студентов на вопросы анкеты указывает на то, что благодаря использованию современных технологий обучения повышается мотивация студентов к освоению дисциплины, формируются ответственность и самоорганизация обучающихся.

Ключевые слова: самостоятельная работа, MOODLE, образовательные инструменты, анкетирование, иностранные языки.

The paper presents a review of the research on the use of MOODLE as an English learning tool. Analysis of students' answers to the questionnaire indicates that through the use of modern learning technologies, students are motivated to master the discipline, and the responsibility and self-organization of students is developed.

Key words: autonomous learning, MOODLE, language-learning tools, questionnaire, foreign languages.

Самостоятельная работа как форма организации образовательного процесса до настоящего времени не имеет единого подхода. В зарубежной дидактике используются такие понятия, как «косвенное (опосредованное) обучение» (Германия); «тихая работа» (Австрия, Швейцария); «индивидуальная работа» (Франция и Англия); «независимое обучение» (США). Использование данных терминов подчеркивает различные аспекты самостоятельной работы. В отечественной педагогической литературе самостоятельная работа студентов (СРС) рассматривается как «планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия», либо как «особый вид фронтальной, групповой и индивиду-

альной учебной деятельности учащихся», осуществляемой также под руководством, но без непосредственного участия преподавателя. Главным признаком самостоятельной работы, по мнению А.Н. Беляевой, является то, «что в его деятельности сочетаются функции перевода информации в знания, умения и функция управления» [2, с. 105-106]. И.А. Зимняя утверждает, что в процессе самостоятельной работы проявляются целенаправленность, мотивация, а также самостоятельность, самоорганизованность, самоконтроль и другие личностные качества человека [4, с. 61]. Р.Б. Срода под самостоятельной работой обучающихся понимает такую деятельность, которая выполняется с проявлением максимума творчества, активности, самостоятельного суждения, инициативы [9, с. 7].

Самостоятельной работой является форма обучения, организуемая «... самим человеком в силу его внутренних познавательных мотивов и осуществляемая им в наиболее удобное время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельности, осуществляемая на основе внешнего опосредованного системного управления ею со стороны преподавателя или обучающей программы, компьютера» [5, с. 114].

Постоянное увеличение количества часов, отводимых на самостоятельную работу студентов, делает данный вид учебной деятельности ведущей формой организации учебного процесса. В ряде учебных планов более 80% общей трудоемкости по дисциплине переносится именно на самостоятельное изучение. Это требует от преподавателя поиска новых форм организации самостоятельной работы студента, так как эффективность самостоятельной работы студентов зачастую определяется правильной организацией, рациональным распределением времени. Современным способом организации СРС может оказаться инструмент Web 2.0 – образовательная платформа MOODLE. Виртуальная обучающая среда MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) как система управления содержимым сайта была специально разработана для создания онлайн-курсов преподавателями. Данная система дистанционного обучения используется преподавателями Дагестанского государственного университета (ДГУ) в качестве инструмента для «комбинированного/ смешанного обучения» (blended learning), под которым понимается, что аудиторные занятия с преподавателем и самостоятельная работа с сетевыми ресурсами под управлением и контролем LMS образуют единый учебно-методический комплекс, дополняя друг друга. Платформа MOODLE позволяет оптимизировать асинхронную самостоятельную работу студентов.

Перед созданием таких курсов были определены цели и подходы к преподаванию иностранного языка. Единый учебно-методический комплекс базируется на позициях компетентностного подхода в

качестве основного вектора процессов преподавания и изучения иностранного языка, что создает необходимые предпосылки для достижения сформулированных в ФГОС целей. Система MOODLE (LMS MOODLE v 2.6) рассматривается как организованная учебная деятельность, которая способствует развитию компетенций. Разработчики курсов иностранных языков на платформе MOODLE стремятся обеспечить потенциальную сопоставимость сформированных у студентов компетенций в рамках не только российского, но и общеевропейского образовательного пространства.

Ресурсы и инструменты для активной деятельности обучающихся подобраны и подготовлены в системе LMS так, что учебный процесс обеспечен учебно-методическими материалами, которые соответствуют требованиям новых государственных стандартов. Целью разработки и внедрения модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды является использование современных технологий в организации учебного процесса. Основной принцип организации курса – это следование современной модели партнёрского взаимодействия между преподавателями и студентами. Обучающиеся становятся активными участниками учебного процесса и самостоятельно «добывают» необходимую информацию. Преподаватель отходит от «трансляции знаний» и, выполняя функцию консультанта, советчика, совместно со студентами оценивает ход и результаты овладения коммуникативными умениями на основе параметров соответствующего вида речевой деятельности. Благодаря такому подходу формируются умения планировать, организовывать и оценивать совместную и индивидуальную учебную деятельность с позиций успешности достигнутых результатов.

Курсы созданы на основе модульной формы распределения учебной информации. Учебная деятельность обучающихся структурируется таким образом, что обеспечивает дифференциацию учебного процесса, выделение обязательных, элективных, корректирующих и контрольно-оценочных

модулей. Все это, по мнению авторов, должно привести к реализации рейтинговой системы оценки результатов обучения студентов. В образовательный процесс внедряется система электронного тестирования как один из компонентов технологии самооценки. В основе принципа включения тем в модуль лежит деление материала на определенные сферы общения, изложенные в «Примерной программе по иностранным языкам для подготовки бакалавров (неязыковые вузы)», разработанной ЦКМОНЯ Московского государственного лингвистического университета [7].

С учетом спецификации выбранной платформы для организации учебного процесса были определены технологические элементы реализации. Инструментарий MOODLE на курсах иностранного языка представлен как правило пояснением, документом, заданием, тестами hotpot, гиперссылкой, лекцией и семинаром. Инструмент «гlossарий» используется для расширения терминологического запаса, элемент «форум» – для обратной связи при определении целей и задач курса, методических рекомендаций для студентов. Таким образом достигается учебная автономность студентов, развивается способность к самообразованию. Это, в свою очередь, должно способствовать повышению качества подготовки специалистов, развитию когнитивных и исследовательских умений, формированию информационной культуры, расширению кругозора и повышению общей культуры студентов, воспитанию толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов.

Выявить, насколько студенты заинтересованы в самообразовании с использованием системы MOODLE как одного из видов организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов, помог опрос. Студентам было предложено ответить на вопросы анкеты. Как «положительное» отношение к форме организации самостоятельной работы по иностранному языку в ДГУ отметили более 99% опрошенных. Работа с онлайн-ресурсами как вид СРС является предпочтительной для 90% анкетированных, работа с

учебниками, дополнительными источниками информации и творческие задания также представляют интерес для обучающихся.

Ответы на ряд вопросов анкеты несколько разнились в зависимости от ступени обучения. Так, студенты-бакалавры второго курса на вопрос о том, что является для них наиболее привлекательным при выполнении СРС, выбрали вариант «желание получить хорошую оценку и допуск к экзамену», а студенты-магистранты выбрали варианты «возможность углубить и пополнить свои знания» и «возможность проявить самостоятельность». При выборе варианта ответа на данный вопрос хорошо проявляется мотивация обучающихся к изучению иностранного языка, что является показателем повышения уровня ответственности за результаты собственной научной деятельности. Это наглядно демонстрирует сознательность в организации собственной учебной деятельности.

Как необходимое участие преподавателя при выполнении СРС студенты-бакалавры отметили «объяснение заданий», студенты-магистранты выбрали варианты «консультации преподавателя в ходе выполнения СРС» и «корректировка выполненной работы». Здесь, с одной стороны, сами задания предусматривают возможность комментирования работы студента преподавателем, обсуждение результатов, с другой стороны, эта деятельность преподавателя никак не учитывается при распределении нагрузки на учебный год. На такого рода консультации преподаватель затрачивает достаточно много времени, поэтому предпочитает просто оценить работу.

Широкий разброс ответов был получен на вопрос: «Что вы считаете необходимым изменить в организации самостоятельной работы студентов ДГУ?» Студенты-бакалавры преимущественно высказались за увеличение количества заданий, выполняемых в онлайн-курсах, студенты-магистранты – за уменьшение объема самостоятельной работы. Объяснением таких предпочтений является в первую очередь то, что в процентном соотношении объем самостоятельной работы у бакалавров значительно меньше объ-

ема самостоятельной работы магистрантов. У бакалавров самостоятельная работа составляет 45%, тогда как у магистрантов – более 80%. Другими отмеченными вариантами ответа на вопрос об организации самостоятельной работы по иностранному языку были «увеличить количество индивидуальных заданий», «увеличить количество творческих заданий». Выбранные варианты ответов на данный вопрос демонстрируют стремление студентов к самостоятельности и креативности при выполнении заданий, активному участию в определении динамики своих достижений.

Результаты анкетирования наглядно показали, что студенты всех ступеней активизируют свою позицию в процессе обучения. В результате происходит усиление мотивации освоения дисциплины, создаются условия для развития способности самостоятельно принимать решения, формируются ответственность и самоорганизация обучающихся. Умение работать самостоятельно

является стимулятором научно-исследовательской деятельности. «Никогда не прекращайте вашей самообразовательной работы и не забывайте, что, сколько бы вы ни учились, сколько бы вы ни знали, знанию и образованию нет ни границ, ни пределов» [8].

Виртуальная обучающая среда MOODLE значительно увеличивает эффективность обучения иностранному языку студентов в неязыковых вузах, так как ресурсы данной среды достаточно разнообразны. Обучение становится личностно ориентированным благодаря вариативности и гибкости изучения материала курса на основе индивидуального темпа. Кроме того, система MOODLE позволяет осуществлять качественный непрерывный контроль усвоения материала. Мониторинг результатов доступен не только преподавателю, но и самому студенту, что способствует реализации технологии самооценки индивидуальных достижений.

Литература

1. Кузьмина Л.Г., Соловова Е.Н., Стернина М.А., Вербицкая М.В. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа /под общей ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М., 2009. – 25 с.
2. Беляева А.П. Управление самостоятельной работой студентов // Высшее образование в России. – 2003. – №6. – С. 105–106.
3. Гунина Л.А., Захарова Л.В. Формирование навыков самостоятельной работы студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2015. – №2. – С. 81–88.
4. Зимняя И.А. Культура, образованность, профессионализм специалиста (к проблеме унифицирования требований к уровню профессиональной подготовки в структуре государственных стандартов непрерывного образования) // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. – М., 1998.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
6. Лучшие практики электронного обучения: материалы II методической конференции. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. – 108 с.
7. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – 50 с.
8. Рубакин Н.А. Как заниматься самообразованием. – М.: Изд-во «Советская Россия», 1962.
9. Срода Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении. – М., 1956.



А.В. Морозов
(Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

EDUCATION SYSTEM MANAGERS TRAINING WITH THE USE OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций в условиях формирования цифровой экономики с учётом особенностей цифровой образовательной среды через призму дополнительного профессионального образования, самообразования, детерминирующих развитие личностного потенциала управленца системы образования, основывающегося на его креативности и профессионализме.

Ключевые слова: руководитель образовательной организации, цифровая образовательная среда, профессиональная подготовка, цифровые технологии, профессионализм, самообразование, креативность.

The article deals with the problem of professional training of educational organizations heads in the conditions of the digital economy formation, taking into account the peculiarities of the digital educational environment through the prism of additional professional education, self-education, which determine development of the personal potential of an education system manager based on his/her creativity and professionalism.

Key words: head of educational organization, digital educational environment, professional training, digital technologies, professionalism, self-education, creativity.

Проблема профессиональной подготовки современного руководителя образовательной организации в условиях цифровизации общества весьма актуальна. В связи с этим полагаем, что задача первостепенной и чрезвычайной важности – определиться с дефинициями «цифровая образовательная среда» и «цифровые образовательные технологии», учитывая, с одной стороны, тот факт, что в науке нет и не может быть «широкой столбовой дороги», а с другой стороны, анализ последних публикаций и мнений на этот счёт позволяет сделать вывод о том, что уже имеющиеся определения не только отличаются своим разнообразием, но и в целом ряде случаев элементарно противоречат действующему на сегодняшний день «нормативно-правовому полю» отечественного образования.

В п. 3 ст. 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) законодательно закреплено, что «электронная информационно-образовательная среда включает в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме» [13].

Проанализировав известные научному сообществу взгляды и подходы различных авторов к определению дефиниций «информационная образовательная среда», «электронная образовательная среда», «электронная информационно-образовательная

среда» и др., мы пришли к выводу, что наиболее релевантным будет являться тот вариант, который в наибольшей степени соответствует действующему российскому законодательству в сфере образования. Отталкиваясь от имеющейся на сегодняшний день нормативной базы, предлагаем следующее определение: *цифровая образовательная среда является совокупностью цифровых образовательных ресурсов, средств и технологий, обеспечивающих образовательный процесс в условиях цифровизации.*

При этом под *цифровыми образовательными ресурсами* понимаем такие информационные образовательные ресурсы, которые хранятся и передаются в цифровой форме, а под *цифровыми технологиями* – основанную на методах кодировки и передачи информации дискретную систему, позволяющую совершать большое количество разноплановых задач в короткие временные промежутки.

Цифровизация образования, по нашему мнению, это совокупность процессов, включающих:

- перевод содержания образовательных программ в цифровую форму и создание онлайн-курсов, позволяющих обучающимся самостоятельно получать знания;
- оснащение образовательных организаций необходимой инфраструктурой, позволяющей субъектам образовательного процесса использовать цифровой образовательный контент;
- переподготовку педагогов для эффективного применения цифрового образовательного контента в учебном процессе.

Термин «цифровая образовательная среда» появился лишь в 2014 году. Всего за несколько лет в наше сознание и ставший уже вполне привычным деловой оборот прочно вошли такие понятия, как «цифровая экономика», «электронное здравоохранение», «электронное правительство», «электронный дневник», «цифровая школа» и др.

Одним из системообразующих элементов стало «электронное обучение», быстро внедрившееся в структуру цифрового общества и ставшее весьма популярным. Вместе с тем необходимо отметить, что электронное

обучение ассоциируется сегодня, как правило, с информационными технологиями как таковыми, не дифференцируя их на цифровые и аналоговые, тогда как относительно «электронного» обучения речь может вестись исключительно о *цифровых* информационных технологиях (тех самых, которые входят в структуру *цифровой образовательной среды*), не являющихся при этом синонимом устоявшегося термина «ИКТ», так как к последнему относятся в том числе и аналоговые технологии.

Как отмечают авторы «Манифеста о цифровой образовательной среде» в предисловии, «скорость изменений вокруг нас сильно возросла; происходит фундаментальный сдвиг и отход от условий, при которых были разработаны наши нынешние системы образования – формируется новая образовательная среда; в эту среду не всегда легко копируются старые материалы и методики, и, напротив, в ней появляются другие потенциалы; однако успех создания и применения новых технологий зависит от осознания образовательной парадигмы: цель образования – не усвоение суммы знаний, а развитие свободной личности» [3].

Цифровизация школы – одно из ключевых направлений Национального проекта «Образование», принятого правительством РФ в начале сентября 2018 года. Суть его сводится к тому, что к 2025 году все школы страны должны быть подключены к высокоскоростному интернету со скоростью передачи данных не менее 100 Мбит/с. Национальный проект в целом предусматривает выравнивание образовательных возможностей для детей, создание условий для непрерывного образования взрослых и обеспечение равного доступа к качественному образованию [9].

В одном из своих выступлений Министр просвещения Российской Федерации О.Ю. Васильева отметила, что современные учителя должны быть наставниками для своих учеников, «рождённых в цифре». В целом ряде исследований нынешнее поколение обучающихся иначе как «цифровое» уже и не называют. Ярким тому примером может служить книга «Цифровое поколение

России: компетентность и безопасность», подготовленная авторским коллективом в составе Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой и Т.А. Нестика [12].

Сегодня практически ни у кого, включая самых непримиримых скептиков, не вызывает сомнения тот факт, что в условиях внедрения цифровых образовательных технологий меняется и сама модель педагогической науки, изменяется сущность организации образовательного процесса. Ориентированная на коллективное восприятие информации традиционная методика обучения постепенно вытесняется, уступая место основанному на использовании цифровых образовательных технологий инновационным методам, позволяющим в большей степени реализовать и раскрыть потенциальные возможности этих технологий [2].

Компетентностный подход в образовании актуализирует потребность в подготовке нового специалиста – специалиста XXI века, который сможет самостоятельно устанавливать и добиваться решения поставленных задач, исходя из целей своей профессиональной деятельности. Современное состояние развития общества настоятельно диктует необходимость овладения управленческими кадрами системы образования как познавательными потребностями, так и профессиональными интересами. В этой связи, умение управленца связать в единую систему познавательные и профессиональные мотивы усиливает осознанное отношение к образованию, самообразованию и формированию личности в целом.

«Краеугольными камнями» системы подготовки современного управленца в образовании являются:

1) совокупность профессионально важных качеств, необходимых для реализации управленческих функций;

2) специально организованная система обучения руководителей образовательных организаций необходимому комплексу знаний, обеспечивающих успешное выполнение ими своей профессиональной деятельности.

Вторая составляющая, указанная нами выше, обусловлена освоением руководите-

лями образовательных организаций необходимой суммы знаний, умений и навыков, составляющих в своей совокупности профессиональную компетентность, обеспечивающую в итоге эффективность управленческой деятельности. Совокупность знаний основана на междисциплинарном аспекте профессиональной подготовки руководителя, включающим психологию, теорию и организацию управления, экономические знания, педагогику, психогигиену, общую культуру и др.

Современному руководителю образовательной организации недостаточно быть технологически грамотным и уметь передавать накопленные знания своим подчинённым. Современный руководитель образовательной организации должен быть способен помочь сотрудникам руководимого им педагогического коллектива использовать цифровые технологии для успешного сотрудничества, решения возникших задач, освоения новых знаний, умений и навыков, поскольку он ориентирован на развитие личности, способной самостоятельно владеть, применять, анализировать, синтезировать информацию, быть полноценным работником и гражданином [1, 8, 15].

Профессиональная подготовка руководителя строится с учётом уже имеющегося у него личного опыта предыдущей работы в качестве исполнителя, руководителя низового звена и т.д., являющегося важным условием его успешной и эффективной работы в условиях цифровизации. Вместе с тем необходимо учитывать тот факт, что само по себе эффективное управление не может быть обеспечено в современных условиях даже самыми качественными знаниями, полученными в самом престижном учебном заведении, если у руководителя отсутствует необходимая для успешной реализации управленческой деятельности психологическая структура личности, включающая в себя набор определённых личностных свойств и способностей.

По мнению многих исследователей, организация системы обучения современного руководителя образовательной организации должна строиться на принципе систем-

ности. Приобретённые управленцем компетенции, выраженные в его знаниях, умениях и навыках, а также индивидуальном опыте, трансформируются и определённым образом встраиваются в психологическую систему профессиональной деятельности [10].

Стоит отметить, что зачастую руководитель образовательной организации даже не знает о том, что можно сделать или как существенно сэкономить время при помощи применения современных цифровых образовательных ресурсов [4]. Более того, нехватка времени на самостоятельное освоение необходимых информационных продуктов, отсутствие удобного справочного материала при возникновении трудностей мешают отрабатывать индивидуальные навыки работы с цифровыми образовательными ресурсами. Необходимо также отметить и тот факт, что самих по себе знаний о возможностях современных цифровых образовательных ресурсах и умений работать с ними оказывается недостаточно для эффективного их применения в учебном процессе, а также для непосредственного осуществления управленческих функций. С целью решения этой проблемы необходима своевременная разработка необходимых методических материалов по использованию современных цифровых образовательных ресурсов [5, 11].

Современные цифровые образовательные ресурсы являются средством обучения и выступают инструментом повышения его качества. Изменение же средств обучения, как и изменение в любом звене образовательной среды, закономерно приводит к перестройке всей этой системы: существенно изменяется деятельность субъектов образовательного процесса, а также формы и методы обучения, содержание учебного материала.

Для кардинального изменения сложившейся ситуации руководителю образовательной организации необходимо быть более адаптивным к постоянным и быстрым изменениям в обществе и выступать в роли «эксперта», а не просто осуществлять свои управленческие функции: стать «двигателем прогресса», смотреть «вперед» и фор-

мировать как у своих коллег, так и у обучающихся те качества, которые будут востребованы уже в самом ближайшем будущем.

Руководитель должен уметь отличать факты от мнений, реальное от кажущегося, действительное от желаемого, в том числе последовательно, не отвлекаясь от поставленной цели, критически и адекватно осмысливать коммерческие, управленческие и психолого-педагогические ситуации. Умение руководителя мобильно переносить накопленный опыт на новые области знания с учётом их особенностей, места, времени, условий создаёт огромный потенциал для развития современного учебного заведения, как инновационной образовательной организации XXI века.

В какой-то степени руководитель, как грамотный и эффективный управленец системы образования, вне всякого сомнения, выступает в качестве лидера педагогического коллектива образовательной организации и сам должен быть «носителем» тех изменений, которые желает видеть у других [7, 14]. Для этого необходимо постоянное профессиональное развитие руководителей, применение цифровых образовательных ресурсов, обеспечивающее как мониторинг текущей ситуации в образовательной деятельности, так и возможности экспериментировать и развивать новые направления в образовательном процессе.

В решении задачи профессиональной подготовки руководителя образовательной организации важная роль принадлежит дополнительному профессиональному образованию. Для результативной управленческой деятельности в современных условиях огромное значение имеет наличие у руководителя образовательной организации вполне определённых управленческих компетенций, составляющих в своей совокупности компетентность руководителя, повышать и развивать которую современные управленцы имеют возможность, в том числе, в системе дополнительного профессионального образования.

Современный руководитель в системе образования – это наиболее ценный человеческий ресурс и капитал, так как именно от

качества его труда как управленца-профессионала, наличия креативного подхода к управленческой деятельности [6] в первую очередь зависит повышение эффективности функционирования возглавляемой им образовательной организации.

Дефиниция «креативный менеджмент» становится сегодня не только модной, но и востребованной. Если понимать под менеджментом эффективное управление, включающее межличностные отношения, управление организацией с целью достижения высоких результатов в профессиональной деятельности путём рационального использования ресурсов, суть отличия креативного менеджмента состоит в том, что подход в решении задач и проблем организации должен быть творческим и нестандартным, а также неожиданным.

Руководитель с креативным мышлением умеет видеть в стандартном – нестандартное, в нелогичном – логичное, в отрицательном – позитивное. Необходимость подготовки специалистов нового типа, отвечающих запросам, предъявляемым рынком труда, обусловлены возросшие требования к креативности руководителя образовательной организации [6].

Таким образом, возникает необходимость пересмотра сложившейся системы профессиональной подготовки: развитие креативности как основной профессиональной компетенции становится главной целью на протяжении всего периода профессиональной подготовки руководителя образовательной организации в условиях цифровой экономики.

Процесс подготовки профессионального руководителя образовательной организации весьма сложен и трудоёмок, особенно сегодня, когда спектр компетенций, которыми должен овладеть эффективный управленец, стал настолько разнообразен и многогранен. В нашей стране ощущается недостаток как в учебных заведениях, ориентированных на дополнительное профессиональное образование, так и в предлагаемых ими специальных учебных программах, нацеленных на качественную подготовку и переподготовку современных управленцев XXI века.

Информационная перенасыщенность и постоянные структурно-системные изменения в социальной сфере, проникновение управления во все сферы жизни существенно усиливают значение профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций. Современный управленец системы отечественного образования должен быть не только профессионально компетентным, но и вполне осознанно относящимся к своей профессиональной деятельности как к профессии особого рода. Формирование в современных условиях цифровизации общества системы профессиональной подготовки руководителей продиктовано необходимостью создания управленческой профессии «полного цикла» как таковой, основанной на функционировании целостной системы обучения управленцев.

Самообразование не должно прекращаться на протяжении всей трудовой жизни управленца. Без постоянной и кропотливой актуализации вчерашние знания быстро теряют потенциал своего влияния на успешность профессиональной деятельности, поэтому так важно постоянно совершенствоваться и обогащаться продуктивным опытом и инновационно-творческим компонентом. Весомую и значимую роль в решении этой задачи призвана сыграть современная система дополнительного профессионального образования с опорой на цифровые образовательные ресурсы, средства и технологии.

Литература

1. *Аринушкина А.А.* Информационные технологии в реализации модели управления развитием профессионально значимых качеств руководителей структурных подразделений // Учёные записки ИУО РАО. – 2011. – № 37. – С. 33–40.
2. *Везиров Т.Т.* Использование интерактивного электронного образовательного ресурса в учебном процессе // Молодой ученый. – 2016. – № 28. – С. 1064–1066.
3. Манифест о цифровой образовательной среде // [Электронный ресурс]. URL: <http://manifesto.edutainme.ru/#s1> (дата обращения: 15.10.2018)
4. *Молчанов С.В.* Управление инновационной деятельностью в сфере образования // Журнал научно-педагогической информации. – 2011. – № 2. – С. 65–72.
5. *Морозов А.В.* Дистанционное обучение и его обеспечение в системе современного образования в России // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов: материалы Международной научно-практической конференции. – Елец: ЕГУ, 2014. – С. 257–261.
6. *Морозов А.В.* Креативность как основа инновационной активности и профессионализма современного руководителя // Психология в экономике и управлении. – 2014. – № 1. – С. 125–129.
7. *Морозов А.В.* Особенности управленческой деятельности современного руководителя образовательной организации. – М: ФГБНУ «ИУО РАО», 2017. – 178 с.
8. *Неустроев С.С., Нестерова О.В.* Профессиональное развитие руководителя образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта // Человек и образование. – 2016. – № 2 (47). – С. 4–10.
9. *Попова М.* Цифровое поколение: какие технологии внедряются в школах // Образование. – Вып. № 9. – 19 сентября 2018 // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rbcplus.ru/news/5ba168647a8aa962b46adc87?ruid=NaN> (дата обращения: 03.11.2018)
10. Профессиональная подготовка руководителей // [Электронный ресурс]. URL: https://studme.org/60459/psihologiya/professionalnaya_podgotovka_rukovoditeley (дата обращения: 27.10.2018)
11. *Самборская Л.Н., Морозов А.В.* Электронные образовательные ресурсы как открытый кластер самообразования руководителей // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции / под общ. ред. М.А. Родионова. – Пенза: ПГУ, 2018. – С. 74–77.
12. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – М.: Смысл, 2018. – 275 с.
13. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. от 03.08.2018 г.) // [Электронный ресурс] URL: <https://duma.consultant.ru/page.aspx?1646176> (дата обращения: 19.10.2018).
14. *Федорчук Ю.М., Неустроев С.С., Полянинова Ю.В., Чекулаева Ю.А., Ильина В.С., Бажилина А.В., Комарова М.В.* Концепция профессионального становления и развития руководителя образовательного учреждения в условиях инновационного социально-экономического развития Российской Федерации // Ученые записки ИУО РАО. – 2017. – № 3 (63). – С. 100–114.
15. *Федорчук Ю.М., Полянинова Ю.В., Чекулаева Ю.А.* Организационные формы и технологии осуществления поддержки профессионального развития руководителей образовательных организаций // Человек и образование. – 2017. – № 1 (50). – С. 30–34.



**Л.Н. Ильина,
И.И. Соколова**
(Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ УЧЕБНОГО ЦЕНТРА ПРЕДПРИЯТИЯ В РЕШЕНИИ НОВЫХ ЗАДАЧ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FUNCTIONS OF ENTERPRISE TRAINING CENTER IN ADDRESSING NEW CHALLENGES OF CORPORATE TRAINING

В статье рассматриваются роль и организационно-педагогические функции учебного центра современного промышленного предприятия в подготовке кадров. Обосновано расширение системы функций учебных центров в связи с необходимостью формирования опережающих программ обучения для модернизации производства, обеспечения непрерывного развития компетенций персонала и в связи с этим – изменение задач учебных структур в деятельности промышленных предприятий.

Ключевые слова: корпоративное обучение, корпоративный учебный центр, организационно-педагогические функции учебных центров.

The article discusses the role and organizational and pedagogical functions of the modern industrial enterprise training center in personnel training. The expansion of the system of training center functions is justified in connection with the need of creation of advanced training programs for the production modernization, to ensure the continuous development of staff competencies, and in this connection, changing the tasks of educational structures in industrial enterprises.

Key words: corporate training, company training center, organizational and pedagogical functions of training centres.

Перед российской промышленностью сегодня стоят задачи по инновационному преобразованию ряда стратегических направлений, в том числе и авиационной отрасли. Авиационная промышленность всегда традиционно относилась к оборонно-промышленному комплексу (ОПК) России. Совершенствование ОПК является основой стратегической безопасности страны, относится к числу ключевых факторов высокотехнологичного развития экономики России. Существенный прорыв по главным направлениям развития страны недостижим без восполнения и развития важнейшего производственного ресурса – человеческого, без разработки отвечающей

современным требованиям системы подготовки и переподготовки кадров.

Для обеспечения инновационного развития отрасли необходимы специалисты с качественно новым уровнем знаний, набором сквозных компетенций, готовые к обучению в течение всей профессиональной жизни на предприятии. Современные вызовы в корпоративном обучении во многом связаны с информационным взрывом, проявляющимся в промышленных отраслях, в образовании. Известно, что удвоение знаний происходит каждые два-три года, в разы увеличивается поток информации, получаемой одним поколением выпускников школ по сравнению с другим (предыдущим).

Увеличение новшеств в жизнедеятельности человечества в ближайшие 30 лет можно сравнить с их объемом в предыдущие 300 лет [1].

Успех дополнительного образования во многом определяется тем, сумеет ли оно оценить новые вызовы, определить задачи, выстроить взаимодействие с партнерами, разработать организационно-педагогические условия своего развития и подготовить компетентные кадры. Технический прогресс усложняет условия труда, вызывает техногенные катастрофы, аварии, зачастую связанные с человеческим фактором. Это вызывает рост требований к подготовке специалиста, способного к работе в условиях неопределенности, многозадачности и вместе с тем способного четко, осознанно выполнять необходимые инструкции, связанные с выполнением рабочих заданий в условиях их быстрого обновления. Меняются и образовательные технологии: уходит в небытие простое классическое накопление знаний, на смену приходят анализ и изучение информации, обмен опытом, проектирование собственного профессионального роста, продуктивные коммуникации.

Движущей силой и основной проблемой изменений в корпоративном (внутрифирменном) образовании стал дефицит кадров в промышленности, как инженерных, так и рабочих, который начал формироваться еще в 1990-е годы, когда техническое образование теряло престиж, заводы стояли без заказов, специалисты покидали рабочие места в поисках заработка. Была нарушена система подготовки кадров – с интегрированным обучением, практиками на закрепленных за учебными заведениями промышленных предприятиях, с плановым распределением выпускников вузов. Дефицит высококлассных рабочих и специалистов, способных проектировать, управлять, поддерживать сложные технические процессы, владеющих современными технологиями и способных отвечать интересам работодателя, не был удовлетворен учебными заведениями. Встала проблема «доучивания и переучивания» выпускников учебных заведений на производстве.

Корпоративное обучение рассматривается в контексте нашего исследования как система непрерывного обучения и развития персонала, решающая задачи повышения профессиональной компетентности сотрудников различных уровней и специализаций одной организации (корпорации), строящаяся на решении проблем, специфичных для конкретных отраслей деятельности, с привлечением собственных преподавателей или внешних провайдеров. Этот вид обучения ранее назывался производственным или внутрифирменным. В период плановой подготовки кадров, когда учебные заведения закрывали потребность в специалистах и от предприятия требовалась лишь организация практик на рабочих местах, существующие на промышленных предприятиях отделы технического обучения вполне справлялись с поставленными задачами.

Сегодня учебные центры предприятий выполняют ряд функций, которые являются несвойственными основной деятельности предприятий. Специфику их работы обуславливает также необходимость обучения/переобучения персонала в условиях больших корпораций.

АО «Объединенная двигателестроительная корпорация» (АО «ОДК», входит в Госкорпорацию Ростех) – интегрированная структура, специализирующаяся на разработке, серийном изготовлении и сервисном обслуживании двигателей для военной и гражданской авиации, космических программ и военно-морского флота, а также нефтегазовой промышленности и энергетики. Одним из приоритетных направлений деятельности ОДК является реализация комплексных программ развития предприятий отрасли с внедрением новых технологий, соответствующих международным стандартам. АО «ОДК» включает в себя 14 предприятий, почти 100 тысяч работников. На каждом предприятии имеется структура, отвечающая за обучение и развитие персонала – учебные центры, отделы обучения, входящие в службы директоров по персоналу. Большинство учебных центров имеют лицензии на образовательную деятельность.

Действует в корпорации и свой Корпоративный университет, отвечающий за ряд комплексных программ подготовки кадрового резерва, развитие технологий подготовки кадров по стандартам WorldSkills, подготовку персонала в области проектного управления, бережливого производства, системы менеджмента качества. Руководство корпорации уделяет большое внимание компетентности работающего на ее предприятиях персонала. Обучение и развитие персонала формализовано, планируется тематически и финансово. Так как на всех предприятиях корпорации действует система менеджмента качества, то и при формировании стандартов обучения и развития персонала специалисты учебных центров активно используют в работе ГОСТ Р ИСО 10015-2007 «Менеджмент организации. Руководящие указания по обучению» [2].

Наше исследование системы обучения персонала на предприятиях корпорации показало, что в той или иной мере на каждом предприятии АО «ОДК» подразделения, отвечающие за организацию обучения и развития персонала, выполняют следующие группы функций:

I. Организационно-мотивационные, пропедевтические функции, направленные на профориентацию и мотивацию школьников и студентов:

- профориентационная работа со школьниками (предприятия включены в эту деятельность с целью поиска «своего» абитуриента, успешного в освоении школьного курса физики, математики, информатики с перспективой вырастить из него специалиста, направив его учиться в профильные учебные заведения; в корпорации для школьников разных классов организуется интерактивная игра «Построй карьеру в ОДК»);

- сопровождение групп студентов в рамках федеральной целевой программы подготовки кадров для предприятий ОПК (вовлечение студентов в корпоративную жизнь предприятий, формирование профессионального самоопределения, лояльности к предприятию как месту профессионального развития и карьеры, что сокращает

сроки адаптации и ввода в профессиональную деятельность; каждое предприятие АО «ОДК» сотрудничает с профильными вузами и учреждениями СПО, которые являются базовыми для предприятий в подготовке кадров определенных специальностей и профессий).

II. Организационно-кооперативные функции, ориентирующие на взаимодействие работодателя с вузами, готовящими специалистов:

- обеспечение взаимодействия предприятий с учебными организациями с целью создания дополнительных условий развития профессиональных компетенций будущих работников под задачи предприятия (корпорации) – создание базовых кафедр, совместных учебных лабораторий, мастерских, обеспечение разработки программ дополнительного обучения, программ развития компетенций под запрос предприятий;

- организация и обеспечение практик, стажировок, дипломного проектирования, молодежных студенческих конструкторских бюро на площадках предприятий для студентов профильных учебных организаций (обеспечение практикоориентированного, дуального обучения);

- совместная с учебными заведениями работа по организации чемпионатов профессионального мастерства по стандартам WorldSkills, вовлечение студентов в профессиональную деятельность, развитие интереса к инженерным знаниям, рабочим профессиям.

III. Организационно-педагогические функции:

- вовлечение опытных сотрудников предприятий в процесс подготовки и развития персонала (наставничество, работа кураторов, консультантов, преподавателей внутреннего обучения), поиск носителей знаний, их отбор, организация подготовки к педагогической деятельности, передаче знаний;

- формализация требований к работникам предприятий (разработка требований к должности, моделей компетенций, профессиональных стандартов, выявление потребностей в обучении, в новом содержании образования).

IV. Организационно-структурные функции:

- организация и обеспечение подготовки рабочих кадров как во взаимодействии с учебными организациями, так и на рабочем месте;

- обеспечение обучения работников предприятий по программам обязательного обучения – охрана труда, промышленная безопасность и др.;

- обеспечение регулярного обучения персонала по всем видам/уровням образования – подготовка, переподготовка, повышение квалификации, получение смежных профессий, программы дополнительного образования с помощью как собственных ресурсов, так и внешних образовательных организаций с целью поддержания уровня компетентности персонала; опережающее обучение, развитие необходимых навыков под новые задачи;

- обеспечение процессов непрерывного развития персонала – от оценки и аттестации до разработки индивидуальных обучающих и карьерных траекторий, которые возможно реализовать в том числе и в рамках корпоративного обучения;

- организация и обеспечение подготовки кадрового резерва;

- организация и обеспечение развития научно-технического потенциала предприятия в части работы с аспирантами, кандидатами наук (подготовка и организация обучения в аспирантуре, обеспечение условий для обмена знаниями – участие в научно-технических конференциях, форумах, организация корпоративных научно-технических мероприятий; организационная помощь в публикации статей, монографий, учебных пособий, создание и поддержание в актуальном состоянии баз знаний предприятий, внутренних корпоративных порталов).

V. Организационно-методические функции:

- обеспечение методической работы по корпоративному обучению (создание стандартов, нормативных актов, регулирующих корпоративное обучение; организация работы с преподавателями из числа

ведущих специалистов предприятия по поддержанию качества корпоративного обучения; создание программ для курсов целевого назначения и др.);

- администрирование учебного процесса как по программам внешнего обучения (провайдеры), так и внутреннего (преподаватели внутреннего обучения, корпоративные бизнес-тренеры, наставники) от выбора исполнителя заказа, обеспечения договорных отношений до учебной логистики.

Таким образом, учебные структуры промышленных предприятий корпорации, частично дублируя функции учебных организаций, а в отдельных случаях полностью их заменяя, становятся корпоративными академиями по подготовке кадров. Они организуют как внутреннее обучение, так и работу с внешними провайдерами; обеспечивают развитие компетенций персонала своих предприятий и формирование профессиональных компетенций потенциальных работников – студентов профильных учебных заведений, которые получают образование в интересах предприятия. Фактически эти структуры полностью отвечают за организационно-педагогическое обеспечение подготовки кадров на своих предприятиях. Вместе с тем, обеспечивая развитие персонала через оценку, формирование индивидуальных образовательных и карьерных траекторий, действуют и как кадровые центры или структуры, работающие с персоналом-технологиями, что делает учебные структуры промышленных предприятий корпорации, в своем роде, уникальными по решению комплекса стоящих перед ними задач. Отличительной их чертой является мобильность в подготовке кадров под конкретный запрос.

В условиях глобальных изменений технологий, образовательных парадигм, возрастающей значимости непрерывного образования взрослых роль корпоративных образовательных структур меняется – они становятся идеологами и агентами изменений, носителями знаний на промышленных предприятиях. Они формируют осознанное отношение к непрерывному обучению у

работников и предоставляют им условия и возможности для постоянного профессионального развития.

Меняются и требования к самим организаторам корпоративного обучения – сотрудникам образовательных структур: от них требуются не только знание педагогики, дидактики, андрагогики, но и владение кадровыми технологиями, навыками управления образовательным процессом и структурой в составе предприятия, отвечающего за обучение и развитие персонала.

Проблемы, выявленные в ходе анализа опыта деятельности учебных центров АО «ОДК», типичны для корпоративного обучения:

- отсутствие единых стандартов деятельности в сфере управления персоналом в рамках корпорации; формализованных требований к компетенциям и квалификации работников предприятий корпорации по ряду профессий и должностей;

- поиск, отбор и мотивация носителей знаний, вовлекаемых в процессы обучения, их подготовка к педагогической деятельности, наставничеству;

- недостаточное качество учебно-методического обеспечения учебного процесса, особенно на первых этапах создания корпоративных учебных структур;

- низкий уровень материально-технической базы учебных центров (для обеспечения качественной подготовки персонала предприятию необходимо планировать затраты не только на обучение персонала, но и на создание условий для обучения);

- сложность измерения результатов обучения;

- необходимы специалисты со сквозными компетенциями для выполнения функционала;

- дублирование функций учебных подразделений предприятий корпорации (у каждого предприятия свой реестр программ обучения по одним и тем же профессиям, своя материально-техническая база для учебных мероприятий);

- отсутствие понятий «корпоративное обучение», «корпоративное образование» в законодательных и нормативных документах и связанная с этим недостаточная про-

работка локальных нормативных документов, стандартов обучения и развития персонала корпорации.

Эти вопросы требуют дальнейшей проработки, анализа и совместных действий кадровых служб предприятий и Корпоративного университета АО «ОДК». Отметим, что наиболее сложной и трудоемкой является задача поиска, отбора и мотивации педагогов, вовлекаемых в процессы обучения, их подготовки к педагогической деятельности.

В рамках констатирующего эксперимента и с целью оценки педагогического потенциала и проблемного поля нами в 2017 г. проведен опрос действующих преподавателей корпоративных учебных центров АО «ОДК», который показал, что более 60% из них – сотрудники пенсионного и предпенсионного возраста. Опыт преподавания варьируется от 6 месяцев до более 10-ти лет. Основное образование – высшее, техническое. Педагогические компетенции формировались в основном через опыт педагогической деятельности. Лишь 30% опрошенных сотрудников, привлекаемых к преподавательской деятельности, проходили курсы первоначальной педагогической подготовки, краткосрочные курсы формирования педагогических компетенций (до 72 часов), как правило, перед лицензированием учебных центров. Основная (предпочитаемая) форма подачи знаний, которую используют в преподавании участвовавшие в опросе, – лекция. Как отмечали опрошенные преподаватели, самое трудное для них – разработка программ обучения, подготовка учебно-методических, визуальных материалов к занятиям, выработка умения объяснить учебный материал взрослым людям.

Главную сложность – отсутствие в педагогическом багаже таких педагогов андрагогических компетенций – отмечал М.Н. Певзнер в учебном пособии «Корпоративная педагогика»: «... особенность корпоративного обучения заключается в том, что в этом процессе не только обучающие, но и обучаемые выступают в роли экспертов», что может рассматриваться как «ресурс для построения образовательного процесса» [3, с. 216].

Примерно половина опрошенных сотрудников на вопрос: «Как Вы стали преподавателем внутреннего обучения?» – отвечали, что когда-то их назначили на выполнение преподавательских функций как самого опытного в своей области или достигшего наибольшего мастерства. То есть в ряде случаев личная мотивация сотрудников, привлекаемых к преподавательской деятельности, не учитывалась. Возможно, поэтому часть опрошенных воспринимает эту работу не как отдельный, иной вид деятельности со своими требованиями к квалификации, а как продолжение своих должностных обязанностей, то есть в контексте наставничества.

С преподавателями внутреннего обучения на предприятиях корпорации выстраиваются долгосрочные отношения. Например, в АО «ОДК-Климов» за несколько лет сформировался свой, достаточно устойчивый пул преподавателей и наставников. Регулярно, один раз в три года они проходят курсы повышения квалификации, направленные на развитие педагогических компетенций. С появлением профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [4] у ряда сотрудников пришло понимание особых требований к педагогической деятельности. Некоторые из них оценили участие в дополнительном образовании как возможность дальнейшего личного профессионального развития. Большое внимание при подготовке преподавателя уделяется основам андрагогики, освоению инновационных технологий обучения персонала, навыкам визуализации учебно-методических материалов.

Модель работы современного учебного центра корпоративного обучения, по нашему мнению, должна предусматривать деятельность методиста, помогающего разрабатывать учебные планы и программы. На предприятии организована работа методического совета, в чьи задачи, в частности, входит обсуждение содержательной части программ обучения и формирование рекомендаций по их утверждению. Преподава-

тельская деятельность оформляется как дополнительный объем работ и соответственно оплачивается. Ежегодно преподаватели и наставники чествуются в День учителя в начале октября – как очень нужные, важные для организации хранители знаний, смельчаки, которые отважились учить себе равных.

Специалистами учебного центра разработана и апробирована программа подготовки преподавателей корпоративного обучения «Формирование и развитие педагогических компетенций преподавателей корпоративных учебных центров». Именно преподаватели, качественно подготовленные, осознающие свою миссию в организации и понимающие, какого уровня квалификации они должны достичь – являются основным ресурсом для формирования педагогических условий развития персонала современного предприятия, подготовки его к работе в условиях меняющихся технологий, цифровизации производства, глобальной непредсказуемости и неопределенности.

Таким образом, организационно-педагогические функции учебного центра предприятия в решении новых задач корпоративного обучения значительно меняются. Решение возникающего комплекса вопросов требует системного подхода к управлению персоналом, включающего постоянную работу по постановке и координации организационных, педагогических, методических целей обучения и развития сотрудников организации на основе мониторинга потребностей, оценки уровня компетенций работников, понимания значимости непрерывного развития работника в течение всей его профессиональной жизни в организации.

Литература

1. UNESCO, (2002) Information And Communication Technologies In Teacher Education A Planning Guide) // Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/>
2. ГОСТ Р ИСО 10015-2007 Менеджмент организации. Руководящие указания по обучению. – М.: СТАНДАРТИФОРМ, 2008 // Режим доступа: <http://www.gostbaza.ru>
3. *Певзнер М.Н., Петряков П.А., Грауманн О.* Корпоративная педагогика: учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Юрайт», 2017. – 470 с.
4. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (№608н). // Режим доступа: <https://www.mgpru.ru/>
5. *Кязимов К.Г.* Внутрифирменное обучение и развитие персонала. – М.: МИК, 2013. – 240 с.
6. *Лукиша П., Кубиста Дж., Ласло А., Попович М., Ниненко И.* «Образование для сложного мира: зачем, чему и как». Доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership Moscow, 2018) // Режим доступа: https://futuref.org/educationfutures_ru



В.И. Колыхматов
(Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы совершенствования системы непрерывного педагогического образования в Ленинградской области в условиях цифровизации образования, внедрения современных информационных технологий. Трансформация системы непрерывного педагогического образования способствует реализации ключевых программных требований к развитию общего образования, а также совершенствованию профессионального мастерства педагога, «учителя будущего» в соответствии с современными вызовами.

Ключевые слова: цифровизация образования, информационные технологии, общее образование, педагог, цифровые навыки, непрерывное педагогическое образование.

This article presents the issues of improving the system of continuous pedagogical education in Leningrad region in conditions of digitalization of education, introduction of modern IT. Systematic transformation of continuous pedagogical education contributes to the implementation of key program requirements for the development of general education, as well as improvement of the modern teacher/s professional skills, the “teacher of the future” in accordance with contemporary challenges.

Key words: digitalization of education, IT, general education, teacher, digital skills, continuous pedagogical education.

В настоящее время в Российской Федерации продолжается работа над глобальными проектами цифровизации образования («Современная школа», «Цифровая школа», «Цифровая образовательная среда») по оснащению школ необходимой инфраструктурой, развитию доступа к Интернету, широкому внедрению электронных ресурсов и современных информационных технологий (ИТ) [1, 6].

Использование современных ИТ позволяет повысить технологичность, индивидуализацию образовательного процесса в соответствии с потребностями и возможностями каждого ребенка, интерес и мотивацию современного поколения к обучению в школе, обеспечивая достижение нового качества образования в условиях цифровой экономики.

Изучение существующих программных документов Российской Федерации по цифровизации экономики и проектных разработок по реализации ведущих федеральных проектов в сфере образования предусматривает последовательное решение задач по развитию общего образования: уточнение требований к базовым компетенциям цифровой экономики, совершенствование механизмов профессиональной ориентации обучающихся на основе атласа новых профессий; актуализацию ФГОС общего образования с учетом формирования компетенций цифровой экономики; обновление образовательных программ с учетом требований к компетенциям цифровой экономики, основанных на системном использовании ИТ (дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, проведение

процедур итоговой аттестации); создание условий для реализации обучающимися персональных образовательных маршрутов, формирования базовых компетенций цифровой экономики [2].

Результаты мониторинга глобальных направлений цифровизации центра стратегических инноваций ПАО «Ростелеком» [5] позволяют говорить о том, что ключевыми направлениями развития образовательной среды, форм и технологий организации образовательного процесса являются: расширение образовательных компьютерных игр («геймификация образования»); использование облачных технологий; внедрение решений дополненной реальности; развитие социальных сетей в образовании; применение дистанционного образования, развитие массовых открытых онлайн-курсов, новых технологий визуализации.

Технологии беспроводной связи, интернет вещей, робототехника, сенсорики и др. получают наибольшее развитие в образовании в ближайшем будущем, а технологии искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности станут зоной перспективного развития в ближайшем десятилетии [2].

Эффективность и качество реализации масштабных проектов цифровизации образования в Ленинградской области, национального проекта «Образование», предусмотренных программой «Цифровая экономика Российской Федерации», государственной программой Российской Федерации «Развитие образования», напрямую связаны с повышением квалификации педагогов в работе с современными информационными технологиями (ИТ), развитием непрерывного педагогического образования для совершенствования ключевых цифровых навыков современного педагога по эффективному использованию новых ИТ (интерактивных средств обработки информации, мобильных технологий, электронных ресурсов, цифрового общения); ориентации в Интернете, умению искать и обрабатывать новые знания, различные формы и виды данных, необходимые сведения и информацию; созданию новых образовательных

продуктов, учебного материала посредством использования современных ИТ [4].

Мотивация педагогического сообщества на развитие профессиональных цифровых навыков в условиях реализации проектов по формированию современной цифровой образовательной среды школы определяет ключевую задачу региональной системы дополнительного профессионального образования, направленную на повышение профессионального мастерства, эффективное научно-методическое сопровождение формирования цифровых компетенций руководителей и педагогов образовательных организаций.

При этом важным условием, обеспечивающим необходимое качество формирования современных профессиональных навыков руководителей, является интеграция ресурсов общего, высшего и дополнительного профессионального образования. Успешным примером такого сотрудничества в Ленинградской области является совместная деятельность ГАОУ ДПО «ЛОИРО» с ведущими федеральными университетами Санкт-Петербурга (СПбГЭТУ «ЛЭТИ», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого) по следующим направлениям:

- реализация программ дополнительного профессионального образования для руководителей образовательных организаций, организаций дополнительного образования в очно-дистанционном формате с участием представителей высшей школы;
- совместное проведение выездных интерактивных занятий с муниципальными командами управленцев;
- научно-методическое сопровождение развития модельной Школы-технопарка на базе МОБУ СОШ «Центр образования “Кудрово”», а также лаборатории «Фаблаб» в Муринском центре образования Всеволожского района Ленинградской области;
- экспертиза разнообразных образовательных программ дополнительного образования («Технология», «Бионика», «Интернет вещей», «Наномир», «Прототипирование» и др.);
- проведение совместных научно-прак-

тических конференций, педсоветов, интерактивов в рамках проекта «Лаборатория эффективных управленческих практик»;

- совместное участие в работе регионального координационного совета по инновационной деятельности.

С 2016 года в Ленинградской области реализуется региональный инновационный проект по развитию современной социокультурной информационно-образовательной среды на основе внедрения современных образовательных технологий. Данные мониторинговых исследований свидетельствуют, что электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, технологии смешанного и мобильного обучения используют более трети образовательных организаций Ленинградской области.

В каждом муниципальном образовании созданы современные школьные информационно-библиотечные центры, более 34% образовательных организаций используют электронные учебники в образовательном процессе.

Повышается доступность и скорость подключения к Интернету, приобретаются новые персональные компьютеры и планшеты, интерактивные доски, другие современные средства обработки информации, развиваются электронные сервисы.

При этом особенное внимание в Ленинградской области отводится и профилактике возможных негативных факторов цифровизации образования, связанных с широкой доступностью и неограниченностью информации.

Реализация регионального проекта по формированию психологически безопасной и комфортной образовательной среды современной цифровой школы способствует качественному развитию ее образовательных и воспитательных возможностей.

Разработка и реализация стратегических инновационных проектов, внедрение цифровых ресурсов «Российской электронной школы» требуют развития региональной системы непрерывного педагогического образования в опережающем режиме на основе известных принципов образования взрослых, актуальность которых в данных

условиях только возрастает – опережающего обучения; использования жизненного опыта; элективности обучения; актуализации результатов обучения; приоритетности самостоятельного обучения.

Повышение уровня профессионального мастерства, освоение новых профессиональных навыков современного руководителя и педагога в Ленинградской области осуществляются в интерактивном режиме:

- корпоративное обучение региональных и муниципальных команд управленцев, педагогов образовательных организаций (обучение прошли более 700 чел. из всех муниципальных образований Ленинградской области);

- образовательные выезды, обмен делегациями;

- обучение в формате «летних» и «зимних» школ с «глубоким погружением», организация и проведение авторских мастер-классов, использование проектных технологий и приемов игротехники;

- увеличение доли дистанционного обучения до 50% от общего количества курсов, применение интерактивных форм (вебинаров, квестинаров, виртуальных стажировок и т.п.) с подключением представителей образовательных организаций Ленинградской области.

Новые практикоориентированные программы повышения квалификации педагогов по использованию ИТ в школе, интерактивные формы работы со слушателями, реальные и виртуальные стажировки, обмен опытом, наставничество позволяют учитывать реальные запросы слушателей, создавать необходимые развивающие условия, работать на опережение.

Актуальность проводимой работы подтверждают результаты социологического опроса более 2500 руководящих и педагогических работников из 280 образовательных организаций Ленинградской области [3]: более 60% педагогов и руководителей имеют достаточный опыт использования современных ИТ, обладают необходимыми ИКТ-компетенциями. Но вместе с тем 5% никогда не использовали ИТ на своих уроках, а 4% опрошенных считают себя экспер-

тами в данной области и активно помогают своим коллегам.

Более 67% опрошенных (две трети всех респондентов) отметили высокое значение современных ИТ в образовательном процессе, при этом четверть педагогического сообщества Ленинградской области отметили необходимость их внедрения в современной школе.

В то же время только треть респондентов (35%) отметили большую эффективность современных ИТ, используемых в образовательных организациях Ленинградской области, по сравнению с традиционными средствами обучения, а половина респондентов (48%) не выявили различий.

Возможной причиной сложившейся ситуации явилось то, что только пятая часть респондентов (18%) имеют необходимые знания, прошли специализированные курсы повышения квалификации по использованию современных ИТ, а половина респондентов (47%) прослушали учебный модуль по совершенствованию ИКТ-компетенций

в рамках традиционных курсов повышения квалификации.

Результаты исследования подтверждают, что успешное решение задач по цифровизации образования невозможно без системного профессионального развития педагога, «учителя будущего», трансформации непрерывного педагогического образования в соответствии с современными вызовами.

Качественная перестройка системы дополнительного профессионального образования Ленинградской области, направленная на создание условий, в которых слушатель курсов повышения квалификации становится активным участником образовательного процесса, включается в решение реальных профессиональных задач, обеспечивает развитие цифровых навыков современного педагога, управленца в условиях цифровизации образовательной среды, становление системы непрерывного развития профессионального мастерства педагогов.

Литература

1. Девять заданий министра Васильевой. Как Россия планирует войти в десятку ведущих стран по качеству общего образования // Российская газета – Федеральный выпуск №7629 (166), 31.07.2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2018/07/31/olga-vasileva-raskryla-podrobnosti-nacproekta-obrazovanie.html> (дата обращения: 08.08.2018).
2. Колыхматов В.И. Основные направления развития системы общего образования в условиях становления цифровой экономики // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2018. – №8 (162). – С. 82-87.
3. Колыхматов В.И. Современные цифровые образовательные технологии в школах Ленинградской области в условиях цифровизации образования // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2018. – №8 (162). – С. 87-92.
4. Колыхматов В.И. Цифровые навыки современного педагога в условиях цифровизации образования // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – СПб., 2018. – №9 (163). – С. 152-158.
5. Мониторинг глобальных трендов цифровизации, Центр стратегических инноваций ПАО «Ростелеком», 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.company.rt.ru/projects/digital_trends/2018.pdf (дата обращения: 25.07.2018).
6. «Цифровая школа» изменит роль педагогов в образовательных организациях, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/пресс-центр/12933> (дата обращения: 08.08.2018).

**И.С. Батракова,
А.В. Тряпцын**
(Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

SOME ORGANIZATIONAL FEATURES OF MASTER'S STUDENTS RESEARCH WORK AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

В статье рассматриваются особенности организации научно-исследовательской работы магистрантов в педагогическом университете; трудности, с которыми они сталкиваются в процессе выполнения научно-исследовательской работы; обосновывается целесообразность проведения научно-исследовательского семинара в течение всего времени обучения и место консультирования в этом процессе; определяется значимость работодателей в организации научно-исследовательской работы магистрантов.

Ключевые слова: педагогический университет, магистерское образование, организация научно-исследовательской работы магистрантов; научно-исследовательский семинар, консультирование в научно-исследовательской работе магистрантов.

The article discusses the features of the organization of master's students research work at the pedagogical university. It discusses the difficulties they face in the process of research work; the usefulness of holding a research seminar during the whole period of training and the role of guidance in this process; the significance of employers in the research work organization of master's students.

Key words: pedagogical university, master's education, organization of research work of undergraduates; research seminar, guidance in research work of undergraduates.

В последние годы в педагогических университетах активизировался поиск новых подходов к организации магистерского образования, соответствующей потребностям развивающейся системы отечественного образования. Учитывая сложившиеся традиции подготовки магистров и множественность маршрутов получения педагогического магистерского образования студентами, разрабатываются модель *практико-академической педагогической магистратуры*, образовательные программы, имеющие выраженную *исследовательскую направленность*.

В современной ситуации развития отечественного образования необходима подготовка магистрантов как активных, кон-

структивно мыслящих субъектов образования, способных действовать самостоятельно и успешно в избранной профессиональной сфере. В исследованиях Г.А. Бордовского, С.В. Наумова, В.В. Серикова, Н.К. Сергеева, Т.А. Ярковой отмечается, что именно *педагогические университеты как научно-образовательные центры являются ведущими в организации и проведении исследований проблем развития образования*, поскольку они инициируют развитие образования в регионах путем:

– организации общественно-профессиональных дискуссий с целью выработки консолидированного мнения профессионального сообщества относительно наиболее острых проблем развития образования;

- участия в выработке стратегических ориентиров и перспектив инновационного развития региональных образовательных систем;

- сопровождения опытно-экспериментальной и инновационной деятельности, развиваемой в региональной системе образования;

- проведения семинаров (информационных, проектировочных и пр.) для разных команд работников системы образования, сформированных в регионах для решения региональных проблем развития образования;

- разработки образовательных программ по заказу региональных органов управления образованием, а также конкретных образовательных организаций;

- экспертизы образовательной и инновационной деятельности региональных образовательных организаций.

Важной задачей в реализации образовательных программ педагогической магистратуры [1], адресованных работающим педагогам, является выбор режима организации научно-исследовательской деятельности магистрантов, специфика которой состоит в том, что она основана на самостоятельной работе магистрантов.

В рамках исследовательских проектов НИИ непрерывного педагогического образования РГПУ им. А.И. Герцена – «Исследование преемственности образовательных программ подготовки магистров и аспирантов», «Исследование преемственности ФГОС высшего образования, ФГОС общего образования и профессиональных стандартов в области образования» – был проведен опрос магистрантов университета о роли научно-исследовательской работы в подготовке магистрантов и трудностях, с которыми они сталкиваются в процессе выполнения исследовательских заданий. Так, 37% опрошенных ответили, что они обладают в достаточной степени сформированными исследовательскими умениями; 17% отметили, что не готовы включаться в научно-исследовательскую работу; недостаток опыта научно-исследовательской работы признали 48% опрашиваемых магистрантов.

В качестве основных трудностей, связанных с научно-исследовательской работой, магистранты отметили небольшое количество времени, отводимого на консультации, при часто встречающемся «лекционном характере» консультаций, недостаточность обсуждений хода и результатов исследований. В то же время следует подчеркнуть, что 40% магистрантов считают, что имеют опыт подготовки научных статей, 20% – имеют публикации в сборниках научно-практических конференций различного уровня.

В Федеральном государственном образовательном стандарте 3+ указывается, что в соответствии с задачами профессиональной деятельности и целями основной образовательной программы магистр должен обладать определенным набором профессиональных компетенций, среди которых выделяются *компетенции в области научно-исследовательской деятельности*:

- способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач;

- готовность использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач;

- готовность самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки [7].

Ориентация на достижение этих ожидаемых результатов освоения образовательной программы обуславливает необходимость переосмысления логики построения образовательного процесса, организации научно-исследовательской работы магистрантов; позиции преподавателей, направленной на активное включение магистрантов в научно-исследовательскую работу. Преподаватель магистратуры моделирует ситуацию научного исследования, передаёт обучающимся инициативу в самостоятельной организации своего исследования, организует её рефлексию. На основе предлагаемых исследовательских заданий университетский преподаватель мотивирует магистрантов к поиску научной истины, стимулирует развитие универсальных компетенций.

Охарактеризуем некоторые особенности организации научно-исследовательской работы магистрантов, которые проявились в опыте работы Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена. Как известно, приобщение магистрантов к научно-исследовательской деятельности происходит в процессе освоения студентами практикоориентированного содержания базовых учебных дисциплин («Современные проблемы науки и образования», «Методология педагогических исследований»), выполнения исследовательских заданий в ходе изучения профильных дисциплин конкретной образовательной программы и научно-исследовательской практики.

Системность формирования исследовательских компетенций магистрантов обеспечивается прежде всего совместной работой магистрантов и команды преподавателей образовательной программы над *общей темой коллективного исследования*. Ещё в 70-е годы прошлого века Г.И. Щукина отмечала необходимость построения *коллективного исследования (именно не кустарного, не в одиночку, а коллективного исследования, в котором каждая часть была бы необходимым звеном общего, единого целого)* [4]. Этот этап научно-исследовательской работы – чрезвычайно важный, его продолжительность *может быть различной и не ограничена заданной нормативными документами датой утверждения темы магистерской диссертации*. Результатом этого этапа является осознанный выбор магистрантом направления и темы собственного исследования, его мировоззренческое самоопределение как педагога-исследователя.

Наличие общей исследовательской темы способствует возникновению особого дискуссионного пространства для всех субъектов научно-исследовательской деятельности, в нем происходит уточнение теоретических основ и методологических ориентиров коллективного и индивидуальных исследований, проявляется личностное отношение магистрантов по обсуждаемым вопросам. В процессе такого взаимодействия имеет место не просто усвоение одной стороной диалога с точки зрения дру-

гой, но уточнение, исправление, улучшение ее, обогащение и развитие собственными идеями. Процесс рассуждения развивается у каждого из участников не только за счет принятия мыслей другого, но и за счет идей, стимулирования в каждом из них этими мыслями [5].

Для обеспечения продуктивности обсуждений целесообразна организация *научно-исследовательского семинара как формы сквозной организации* научно-исследовательской деятельности магистрантов в течение всего времени обучения. Основными задачами семинара является содействие:

- в разработке плана проведения исследования;
- формированию умений обосновывать выбор соответствующих методов исследования, адекватных объекту и предмету исследования, аргументированно излагать собственную точку зрения;
- развитию навыков обработки, интерпретации и презентации исследовательских результатов с учетом результатов теоретического анализа научной и научно-методической литературы по теме исследования;
- развитию навыков коллективного обсуждения научной проблемы и способов представления результатов научного исследования.

Тематика и дискуссионные вопросы, обсуждаемые на семинаре, зависят от характера продвижения магистрантов в освоении образовательной программы. С опорой на исследование Я.С. Чистовой [8] нами были выделены следующие этапы организации сквозного (в течение всего обучения в магистратуре) научно-исследовательского семинара:

I этап – *аналитический* – происходит знакомство с методами научно-исследовательской работы, навыками поиска и анализа необходимой информации; работа с библиографическими источниками; формирование умения находить и обосновывать актуальность проблем образования взрослых, которые требуют научного исследования.

II этап – *формирующий* – закрепляются полученные на первом этапе умения, активно развиваются коммуникативные навы-

ки, умение и готовность организовывать в группе обмен идеями и их сопоставление.

III этап – *творческий* – ориентирован на развитие навыков самостоятельного исследовательского поиска, умений проведения научного эксперимента.

IV этап – *завершающий* – посвящен умению логически непротиворечиво и научно грамотно обосновывать найденные в процессе исследовательской деятельности решения.

Следует отметить, что выделенные этапы имеют разную продолжительность и вариативное содержание в зависимости от возможностей и интересов конкретных магистрантов. Однако логика организации консультирования при этом остается неизменной. Важно подчеркнуть, что поскольку консультант либо знает готовое решение, либо владеет способами деятельности, которые указывают путь решения проблемы, то при подготовке каждый этап прописывается преподавателем предельно подробно. Это требование чрезвычайно значимо, так как консультирование, по сути, предполагает оказание «угасающей помощи» магистранту и ориентировано на постепенное увеличение доли самостоятельности магистранта в решении поставленных задач.

Развитие исследовательской самостоятельности магистранта предполагает разработку системы *консультирования*. Консультирование можно определить как процесс диалога, ведущий к принятию решения. Понимание консультирования как диалога предполагает обмен мнениями и информацией, как особым образом организованный процесс взаимодействия консультанта и студента (ов), который основан на взаимном уважении и понимании для нахождения возможностей улучшения самочувствия и разрешения проблемных ситуаций.

Отметим, что цель консультирования состоит в том, чтобы помочь осмыслить сущность проблемной ситуации, посоветовать, как можно разрешить существующую проблему, но не принимать решения за студента. При этом консультант помогает студенту исследовать, обнаруживать и прояснять источники и пути улучшения самочувствия

и плодотворного решения проблемы посредством предоставления необходимой информации, источников информации, советов и рекомендаций и ориентации на самопознание, самосознание (Л.Н. Бережнова, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, С.В. Кульневич и др.).

Так, в теории и практике консультирования в образовании выделяют, например, проектное и процессное консультирование. Вид консультирования определяется в зависимости от предмета консультирования, методов работы и функций консультанта, типа отношений между участниками консультационного взаимодействия (информационно-экспертное, ценностное). При этом оба вида консультирования реализуются в форме индивидуальной, индивидуально-групповой работы консультанта с обучающимися или группой консультантов с командами обучающихся. Кроме определения видов консультирования по форме организации, консультирование различают также по содержанию – конкретное и программное [6].

Конкретное консультирование осуществляется в тех случаях, когда речь идет об узкоспециальной проблеме отдельного студента или группы. При этом, как правило, происходит не только передача дополнительной информации, которая помогает консультируемому по-новому увидеть волнующую его проблему, но и осуществление поддержки магистранту в образовательной деятельности, способствующей построению индивидуального маршрута, определению и осмыслению собственной позиции магистранта в решении возникшей проблемы.

Анализ литературы позволяет выделить ряд условий успешного консультирования:

- максимальное уважение и интерес к проблеме, которую стремится решить консультируемый;
- «реальность личности преподавателя», который ведет себя адекватно переживаемым чувствам и состояниям в процессе взаимодействия со студентом, как инициатором консультации;
- абсолютное принятие консультируемого, позитивное отношение к нему во время консультации;

- возможность выбора консультируемым стратегии разрешения проблемы в процессе взаимодействия;

- открытость опыта преподавателя опыту студента; разрешение проблемной ситуации во взаимодействии, осуществляемое с опорой на самоактуализирующуюся тенденцию студента (К. Роджерсом).

В качестве этапов консультирования рассматриваются: выявление причин, побудивших студента к обращению за консультацией; анализ, оценка и диагностика проблемы; формулировка проблемы и определение целей консультации; установление стратегии и плана действий; осуществление соответствующих действий; оценка результатов консультации и выводы.

В любом случае ведущим принципом организации взаимодействия преподавателя и магистранта в процессе консультирования становится *принцип коллегиальности*, который означает, что и преподаватель и студент:

- разделяют смысл, осознают ценность и общую цель совместной деятельности и понимают взаимную ответственность за её успешность;

- строят взаимодействие на основе диалога, отказываясь от навязывания каких-либо представлений в качестве образца в пользу обретения собственных, личностных смыслов каждым;

- допускают вариативность, «незадачность» результата совместной деятельности, поскольку продукты деятельности постоянно переосмысливаются и не могут быть однозначными;

- проявляют рефлексивную активность в понимании себя, оценке процесса и результата научно-исследовательской деятельности, своих достижений и личного вклада в общий результат.

В ФГОС ВО последнего поколения отмечается необходимость включения в процесс вузовской подготовки *работодателей*. Обозначим некоторые пути такого взаимодействия. Так, включение работодателей в работу научно-исследовательского семинара в качестве экспертов на этапе определения тематики исследований способствует вы-

бору контекстов конкретных тем магистерских диссертаций; при обсуждении результатов выполненных магистерских диссертаций позволяет выявить их практическую значимость и оценить конкретные проекты, методические рекомендации, представленные в работах.

Подчеркнем, что включение работодателей в процесс магистерской подготовки оказывается полезным не только студентам, но и самим работодателям, поскольку они получают возможность более глубокого осмысления изменений, происходящих в самой профессии «педагог», тех требований, которые предъявляются обществом к педагогической деятельности, зафиксированных в профессиональных стандартах, которые в свою очередь обуславливают и требования к выпускнику вуза, в том числе и магистратуры.

С целью изучения готовности работодателей к участию в проектировании и реализации подготовки магистрантов в 2016 году было проведено анкетирование (ПРОЕКТ). Опрос проводился в разных городах и разных образовательных организациях; общее число респондентов – 165. Профессиональная деятельность респондентов связана с административной деятельностью. Это в основном директора и зам. директоров образовательных учреждений – более 80%. Профессиональный стаж респондентов от 10 до 15 лет – более 80%, от 2 до 5 лет – 4%.

Анализ ответов на вопросы анкеты позволил сделать следующие выводы. Проводя собеседование с выпускниками университета при приеме на работу, большинство работодателей знакомятся с документами о профессиональном образовании и трудовом стаже – диплом об образовании, трудовая книжка, характеристика (92,7%). Значительно меньшее количество работодателей анализируют профессиональные и личностные планы кандидатов – карьерный рост в профессиональной деятельности, должностная карьера (55,8%); работодателей интересуют мотивы выбора педагогической профессии (43%); изучают резюме соискателя (32,7%), и лишь 6,7% работодателей интересуют результаты обучения.

Вызывает удивление, что необходимость знания соискателем особенностей современной ситуации в образовании отметили лишь 24,8% работодателей.

Существенных различий в ответах работодателей в зависимости от места расположения образовательной организации (регион) и её типа не обнаружено. Особое внимание обращает на себя тот факт, что практически нет ответов, свидетельствующих о том, что работодатели выявляют реальный уровень профессиональной компетентности претендентов. Треть опрошенных считают, что выпускники вуза не готовы к проектированию среды и профессиональному взаимодействию с другими субъектами образовательного процесса. Обращает на себя внимание тот факт, что лишь 17,6% работодателей интересуется, насколько молодые специалисты умеют развивать личность ребенка /обучающегося средствами своего предмета, содержанием внеклассной работы (что вызывает удивление, поскольку именно эта профессиональная задача является основной в современной профессиональной деятельности учителя).

Полученные данные свидетельствуют о том, что работодатели ждут прихода в школу уже состоявшихся специалистов, обладающих, в частности, профессиональными компетенциями, которые формируются непосредственно в процессе взаимодействия в педагогическом коллективе в период трудовой деятельности. Правоммерно сделать вывод о том, что работодатели недостаточно ясно представляют особенности взаимодействия с вузом в период подготовки будущих учителей и не готовы «взять на себя» работу по развитию профессиональной компетентности выпускников вуза на начальном этапе их трудовой деятельности.

Учитывая важность организации взаимодействия с работодателями в процессе осуществления магистерской подготовки, в научно-образовательном центре РГПУ им. А.И. Герцена «Андрагогика» была разработана программа обучения (повышения квалификации) работодателей, участвующих в реализации образовательных программ магистратуры. Основные модули программы

посвящены проблемам организации современных форм взаимодействия вуза и организаций, входящих в региональную систему образования; рассмотрению особенностей взаимодействия педагогических вузов и работодателей образовательных организаций на современном этапе развития отечественного образования; разнообразию форматов участия работодателей в подготовке нового поколения педагогов; технологий, способствующих успешной адаптации и развитию карьеры выпускников.

В заключении статьи подчеркнем, что современный педагогический университет приобретает «новую ответственность» [3], поскольку решающим источником богатства страны («социальным капиталом») является «знаниевая экономика». Новая ответственность, которую упоминает Ж. Деррида, не может быть лишь академической, она призвана, с одной стороны, хранить живую память традиции, а с другой – выходить за рамки любой конкретной программы, быть открытой к тому, что мы называем будущим. Это ориентирует изменение организации магистерской подготовки с позиций ожидаемого вклада выпускников магистратуры в развитие конкретной территории (региона), страны, что подтверждает справедливость суждения Б.А. Вульфсона о том, что в современных условиях требуются новые концепции *перехода от экономоцентризма в образовании к культурным и социальным дискурсам, когда социальный эффект образования превышает его непосредственную экономическую выгоду* [2].

Литература

1. *Верещагина Н.О., Гладкая И.В., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Соломин В.П., Тряпицына А.П.* Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 34.
2. *Вульфсон Б.А.* Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI в. // Педагогика. – 2002. – № 10.
3. *Деррида Ж.* Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. – 2003. – № 6. Доступ: http://derrida.sitecity.ru/lttext_050902
4. Доклад на семинаре молодых ученых «Некоторые проблемы современной педагогической науки» 2 февраля 1976 г., который находится в архиве семьи Щукиных.
5. *Майданов А.С.* Процесс научного творчества. – М., 1983. – С. 29.
6. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в магистратуре современного университета: научно-методические материалы / Дроботенко Ю.Б., Дука Н.А., Макарова Н.С., Никитина С.В., Сеницына Г.П., Чекалева Н.В. / под общ. ред. Н.В. Чекалевой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2009.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).
8. *Чистова Я.С.* Динамическое моделирование системы подготовки магистров профессионального обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2016.



*Л.А. Дитяткина
(Санкт-Петербург)*

КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

DEVELOPING THE CONTENT FOR CONTINUING TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL STANDARD IMPLEMENTATION

В статье представлены психолого-педагогические основы конструирования содержания и процесса непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта. Приводятся современные модели повышения квалификации педагогических работников.

Ключевые слова: психолого-педагогическое конструирование, повышение квалификации, педагогический работник, профессиональный стандарт, интеллектуально-профессиональный подход.

The article presents psychological and pedagogical basis for developing the content and the process of continuing teacher training in the context of professional standard implementation. Current models of teacher training are described.

Key words: : psychological and pedagogical design, continuing education, teacher, professional standard, intellectual and professional approach.

Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта предполагает изучение и создание основ психолого-педагогического конструирования модульного содержания и процесса повышения квалификации (ПК) педагогических работников.

Это обусловлено возрастающими квалификационными требованиями к профессионализму и социально-культурному статусу педагога, к эффективности и результативности педагогической деятельности как важнейших факторов решения новых задач по повышению уровня и обеспечению качества обучения в образовательных организациях разного типа, в частности, в профессиональных образовательных организациях (ПОО).

Проведенный нами аналитический обзор дидактических концепций, теорий, парадигм в общей и профессиональной педа-

гогике раскрывает особенности реализации моделей дидактических систем в практике профессиональной переподготовки и ПК педагогических работников.

По материалам аналитического обзора сделаны следующие *выводы*:

– современная дидактическая концепция является гуманистической, в ней сочетается педагогическое управление с инициативой и самостоятельностью обучающихся, а значимой становится совместная *деятельность всех субъектов педагогического процесса*;

– изучение дидактических концепций и теорий позволяет сделать критический анализ их сущности и возможности реализации в практике ПК педагогических работников;

– аналитический обзор дидактических концепций в практике подготовки педагогических работников в дополнитель-

ном профессиональном образовании (ДПО) является теоретической базой для дальнейшего психолого-педагогического проектирования современных моделей непрерывного профессионального развития педагогов на основе профессиональных стандартов и с учетом «Национальной системы учительского роста» (НСУР).

«Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [2] содержит описание обобщенных трудовых функций и соответствующих им *уровней квалификации*, трудовых функций и *подуровней квалификации*.

В Поручении Президента Российской Федерации Правительству Российской Федерации отмечается: «... обеспечить формирование НСУР, направленной на установление для педагогических работников *уровней владения профессиональными компетенциями*, подтверждаемыми результатами аттестации» [3].

Необходимость разработки психолого-педагогических основ *урвневой* профессиональной подготовки педагогов предопределена новыми социальными требованиями к профессионально-образовательному развитию общества.

Ведущей идеей интеллектуально-профессионального подхода, предложенного В.В. Карповым [4], является утверждение о том, что в профессиональной деятельности специалиста могут быть выделены различные уровни на основе особенностей самой интеллектуальной деятельности её субъекта.

Интеллектуально-профессиональная деятельность имеет общую основу, иерархичность которой соответствует уровням интеллектуализации профессиональной деятельности. Эти уровни могут быть соотнесены как:

1 уровень – *установления сенсорно-моторных соответствий*: деятельность на основе сенсорных сигналов и осуществление моторных реакций на базе профессиональных умений и навыков;

2 уровень – *аналитико-синтетический*

– интенсивного анализа через синтез и синтеза через анализ. Это исходный уровень деятельности специалиста с профессиональным образованием: без овладения этим уровнем профессионал постоянно будет пользоваться в своей деятельности методом «проб и ошибок». Психологический механизм аналитико-синтетической деятельности (мышления) связан с установлением временных связей и ассоциаций и образованием последовательной цепи или торможением отдельных временных связей;

3 уровень – *алгоритмический* – обеспечивает специалисту с профессиональным образованием банк алгоритмов в области профессиональной деятельности. С точки зрения психологического механизма – это стремление динамической системы мышления к объединению (интеграции) возникающих связей и к стереотипизации объединенной деятельности;

4 уровень – *интеллектуально-поисковый (творческий)* – является высшим уровнем интеллектуализации, связан с появлением творчества в области профессиональной деятельности специалиста.

Психолого-профессиональные уровни позволяют конструировать процесс обучения с точки зрения последовательного формирования у специалистов с профессиональным образованием аналитико-синтетических умений на начальном этапе профессиональной подготовки; алгоритмических умений в области профессиональной деятельности при получении базового образования; эвристических и творческих компетенций на последующих ступенях *урвневой* подготовки.

Иерархия построена по принципу кумулятивности, когда каждый последующий уровень включает все предыдущие, а включение каждого предшествующего уровня в последующий происходит на более высокой ступени его развития. Построение такой иерархии составляет психолого-педагогическую основу *урвневой* профессиональной подготовки. Психолого-профессиональная иерархия интеллектуальной деятельности специалиста отвечает *урвневой* структуре. На основе предложенной иерархии интел-

лектуально-профессиональной деятельности формируется психологический подход к уровневой подготовке в ПОО. Этот же подход лежит в основе модульного конструирования и структурирования содержания обучения. Важным признаком, отличающим технологию уровневой подготовки, является единство требований к качеству профессиональной подготовки педагогов на всех ее этапах. Идея интеллектуально-профессионального подхода должна стать ведущей для новой концепции интеллектуально-профессионального развития личности педагога.

В педагогической практике ДПО конструируются новые метапредметные или гибкие образовательные модули. Гибкость проявляется в проектировании и реализации разноуровневого контроля к модулям, в возможности выбора слушателями заданий определенного уровня в соответствии со своей индивидуальной образовательной траекторией профессионально-педагогического развития. Особенность гибких образовательных модулей в том, что при одном содержании модуля на выходе может получаться разный образовательный результат (уровень профессиональной подготовки).

Ведущие дидактические принципы при конструировании модульного содержания и процесса ПК педагогических работников: непрерывность, интегративность, многоуровневость и многоступенчатость профессиональной подготовки, гибкость и стандартизация, диагностичность и результативность, технологичность (ИКТ и инновационные образовательные технологии).

Дидактические концепции и теории обучения реализуются в практике переподготовки и ПК педагогических работников в ДПО. В работе образовательных организаций ДПО используются компенсаторная и рефлексивная, стратификационная, диагностическая и другие модели ПК. Цель компенсаторной модели ПК: устранение образовательных пробелов, изменение системы профессиональных установок педагога. Сторонники рефлексивного подхода рассматривают педагога в контексте более широкой перспективы – непрерывного самодви-

жения человека как самообразовательной системы, способной творить [5]. Исходный тезис, положенный в основу *рефлексивной модели*, состоит в том, что педагог – это энергоинформационная саморазвивающаяся система. *Стратификационная модель* опирается на идею типологии профессиональных задач в соответствии с заданными уровнями квалификации (стратами). При *диагностической модели* ПК цели, содержание и технологии обучения определяются после диагностики и анализа педагогического процесса, финансово-хозяйственной и иной деятельности конкретной образовательной организации. *Индикаторная модель* ПК педагогических работников профессионального образования построена на основании блочно-модульной технологии развития профессионально-педагогической компетентности педагогов и ее фиксации с помощью индикаторов, сформированных на основе требований профессионального стандарта [6].

Научными сотрудниками СПб ИУО РАО проведен анализ современных моделей переподготовки и ПК в системе ДПО, представлена классификация моделей: *корпоративная, дистанционная, сетевая и универсальная (смешанного типа)*. В научных работах дано описание современных региональных моделей переподготовки и ПК и раскрыты отличительные особенности моделей с хронологической последовательностью их возникновения и актуализации [7, 8].

При проектировании инновационных моделей ПК педагогических работников ПОО особое значение имеет анализ современных психолого-педагогических моделей профессионально-личностного становления и развития педагога. В профессиональной педагогике наиболее востребованы модели, в которых прослеживаются этапы становления специалиста. На основании анализа научных источников А.Е. Марон и Л.В. Резинкина охарактеризовали основные модели становления и развития педагога [9]: *психолого-педагогическую модель* профессионально-личностного становления и развития педагога образовательных организаций (А.В. Батаршев); *модель становле-*

ния педагога через поиск и нахождение воспитательных смыслов профессии (Н.М. Борытко); модель становления педагога при исследовании структуры профессионально-педагогического качества (И.А. Колесникова); модель становления педагога и социализации личности в процессе передачи культурного, этнического и исторического наследия (В.Н. Введенский); компетентностную модель (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.); акмеологическую модель (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, В.Н. Максимова и др.); синергетическую модель (Г.А. Абрамян, М.В. Александрова, Е.А. Маралова); модель самоорганизации и саморазвития педагога (В.В. Сериков, Т.А. Каплунович, Л.В. Резинкина и др.); модель карьерного роста педагога (М.В. Александрова, Р.М. Шерайзина и др.) [9].

Важным концептуальным положением при моделировании актуального процесса становления и развития современного педагога является *идея непрерывности*, которая предполагает достижение уровней развития учителя как субъекта деятельности, формирование его активной социальной позиции, повышение качества его жизни путем создания возможностей для расширения его интеллектуальных горизонтов и карьерного роста [9].

Многолетняя педагогическая практика проведения занятий в ПОО СПО и ДПО при использовании корпоративного обучения в группах смешанного состава с большим числом педагогических работников без базового педагогического образования показала успешность применения психолого-педагогического подхода к конструированию содержания и процесса ПК. Сложно требовать от начинающих педагогов быть по-настоящему творческими, но разумно этап за этапом, ступень за ступенью, уровень за уровнем сопровождать их в профессиональной деятельности: вести педагогов от формирования элементарных педагогических функций, не требующих интеллектуальной напряженности (сенсорно-моторный уровень), к выполнению трудовых функций по четким инструкциям, образцам с постоянной рефлексией, анализом предложенного

алгоритма и своего опыта деятельности (инструкционно-аналитический уровень). Далее предлагать выполнять учебные задания, используя целый багаж профессиональных алгоритмов, ранее уже опробованных в квазипрофессиональной деятельности и являющихся интеллектуальным приобретением педагога в процессе ПК (алгоритмический уровень). Педагоги, приобретая целый арсенал профессиональных алгоритмов, начинают совершенствовать приобретенный педагогический капитал, создают инновационные педагогические проекты, творят, но вначале на уровне субъективного творчества (эвристический уровень). Объективное творчество появляется постепенно на базе пройденных профессиональных уровней, оно рождается на фундаментальной интеллектуально-профессиональной платформе и является высшим достижением в педагогической деятельности (творческий уровень).

С точки зрения интеллектуально-профессионального подхода к построению содержания и процесса профессиональной подготовки, любой человек проходит в профессиональной деятельности определенные интеллектуально-профессиональные уровни: сенсорно-моторный, инструкционно-аналитический, алгоритмический, эвристический и творческий. В таком психолого-педагогическом подходе работает принцип кумулятивности или постепенного накопления интеллектуально-профессиональных уровней, которые качественно совершенствуются.

Интеллектуально-профессиональный подход является психолого-педагогическим подходом, раскрывающим акмеологический путь постепенного непрерывного учительского роста до творческой реализации личности, профессионала. Идеи подхода соотносятся с моделью НСУР: формирование новой системы оценки квалификации учителей и совершенствование программ ПК педагогов.

Психолого-педагогическое конструирование содержания и процесса повышения квалификации педагогических работников на основе интеллектуально-професси-

онального подхода позволит максимально реализовать требования профессионального стандарта педагога профессионального обучения.

Статья подготовлена в рамках реализации Государственного задания Минобрнауки

России по проекту № 27.9434.2017/Б4 «Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта».

Литература

1. *Львов Л.В.* Модернизация профессионального образования: аналитическое представление теоретико-методологических возможностей основных парадигм. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/01_2010/06.pdf (дата обращения: 5.10.2018).
2. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (утв. приказом Минтруда России от 8 сентября 2015 г. № 608н).
3. Поручение Президента Российской Федерации (по итогам заседания Государственного совета Российской Федерации 23 декабря 2015 г.) Правительству Российской Федерации.
4. *Карпов В.В.* Психолого-педагогические основы многоступенчатой профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб.: СПбГУ, 1992. – 42 с.



**В.П. Топоровский,
А.А. Моштаков**
(Санкт-Петербург)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHER PROFESSIONAL GROWTH IN THE CURRENT CONTEXT

В статье рассматриваются возможности научно-методической поддержки профессионального роста педагогов. Особо выделены аспекты социального партнерства и наставничества в ходе сетевого взаимодействия педагогических работников.

Ключевые слова: поддержка, партнерство, сотрудничество, развитие, сетевое взаимодействие, профессиональный стандарт, профессиональный рост.

The article discusses the opportunities for scientific and methodological support of teacher professional growth. The issues of social partnership and mentoring in teachers' networking are highlighted.

Key words: support, partnership, cooperation, development, networking, professional standard, professional growth.

В последние годы в Российской Федерации приняты документы, характеризующие государственную образовательную политику и существенно затрагивающие основные аспекты совершенствования образовательного процесса в учебных заведениях разных видов и уровней на основе требований профессиональных и образовательных стандартов.

Рассматривая педагогическую деятельность профессиональных образовательных организаций, отметим, что основные цели и задачи, определенные в документах, предполагают создание оптимальных условий образовательного процесса и в связи с этим предъявляют повышенные требования к профессионализму преподавателей, к его совершенствованию и росту.

Для выполнения этих целей должны быть, во-первых, задействованы внутренние ресурсы учебного заведения и всех его

субъектов, а также партнеров, заинтересованных в подготовке квалифицированных, компетентных и конкурентоспособных специалистов. Во-вторых, необходимо построение и содержательное наполнение образовательного процесса, позволяющего получить результаты более высокого качества. В-третьих, важно обеспечить управление системой эффективного партнерства субъектов образования на основе взаимовыгодного взаимодействия.

Документами, определяющими образовательную политику в Российской Федерации, являются: Федеральный закон «Об образовании в РФ», Федеральные государственные образовательные стандарты разных уровней, Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного

профессионального образования», а также Национальный проект (программа) «Развитие образования» до 2024 года [1, 2, 7].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что педагоги могут пользоваться следующими академическими правами и свободами: «... на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности, участие в экспериментальной и международной деятельности, разработках и во внедрении инноваций» [1].

Профессиональный стандарт педагога, наряду с другими его аспектами, призван способствовать повышению мотивации педагогических работников к труду и качеству образования, установлению единых требований к содержанию и технологиям профессиональной педагогической деятельности, оценке уровня квалификации педагогов при приёме на работу, при аттестации, формировании должностных инструкций и планировании карьеры [2].

В содержании профессионального стандарта заложены требования к развитию личностно-профессиональных качеств педагога, уровню его профессиональной подготовки, результативности повышения квалификации, стажировки, аттестации и эффективному применению современных педагогических технологий. Педагогические работники обязаны «использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации учебной и учебно-профессиональной, проектной, исследовательской и иной деятельности» [2, с. 9].

Отметим, что педагог, во-первых, должен обладать знаниями о человеке, его возрастных психологических особенностях, закономерностях развития и, во-вторых, в полной мере владеть предметной специализацией. Личностные и индивидуальные качества должны отвечать одновременно ряду требований, предъявляемых к этой профессии: к учителю, как к носителю профессии, его готовности к пониманию психических состояний учеников, к социальному взаимодействию, к педагогическому такту, в проявлении которых выражается

общая культура педагога, высокий профессионализм его педагогической деятельности и направленности.

Эта мысль также отмечена в целях и задачах Национального проекта (программы) «Развитие образования» до 2024 года. Так, среди выделенных основных задач проекта отметим особо задачу о внедрении в образовательную практику «национальной системы профессионального роста педагогических работников» [7, с. 2].

Заметим, что Национальный проект «Развитие образования» состоит из следующих федеральных проектов: современная школа; успех каждого ребенка; современные родители; цифровая школа; учитель будущего; молодые профессионалы; новые возможности для каждого; социальная активность и повышение конкурентоспособности российского высшего образования [7].

Указом Президента РФ № 204 от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» Правительству РФ было поручено при разработке национального проекта в сфере образования обеспечить к 2024 году достижение следующих целевых показателей:

- обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;
- воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Из теории синергетики следует, что любая система, в том числе и система профессионального образования, действует более эффективно и качественно, если она открыта для взаимодействия с другими системами. Взаимодействие может проявляться в разных формах: интеграции структур и компонентов, объединений, творческих групп, а также создания инновационной формы социального партнерства – ресурсных центров.

Взаимодействие будет наиболее эффективным тогда, когда будет достигнута высшая его форма, называемая сотрудничеством. Сотрудничество является наивысшим уровнем согласованности и организации субъект-субъектных отношений в совместной деятельности. Остановимся на примерах оптимального управления системой эффективного партнерства в образовании взрослых на основе взаимовыгодного взаимодействия.

Рассмотрим примеры научно-методической поддержки профессионального роста педагогов системы среднего профессионального образования Ленинградской области.

В регионе функционирует 25 учреждений среднего профессионального образования (СПО), 2 учреждения высшего профессионального образования и Мультицентр социальной и трудовой интеграции. Работает в организациях среднего профессионального образования около 1,7 тысяч педагогов (1,5 тысячи преподавателей и около 200 мастеров производственного обучения).

Приоритетным направлением деятельности организаций СПО является обеспечение баланса спроса и предложения на профессиональное образование. Ленинградская область занимает одно из первых мест в РФ по востребованности выпускников, уровень трудоустройства составляет 99,7%.

Отметим, что научно-методическая поддержка прежде всего должна быть системной. Она будет эффективной при наличии научной, методической, психолого-педагогической, социально-адаптационной и других составляющих поддержки.

Научная составляющая научно-методической поддержки профессионального роста педагогов может совершенствоваться в ходе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в процессе следующих видов деятельности: включение в образовательную программу инвариантного блока научно-методологического содержания; проведение в рамках курсового обучения семинаров с научным содержанием; организация семинаров и курсов с тематикой «Самоанализ и экспертиза педа-

гогической деятельности», «Школа исследовательской культуры» и др.

В качестве примера остановимся на опыте деятельности по подготовке кадров высшей квалификации в ресурсном центре «Школа исследовательской культуры», организованном в Ленинградском областном институте развития образования (ЛОИРО) в 2003 году. Создание такого ресурсного центра вызвано усилением взаимодействия и взаимодополнения теории и практики, совершенствования форм организации и деятельности таких структур, как аспирантура и соискательство, а также развития общественных кластеров, способствующих подготовке педагогов-исследователей, научно-методической поддержки профессионального роста педагогов, формированию и развитию их профессиональной, исследовательской и аналитической компетентности.

Такой специфический ресурсный центр, как модель (кластер) научно-образовательного объединения, позволяет решать следующие задачи научно-методической поддержки профессионального роста педагога:

- организовать повышение квалификации для подготовки и роста потенциала кадров высшей категории;
- оказать научно-методическую, технологическую, организационную помощь по индивидуальной и коллективной исследовательской деятельности;
- привлекать к исследованиям практических педагогических работников;
- содействовать интеграции, координации научно-исследовательской работы педагогов и коллективов учреждений разных уровней.

Результатом деятельности «Школы исследовательской культуры», как специфической инновационной формы социального партнерства, ресурсного центра, кластера, является ее востребованность среди педагогических работников. За период деятельности более 200 педагогов прошли повышение квалификации, получили статус педагогов-исследователей, повысили свой научно-методологический уровень. Свыше 20 педагогических работников успешно защитили диссертационные исследования по

актуальным проблемам педагогики и образования взрослых.

Методическая составляющая является важной составной частью повышения эффективности образовательной деятельности, представляет совокупность мероприятий с целью совершенствования методики и технологий повышения качества проведения занятий, разработки и внедрения методов и средств обучения на основе достижений науки, передового педагогического опыта для повышения компетентности, профессионального мастерства преподавателей.

Методическая работа подразделяется на учебно-методическую и научно-методическую деятельность. Учебно-методическая – обеспечение учебного процесса, совершенствование и повышение эффективности методов и средств обучения, изучение и освоение передового опыта, посещение лекций, семинаров, занятий; проведение и организация инструктивно-методических совещаний; наставничество и практическая помощь молодым специалистам.

Научно-методическая работа – организация повышения квалификации, изучение, анализ, освоение инновационных технологий, исследование и разработка новых методов и средств обучения, издание печатных работ, статей для внутреннего и внешнего пользования, организация круглых столов, научно-практических конференций и семинаров преподавательского состава и обучающихся.

Важной характеристикой психолого-педагогической направленности педагога является педагогическая центрация, представляющая его избирательность на разные стороны педагогического процесса. Выделяются несколько типов центрации: конформная центрация на интересах, мнениях коллег; эгоцентрическая центрация на интересах, потребностях своего Я; гуманистическая центрация на интересах детей; центрация на интересах и требованиях администрации; центрация на интересах родителей и методическая, или познавательная, – центрация на содержании, средствах и методике преподавания.

Психологи выделили следующие качества педагога как взрослой личности:

1. Осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью и критическое отношение к любым попыткам руководить им.

2. Большой запас жизненного, социального и профессионального опыта, мировоззрение, с точки зрения которого оценивает информацию.

3. Мотивация к учению заключается в прагматическом подходе – стремлении решить жизненные проблемы (карьера, общение, аттестация и т.д.).

4. Активное применение знаний или получение удовлетворения от процесса учебы.

5. Восприятие неизменно сопровождается эмоциональной оценкой информации.

Важной характеристикой профессионально-педагогической деятельности является *стиль общения* педагога. Стиль общения – категория социальная и нравственная. Педагог в процессе учебной деятельности всегда вырабатывает индивидуальный стиль общения с учащимися. Представители «чистых» стилей встречаются крайне редко. В зависимости от ситуации педагог может менять стилизованный рисунок поведения, но в целом он сохраняет стиль, который формировался у него на протяжении ряда лет педагогической деятельности.

Важно учитывать, что *коллективный характер* педагогической профессии имеет свои особенности. В отличие от других профессий, подразумевающих работу с людьми, педагог должен не только управлять, но и сотрудничать. Творческий характер педагогической деятельности является важнейшей ее особенностью. Творчество педагога может проявляться не только в реализации образовательного процесса, но и в собственном развитии, в улучшении личных и профессиональных качеств.

Именно качества человека как профессионала являются ориентиром, по которому оценивается его соответствие должности, и вообще, сфере деятельности. Адекватное восприятие себя в коллективе сотрудников, является показателем успешности личности как профессионала. Человек, обладающий определённым набором качеств, подхо-

дящих для выбранной профессии, намного быстрее развивается и достигает высоких целей, знает, как действовать, чтобы подняться по карьерной лестнице.

Так как целью любого обучения является формирование профессионала по определённой специальности, основные этапы развития личностно-профессиональных качеств происходят в учебных заведениях. Кроме взаимодействия с преподавателями, человек находится на этапе *активного саморазвития и самосовершенствования*. Именно в период получения образования происходит формирование и развитие главных качеств (как личностных, так и профессиональных), необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности.

По нашему убеждению, одной из важнейших форм проявления познавательной активности педагога является самообразование и повышение на этой основе уровня его квалификации, профессионализма, продуктивности деятельности. Необходимость повышения роли самообразования диктуется, с одной стороны, самой спецификой учительской деятельности, ее социальной ролью, с другой – реалиями и тенденциями непрерывного образования, связанными с постоянно меняющимися условиями педагогического труда.

Смысл самообразования выражается в удовлетворении потребности педагога в самореализации путем непрерывного образования. Это специально организованная, самостоятельная, систематическая, познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение профессиональной квалификации. [8, с. 132].

Самообразование предполагает овладение техникой и культурой умственного труда, умение преодолевать проблемы, самостоятельно работать над собственным усовершенствованием, в том числе и профессиональным. Принципы самообразования включают в себя: всеобщность, непрерывность, целенаправленность, интегратив-

ность, единство общей и профессиональной культуры, индивидуализированность, доступность, опережающий характер, компенсаторность, перманентность перехода от низких ступеней к высшим.

Наряду с профессиональной подготовкой специалистов в учебных заведениях региона, активизировались в последние годы формы корпоративной подготовки кадров в ресурсных центрах предприятий, созданных на базе учебных подразделений, отделов и других организационных форм предприятий, в которых педагогической деятельностью занимаются квалифицированные специалисты по соответствующему направлению производства.

В качестве примера можно привести деятельность ресурсных центров на следующих предприятиях Ленинградской области: ЗАО «Метаким» г. Волхова, ОАО «Выборгский судостроительный завод», ОАО «Ростерминалуголь» г. Кингисеппа с отделением в п. Усть-Луга, ОАО «Выборгская целлюлоза» в Выборгском районе п. Советский, ОАО «Толмачевский завод железобетонных и металлических изделий» и др.

Для повышения компетентности и профессионализма педагогических работников этих центров им оказывается консультационная, научно-методическая и информационная помощь учеными и методистами кафедры профессионального образования ЛОИРО.

Таким образом, в ходе поддержки и сопровождения профессионального развития педагога важно учитывать профессионально значимые потребности, опыт и особенности педагогической деятельности, запросы в развитии базовой теоретической подготовки, возможности обогащения личностной и профессиональной культуры преподавателя, необходимость успешно пройти аттестационные процедуры.

Литература

1. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник Образования России. – 2012.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» от 8 сентября 2015 года № 608 н.
3. Методические рекомендации по организации учебного процесса по очно-заочной и заочной формам обучения в образовательных организациях, реализующих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования ГАРАНТ.РУ: 11. 09. 2015. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71076382/#ixzz4WehA1200>
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Уч. пособие для студ. вузов. – 2-е изд., пер., доп. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
5. Информационные материалы к отчету «О результатах деятельности правительства ЛО за 2017 год» по реализации «Стратегии социально-экономического развития Ленинградской области до 2030 года». – СПб., 2018.
6. Концепция развития профессионального образования Ленинградской области на 2018–2030 годы «Профессиональное образование Ленинградской области: новые ориентиры – новое качество».
7. Национальный проект (программа) «Развитие образования» до 2024 года.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Редколлегия: М.М. Безруких, В.А. Болотов и др. – М.: БРЭ, 2003.
9. Распоряжение правительства РФ от 03.03.2015, №349-р.
10. Топоровский В.П. Аналитическая компетентность педагога; технологии развития, педагогический анализ, методы и формы оценки: уч-мет. пос. – 2-е изд., стер. – М.: Планета, 2011. – 176 с.



Н.В. Циммерман
(Санкт-Петербург)

ТРЕБОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА И СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

ASSESSMENT OF THE IMPACT OF TEACHER ADVANCED TRAINING IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL AND GENERAL EDUCATION STANDARDS

В статье рассматривается проблема оценки результативности повышения квалификации педагогов в условиях введения профессионального стандарта и реализации стандарта общего образования. Раскрывается взаимосвязь их требований к педагогу. С учетом этой взаимосвязи предлагается процессуальная модель оценки результативности повышения квалификации.

Ключевые слова: повышение квалификации, оценка, компетенции, компетентность, федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, профессиональный стандарт.

The article discusses the problem of assessing the impact of teacher advanced training in the context of introduction of the professional standard and the implementation of the general education standard. The connection of the standards' requirements for teachers are revealed. Given this connection a procedural model for evaluating the effectiveness of advanced training is proposed.

Key words: advanced training, assessment, competence, general education standard, professional standard.

Проблема оценки результативности повышения квалификации педагогов была актуальна всегда. Современный ее контекст обусловлен стандартизацией образования: введением профессионального стандарта, реализацией федерального государственного образовательного стандарта общего образования. В этих стандартах заданы требования, использование которых позволяет выстраивать адекватную современным вызовам оценку результативности повышения квалификации.

В рамках компетентностного подхода, являющегося сегодня главным методологическим подходом при рассмотрении вопросов обеспечения качества профессионального образования, основными целями – *ожидаемыми результатами* повышения

квалификации – выступают *профессиональные компетенции*. Их перечень определяет профессиональный стандарт, в котором фиксируются требования к квалификации педагога, его компетентности.

Следует отметить, что профессиональный стандарт педагога имеет важные *особенности*. Во-первых, исследователи рассматривают его как *стандарт развития*, то есть такую *систему координат*, с помощью которой педагог может проектировать свой индивидуальный маршрут личностно-профессионального роста [9], переосмыслить в соответствии с вызовами времени сущность своей профессиональной деятельности [8]. В соответствии с образовательной стратегией в изменяющемся мире такая система координат наполнена новыми компетенци-

ями, к которым отнесена, к примеру, работа с талантливыми учащимися, с учащимися, которые имеют проблемы в развитии, с иноязычными учащимися. Во-вторых, стандарт предъявляет требования к являющимся основой профессиональной компетентности личностным качествам педагога, требует от него выраженной гуманистической позиции [4]. Названные особенности стандарта позволяют понять общие ценностные ориентиры, составившие основу разработки требований к профессионализму педагога в контексте современной стратегии развития образования.

В процессе конкретизации компетенций – *результатов образовательной программы* повышения квалификации – важно учесть контекст решения задач развития образовательной организации-заказчика, социокультурные условия профессиональной педагогической деятельности региона, профессиональные потребности и планы слушателя. Исходя из этого важно отметить, что профессиональный стандарт имеет рамочный характер, позволяющий конкретизировать его посредством региональных требований и требований конкретного общеобразовательного учреждения. Основанием для этого могут являться принятые в регионе и в общеобразовательной организации документы, описывающие перспективы развития системы образования, регламентирующие опытно-экспериментальную работу и инновационную деятельность, и другие акты, в той или иной мере учитывающие реальные условия профессиональной деятельности педагога [2].

Областями конкретизации являются характеристики трудовой функции: действия, а также необходимые для их выполнения знания и умения. Такая конкретизация позволит выйти на компонентный состав компетенций и будет служить основой для определения критериев и выбора инструментов оценивания.

Следует отметить, что наряду с требованиями профессионального стандарта в стандарте среднего общего образования также зафиксированы некоторые компетенции педагога, например:

- уметь обеспечивать условия для успешной деятельности обучающихся, их положительной мотивации и самомотивирования;
- проводить поиск и анализ информации при помощи современных информационных технологий;
- разрабатывать учебные программы, методические и дидактические материалы, выбирать учебники и учебно-методическую литературу, рекомендовать обучающимся дополнительные источники информации, в том числе интернет-ресурсы;
- учитывать в основной образовательной программе особые образовательные потребности;
- сопровождать исследовательскую и проектную деятельность обучающихся;
- реализовывать оценивание деятельности обучающихся в соответствии с требованиями стандарта общего образования, включая: проведение входящей и промежуточной диагностики, внутришкольного мониторинга, оценки решения обучающимися учебно-практических, а также учебно-познавательных задач; применение стандартизированных и нестандартизированных технологий; осуществление интерпретации полученных результатов;
- использовать возможности информационно-коммуникационных технологий.

Можно предположить, что данные требования к компетенциям педагога применимы вне зависимости от ступени школьного образования. Поэтому при конкретизации компетенций – ожидаемых результатов повышения квалификации – необходимым шагом является согласование требований к ним профессионального стандарта и стандарта общего образования. Суть взаимосвязи требований двух стандартов можно представить в виде сформулированного специальным образом интегративного требования (табл. 1).

Поскольку ожидаемым результатом повышения квалификации выступает достижение более высокой результативности профессиональной деятельности прошедших обучение, то показатели этой результативности также должны составлять критериально-оценочную базу, а итоговую

Таблица 1.

**Взаимосвязь требований профессионального стандарта и стандарта
среднего общего образования к компетенциям педагога (пример)**

Требования профессионального стандарта к трудовым действиям педагога	Требования стандарта среднего общего образования к компетенциям педагога
Формирование мотивации к обучению	Обеспечивать условия для успешной деятельности, позитивной мотивации, а также самомотивирования обучающихся
Интегративное требование	
Учитель должен обеспечивать условия для успешной деятельности, формировать мотивацию к обучению и умения самомотивирования	

аттестацию прошедших обучение следует проводить с учетом конкретных достоверных данных о динамике значений этих показателей [1]. Такими показателями прежде всего являются образовательные результаты учеников (предметные, метапредметные, личностные) у прошедших повышение квалификации педагогов. Они закреплены в стандарте общего образования. Поэтому важным шагом проектирования ожидаемых результатов повышения квалификации является установление связи между зафиксированными в профессиональном стандарте и конкретизированными относительно содержания конкретной образовательной программы компетенциями и обеспечиваемыми ими образовательными результатами школьников, определенными в стандарте общего образования (табл. 2).

Оценка результативности повышения квалификации становится в данном случае специфической формой согласования этих двух стандартов, позволяя выделить четкие взаимосвязи между требованиями профессионального стандарта к компетентности педагога и результатами его профессиональной деятельности, зафиксированными в стандарте общего образования. Это помогает педагогам преодолеть затруднения в построении инструментального представления о задаваемом стандартами целостном образе требуемого профессионального уровня, связанные с большим объемом и кажущейся разноплановостью определенных в стандартах требований.

Следует подчеркнуть, что такой результат нельзя отследить сразу по окончании курса, он будет носить пролонгированный характер.

Таблица 2.

**Взаимосвязь требований профессионального стандарта
и стандарта общего образования к деятельности педагога
и ожидаемым конечным результатам (пример)**

Требования профессионального стандарта к трудовым действиям педагога	Требования стандарта общего образования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы
Формировать толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде	Толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нём взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения
Формировать навыки, связанные с информационно-коммуникационными технологиями	Умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач

Другим важным критерием результативности повышения квалификации является сформированность у прошедших обучение педагогов тех компетенций, задачи по развитию которых они учатся решать в процессе курсового обучения. Обосновано это тем, что, если педагоги не решают эти задачи по отношению к себе, то решение их как педагогических не представляется эффективным.

Так, если в соответствии с требованиями стандартов педагоги должны формировать мотивацию учащихся, их позиции и установки, развивать их самостоятельное критическое мышление, способность к саморазвитию, социальные компетентности, их гражданскую идентичность на основе уважения, диалога культур и толерантности, то самим педагогам необходимо уметь формировать свою мотивацию, обнаруживать, тем более менять свои позиции и установки, быть способными к самостоятельному критическому мышлению, саморазвитию, обладать социальными компетентностями, толерантностью, способностью к диалогу и, наконец, к гражданской идентичности, являющейся необходимой для выстраивания демократического гражданского общества, то есть своей гражданской позиции и ответственности [5].

Совокупность компетенций, которые определяются профессиональным стандартом и затем являются главными целями образовательных программ повышения квалификации, по сути, образует профессиональную компетентность педагога, которая, с одной стороны, выступает прикладным результатом курсового обучения, отражая сформированную способность успешно решать практические задачи с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей, с другой стороны, проявляется в том, что педагог не только решает, но и находит для себя новые профессиональные задачи и продуктивные способы их решения.

Компетенции представляют собой совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и про-

цессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. В содержательном плане развитие компетенций, как компонентов компетентности, объединяет процесс присвоения ценностных ориентиров и социальных норм, способность к их реализации, отношение к собственной профессии как ценности. И в этом смысле компетентность может рассматриваться как оценочная категория, характеризующая человека как субъекта деятельности, приводящей к успешному достижению поставленных целей [3].

Выделяют ряд особенностей компетентности и компетенций. Так, важнейшая из них заключается в *определяющей роли ценностно-мотивационных характеристик личности* в применении освоенных знаний, умений, опыта, при решении профессиональных задач.

Многообразие профессиональных задач и непрерывное их появление в деятельности педагога, а также его индивидуальность, определяющая особенности их решения, обуславливают *принципиальную незавершенность* компетентности, что требует постоянного ее развития.

Компетентность характеризуется *взаимозаменяемостью компетенций*. В случае недостаточного развития одних компетенций существует возможность их замены другими. Это позволяет выполнить поставленные задачи. Компетентность и составляющие ее компетенции не только шире, чем просто знания и умения, но даже *больше их простой суммы*, она *проявляется только в деятельности*, позволяющей успешно действовать как в стандартных, так и новых условиях, во взаимосвязи с личностным опытом.

Указанные характеристики позволяют конкретизировать *особенности оценки компетенций*:

- оценка проводится поэтапно: развитие профессиональных компетенций является процессом сложным и длительным, и оценить их единовременно и за короткий период не представляется возможным;

- оценка имеет интегративный характер: она не может проводиться путем про-

стого суммирования результатов оценивания знаний и умений, поскольку это не является показателем готовности их применять при решении профессиональных задач и не может служить индикатором наличия профессиональных компетенций;

– оценку необходимо осуществлять в реальных или максимально приближенных к ним условиях.

Оценка компетенций, таким образом, требует использования особого валидного инструментария. В научной литературе наиболее распространенным является подход, предполагающий оценивание профессиональных компетенций при помощи *кейсов (ситуационных заданий), проектов, деловых игр*. В работах В.И. Звонникова, Н.Ф. Ефремовой, Н.В. Пуртовой, В.В. Федотовой, М.Б. Челышковой, С.И. Шинявской и др. подробно описаны особенности конструирования и использования этих компетентностно ориентированных оценочных средств.

Учеными РГПУ им. А.И. Герцена, разрабатывающими концепцию профессиональной компетентности педагога, обосновано, что ведущим инструментом оценки компетенций являются *профессиональные задачи* [6]. Исследователями подчеркивается, что профессиональная задача многоаспектна и многогранна, это не педагогическая ситуация в обычном ее понимании. *Задача* представляет собой обоснованное предписание по выполнению действия (набора, последовательности действий). Она включает в себя: требование (цель), условие (известное), искомое (неизвестное), сформулированное в вопросе или задании. Процесс решения задачи представляет собой нахождение и определение через известные компоненты неизвестных.

Структура задачи включает:

- обобщенную формулировку – описание имеющихся в практике противоречия, трудностей, постановку вопроса;
- ключевое задание, в котором обозначен «продукт» решения задачи;
- контекст решения задачи – имеющиеся условия (характеристика людей, ресурсов, конкретной ситуации и т.д.).

Также в структуру задачи могут входить задания, которые приведут к решению

(продукту) и которые могут быть даны полностью или не полностью, а также критерии оценки процесса ее решения и продукта.

В качестве *характеристик задачи* выделяют:

– содержательную, раскрывающую материал (факты, позиции, суждения и т.п.), на котором построена задача;

– процессуальную, которая отвечает на вопрос – какие действия предполагаются в ходе ее решения;

– контекстуальную, определяющую, каким образом конкретная задача связана с общим проблемным контекстом: личностным, социальным, образовательным, информационным, коммуникативным и др.

Еще одной, комплексной характеристикой задачи является ее *сложность*. Для ее оценки используются объективные и субъективные критерии. К объективным относят масштабность задачи, недостаточность (избыточность) условий, контекст (точнее, необходимость переноса полученного ранее решения в новые обстоятельства), неоднозначность (многовариантность) решения. К субъективным критериям относят количество ресурсов, затрачиваемых на решение задачи. Такими считаются время, организация, а также информационные, психологические, физические и материальные ресурсы.

В том случае, если индивид или группа индивидов способны решать все более сложные по объективным критериям задачи и/или если снижается количество затрачиваемых на решение однотипных задач ресурсов, может быть сделан вывод о росте компетентности.

Решение задачи, ее продукт, может быть представлен в виде *текста* (проекта, программы, методических рекомендаций, конспекта урока, выступления, проспекта книги, презентации и т.д.), а также *текста описания* (стратегии поведения, способа действия, операций, технологий и др.).

Задачи конструируются на основе базовых единиц профессионального стандарта – трудовых функций и действий, являющихся, по сути, типичными задачами педагогической деятельности. Так, например, трудовые функции, необходимые для осуществления профессиональной деятельности и

являющиеся основной единицей стандарта педагога, могут быть представлены совокупностью следующих задач:

- реализовывать образовательную программу в соответствии с особенностями контингента обучающихся;
- проектировать образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образовательной программы;
- устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса в ходе реализации образовательных программ;
- создавать среду реализации образовательной программы (образовательную среду образовательной организации, предметную среду учебной дисциплины) и использовать ее возможности в образовательном процессе;
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование, необходимое для успешной реализации образовательной программы [3].

Поскольку особенностью реализации программ повышения квалификации является опора на профессиональные проблемы, потребности и многосторонний опыт обучающихся педагогов, они должны иметь возможность выбора задач и контекста их решения при оценке компетенций, так как от этого зависит, насколько полно удастся оценить достижение образовательных целей, предполагающих получение опыта практического решения рабочих задач каждого слушателя. При этом принципиально важно, чтобы оценка продукта решения задачи осуществлялась с помощью *гуманитарной экспертизы*. Объясняется это тем, что эта технология позволяет оценивать возможные последствия принимаемых решений для развития личности школьника.

Представляется важным отметить, что проблема недостаточного учета гуманистической направленности разрабатываемых педагогами учебно-методических продуктов является общей. Так, например, анализ региональных конкурсов инновационных продуктов свидетельствует о том, что многие педагоги разрабатывают средства обучения без учета их влияния на развитие

личности ребенка. К примеру, из представленных на конкурс в Санкт-Петербурге с 2009 г. инновационных продуктов, порядка 80-90 проектов ежегодно, лишь незначительная их доля – около 5-8% – имела содержание, в котором учитывалось их развивающее влияние [7].

Результативность повышения квалификации может оцениваться по накопительной схеме, в несколько следующих с различными промежутками времени этапов.

Процесс оценки эффективности повышения квалификации, таким образом, может включать четыре основных этапа. Особую значимость имеет *первый этап*, на котором на основе объективных мониторинговых данных образовательных учреждений, анкетирования, тестирования и решения профессиональных задач организуется предварительная оценка профессиональных компетенций педагогов и результатов их деятельности по заявленной в курсе проблеме, их самоопределение к результатам и критериям их оценки в контексте требований стандартов, формируется объективное представление о том, какова успешность собственной деятельности с учетом этих критериев.

На втором этапе осуществляется текущая оценка результативности повышения квалификации, направленная на получение преподавателем и обучающимся педагогом информации о динамике достижения запланированных результатов и предполагающая измерение знаний, умений и навыков, характеризующих этапы формирования компетенций.

Задача *третьего этапа* связана с организацией итоговой аттестации. Она предполагает использование анкетирования, тестирования и решения педагогических задач для получения конкретных достоверных данных о динамике уровня компетенций прошедших обучение педагогов и их личностных показателей, а также экспертизу созданных и апробированных методических продуктов (программ учебных курсов, статей, презентаций, конспектов уроков, сценариев мероприятий и т.д.).

На четвертом этапе осуществляется отсроченная оценка результативности по-

вышения квалификации, которая предполагает получение информации об изменениях в практической профессиональной деятельности педагога, обусловленных обучением на курсах, и, как следствие, в образовательных результатах его учеников – предметных, метапредметных, личностных.

Реализация предложенного подхода к оценке результативности повышения квалификации, основанного на требованиях стандартов в их взаимосвязи, позволит содействовать достижению нового качества и результатов профессиональной деятельности педагогов, поскольку их участие в такой

форме оценки обеспечивает формирование требуемых компетенций, способности педагогов к решению предусмотренных стандартами задач и критериальной перестройке собственной деятельности на основе принятия и понимания требований и взаимосвязи стандартов.

Статья подготовлена в рамках реализации Государственного задания Минобрнауки России на 2018 год по проекту №27.9434.2017/Б4 «Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта».

Литература

1. Аверкин В.Н., Каплунович Т.А. Антиномический принцип персонифицированной организации повышения квалификации педагогов // Человек и образование. – 2014. – №3. – С. 34–39.
2. Бахмутский А.Е., Гладкая И.В., Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Организация деятельности педагогических работников в соответствии с требованиями профессионального стандарта (уровень общего образования): учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во «Свое издательство», 2016.
3. Изменения в профессиональной деятельности педагога в контексте новой трудовой реальности: кол. моногр. / под. общей ред. Н.В. Чекалевой. – Омск: ЛИТЕРА, 2015.
4. Каплунович Т.А., Циммерман Н.В. Самоопределение педагогов в условиях реализации образовательного и профессионального стандартов // Человек и образование. – 2017. – № 4 (53). – С. 11–18.
5. Кожевникова М.Н. «Сопrotивляясь менеджери3му» – управление для творческого автономного рефлексивного учителя // Человек и образование. – 2018. – № 2 (55). – С. 25–31.
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании: кол. моногр. / под. ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
7. Конкурентоспособность современной отечественной школы. Кол. моногр. / под. ред. И.Э. Кондраковой. – СПб.: Свое издательство, 2015.
8. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Профессиональная педагогическая деятельность: новая трудовая реальность URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2432.htm> (дата обращения: 20.10.2017)
9. Ямбург Е.А. Внедрение профессионального стандарта: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – №2. – С. 35–43.

**Е.Г. Королева,
Т.В. Мухлаева**
(Санкт-Петербург)

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ПОЖИЛЫХ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ «БЛАГОПОЛУЧНОГО СТАРЕНИЯ»

EDUCATION FOR THE ELDERLY IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF «SAFE AGING»

В статье анализируются особенности и перспективы развития образования взрослых для представителей старших возрастных групп в рамках концепции «благополучного старения».

Ключевые слова: образование взрослых, непрерывное образование, образование для пожилых, «благополучное старение».

The article analyzes the features and prospects of adult education development for representatives of older age groups in the framework of the concept of “safe aging”.

Key words: adult education, continuing education, education for the elderly, “prosperous aging”.

Образование взрослых в современных условиях может быть рассмотрено в различных контекстах: как помощь личности адаптироваться и продвигаться в процессе постоянных изменений в мире, находить новые пути и возможности в профессиональной сфере, развивать социальную активность, продвигать свой творческий потенциал, быть примером для младших поколений, получать в жизни второй шанс в самых разных ее областях, увеличивать продолжительность жизни, вносить вклад в развитие экономики.

В России, как и во всем мире, эти контексты являются безусловно актуальными. Однако политика, направленная на обеспечение доступности образования для всех взрослых, в том числе пожилых людей, продолжает оставаться достаточно сложной задачей.

Прогноз изменения численности людей старше трудоспособного возраста в России, предложенный Федеральной службой государственной статистики, предполагает рост их доли от 25,9 % в 2019 году до 31,1

% в 2036 году в процентах от общей численности населения [1]. Аналогичная тенденция верна и для большинства европейских стран. В настоящее время более 18% европейцев составляют лица, достигшие 65 лет и старше (более 92 миллионов человек). Ожидается, что к 2060 году доля пенсионеров в Европе станет почти такой же, как и доля детей в возрасте до 15 лет. Очевидно, что благополучное, или «активное», старение должно в большей степени ориентироваться на поддержание благосостояния людей в разных смыслах этого слова по мере повышения их возраста. В этом контексте жизненно важно обеспечить возможности и поддержку пожилых людей для продолжения их обучения. Этот процесс представляет собой относительно недорогое и экономически эффективное вмешательство [2].

Мониторинг образования и обучения Европейской комиссии представляет ежегодную оценку образования и обучения в Европе [3], сообщает о результатах соответствующей деятельности стран Европейского союза, уточняет приоритеты политики

и инициативы в области образования. Его результаты, представленные в 2018 году, включают описание ключевых характеристик образования взрослых, что очень важно для продвижения его теории и практики, а также достижения терминологического единства в этой области.

Отмечается, что первой ключевой характеристикой обучения взрослых является финансирование его преимущественно частным сектором в связи с приоритетом неформального и информального характера образования взрослых по сравнению со школьным / университетским образованием, которое в основном формально, регулируется, финансируется и обеспечивается преимущественно государственным сектором.

Усилия по разработке статистических данных образования взрослых все еще находятся на стадии развития. Чтобы ответить на эти потребности, Евростат разработал классификацию образовательных процессов, в которой различает три основные категории обучения (они соответствуют классификации ЮНЕСКО в отношении образования взрослых):

- формальное (преднамеренное, институциональное обучение длительно – не менее 6 месяцев с официальным признанием и другими особенностями);
- неформальное (преднамеренное, институциональное обучение любой продолжительности, которое не ведет к официальному признанию);
- информальное (преднамеренное, но неинституциональное обучение).

Эта классификация обеспечивает базовую основу для измерения участия взрослых в обучении и связывает его с другими статистическими данными.

Вышеприведенная классификация составляет основу для трех основных источников статистических данных Европейского союза по образованию взрослых. Внимание к данной классификации в России очень важно для разрешения в нашей стране некоторого замешательства в терминологической сфере образования взрослых

Вторая выделяемая ключевая характе-

ристика обучения взрослых связана с первой и определяет его преимущественно неформальный характер, то есть абсолютное большинство учебных программ для взрослых не являются формальными, а это означает, что они предполагают преднамеренное обучение и имеют место в учреждении, но не приводят к официальному признанию.

Третья ключевая характеристика обучения взрослых заключается в том, что для большинства взрослых участие в организованном обучении по-прежнему является очень редким опытом и в основном его продолжительность невелика. Большинство взрослых стран Европейского союза сообщают о том, что в 2016 году приняли участие не более чем в одной формальной или неформальной учебной деятельности в течение 12-месячного периода. Для большинства стран только 10% взрослых в 2016 году отметили участие в 5 или 6 учебных событиях (кроме Нидерландов).

Четвертая ключевая характеристика обучения взрослых заключается в том, что для большинства взрослых оно связано с работой и спонсируется организацией-работодателем. В 2016 году почти три четверти всех неформальных образовательных мероприятий в ЕС-28 были связаны с работой и работодателем, спонсировавшими мероприятия по обучению взрослых.

Пятая ключевая характеристика обучения взрослых – это множественные формы представления и набор разнообразных провайдеров, обеспечивающих возможности для обучения взрослых [4].

Изменения, которые мы наблюдаем в настоящее время и в социальной жизни, и в образовательной ситуации в сфере обучения взрослых в России, потребовали кардинального пересмотра представлений о взрослости, особенно если речь идет о представителях предпенсионного и постпенсионного возраста. К этим изменениям можно отнести: растущие требования к подготовке и повышению квалификации специалистов, возрастающую роль образования как фактора социализации взрослых на разных этапах их жизни, численный рост

обучающихся, перешагнувших порог социальной зрелости, изменение сроков выхода на пенсию вследствие новой пенсионной реформы, интерес ученых и практиков к психологическим проблемам обучения лиц третьего возраста, разнообразие образовательных запросов взрослых. Все это в целом позволяет по-новому поставить проблему «взрослый и образование».

Следует отметить существенные изменения, которые произошли в последние годы в восприятии социально-психологического статуса взрослого человека в научных исследованиях, а также в общественном сознании и СМИ. Изменились научные представления об особенностях социализации взрослых и роли образования в этом процессе, основные принципы и подходы к обучению взрослых с учетом возрастной и психофизиологической динамики их познавательной деятельности, а также роли андрагога в процессе их обучения.

В последнее время мы наблюдали широкое обсуждение новой пенсионной реформы в научных кругах и средствах массовой информации. Необходимость принятия такой реформы была вызвана не только экономической необходимостью, но и обусловлена сформировавшимися изменениями в общественном сознании относительно социального статуса и социальных ролей людей, достигших предпенсионного и постпенсионного возраста.

В научной литературе наряду с употреблением таких понятий, как старость, пожилой возраст, напрямую подчеркивающими биологический статус человека, все чаще используются понятия, обозначающие размытые границы возраста: третий возраст, «серебряный возраст», старшее поколение и др. Изменились и эстетические представления о представителях старших возрастных групп. Образ человека постпенсионного возраста, тиражируемый в литературе, средствах массовой информации, представляется гораздо более эстетически привлекательным, чем это было полвека назад. Появились новые технологии, позволяющие пожилому человеку сохранять творческую и социальную активность, высокую трудо-

способность, повышать качество жизни. Как отмечала министр просвещения РФ Ольга Васильева в связи с принятием новой пенсионной реформы: «Мы живем по пенсионному законодательству 1930 и 1956 годов. С официального установления действующего пенсионного возраста в СССР прошло уже более 60 лет. За этот период трудоспособность не могла не измениться». Министр рассказала о случаях, когда опытные педагоги вынуждены покинуть свое место в школе по достижении 55–60-летнего возраста, в то время как они еще очень нужны своим коллективам [5].

В зарубежной геронтопсихологии достаточно популярной является концепция «успешного» или «благополучного старения» (Р. Хэвайюрс), которая определяет, какие факторы влияют на процессы старения и как должна протекать старость человека. «Успешность» старения при этом понимается как достижение гармонии между внешним окружением и внутренним миром пожилого человека. Это состояние, когда поставленные цели осознаются как достигнутые, когда присутствует чувство собственной значимости и самоуважения. Отношение к этой концепции в научных кругах далеко не однозначно, так как она представляется слишком «оптимистичной». Процесс старения отдельных групп населения и индивидов происходит далеко неодинаково. Большое влияние на него оказывают социально-психологические факторы: уровень образования и способность к обучению, социальный статус и широта социальных ролей, биологические факторы – состояние здоровья человека, генетическая предрасположенность к долгой продуктивной жизни. Социально-психологическое развитие взрослого никогда не идет линейно, как простое накопление мотивационных устремлений, установок, ценностных ориентаций. В процессе социализации взрослого возникают достаточно драматичные переходы к смысловой ориентации основных видов деятельности. Смена статуса при вступлении в пожилой возраст несет с собой совершенно новые для человека изменения. Выход на пенсию, вдовство или ухуд-

шение состояния здоровья могут привести к потере ответственности и независимости.

Одно из самых корректных определений благополучного старения дано Мередит Флад из Университета Северной Каролины: «Благополучное старение – это исход, предпочтительный для индивидуума, при котором он способен адаптироваться и справляться с нарастающими возрастными изменениями, сохраняя при этом цель и смысл жизни» [6].

В современной действительности все яснее осознается роль образования как одной из форм жизнедеятельности человека в любой период жизни. Непрерывное образование – это один из способов успешного разрешения кризиса, путь обретения человеком новых возможностей и социальный механизм сохранения и воспроизведения некоторых характеристик юности. Конечно, необходимо не только пополнять знания, а обретать духовную, умственную гибкость, новое профессиональное мировоззрение.

Геронтологи считают, что главной проблемой обучения пожилых людей, существенно улучшающего качество и продолжительность их жизни, является формирование умений интенсивного и результативного участия во всех областях социальной жизни. Достичь такого результата можно путем удовлетворения определенных интеллектуальных пожеланий и требований, которые выдвигает общество перед пожилым человеком. Например, повышение уровня профессионализма, поддержка состояния здоровья, участие в общественной жизни, социальных проектах, продуктивная организация свободного времени, саморазвитие.

Прошло 16 лет с тех пор, как в 2002 году Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) одобрила так называемую активную рамочную структуру старения. Она повлияла на политику и практику в области старения во всем мире и привлекла внимание общественности к новым возможностям и вызовам, которые эта глобальная проблема приносит людям и обществу [7]. Система «активного» старения включает в себя возможности для «здоровья», «участия» и

«безопасности» – три ключевых фактора, определяющих качество жизни людей пожилого возраста. Она выступает за признание физического и психического здоровья, а также социальных связей как не менее важных элементов активной жизни. Активный дискурс старения является результатом растущей озабоченности правительств в отношении финансирования здравоохранения и социальных услуг для пожилых людей. В то же время он отражает и потенциально способствует позитивному сдвигу в отношении социума к старости: видение жизни в пожилом возрасте не как периода «дефицита», а как времени «компетентности и знаний» [8].

Ключевые положения «активного старения» представляют широкий подход, который определяет состояние активности как продолжение занятий любой социальной, экономической, культурной или гражданской деятельностью на уровне своего потенциала.

Идея состоит в том, чтобы охватить не только право человека и его ответственность оставаться активным, но и ответственность правительства за создание благоприятной для возраста социальной системы и окружающей человека среды в сообществе, в котором он живет. Следовательно, теоретически в рамках этой структуры требуется, чтобы все уровни власти принимали меры для обеспечения возможностей для всех пожилых людей, особенно наиболее уязвимых, оставаться в безопасности, быть здоровыми, участвовать в различных областях жизни [9]. Тем не менее адаптация этих рамок далеко не безупречна. К. Boudiny утверждает, что система активного старения обычно используется для стимулирования физической активности и длительного трудового участия, поэтому ее часто упоминают рядоположенно наряду с «продуктивным старением» и «здоровым старением» [8]. По словам автора, этот доминирующий дискурс рискует попасть в ту же модель, что и теория активности, созданная полвека назад, потому что она ставит своей целью достижение здоровья и независимости – недостижимой для многих пожилых людей, которые зачастую имеют проблемы со здо-

ровьем, могут быть в существенной мере зависимыми, очень пожилыми. В целях разработки более всеобъемлющей политики и практики предлагается альтернативное видение, которое признает здоровье как ресурс и результат активного старения, а не как необходимое условие или цель активного старения.

К сожалению, личные и структурные барьеры мешают многим пожилым людям воспользоваться этими преимуществами. Участие в обучении и образовании взрослых неравномерно распределяется между странами. Например, в странах Организации экономического сотрудничества и развития участие более образованных пожилых взрослых в три-пять раз выше, чем у лиц с более низким образованием, то есть более уязвимой группы [10]. Кроме того, участие в обучении на протяжении всей жизни (как формальном, так и неформальном) резко уменьшается с возрастом. Опрос 14 европейских стран показал, что средний уровень участия в учебных курсах людей в возрасте 60-69 лет составил 7 процентов, из них граждан 70 лет и старше только 3 процента [11]. Тем не менее те же исследования также показывают, что уровень участия сильно варьируется даже между странами. Например, в скандинавских странах, выраженно ориентированных на реализацию справедливого участия в образовании взрослых его различных групп, государственная политика обеспечивает гораздо более высокий уровень участия в образовании [11].

Учитывая разницу в обучении на протяжении всей жизни, сокращение участия в учебных мероприятиях в более пожилом возрасте и текущее сокращение бюджета для обучения взрослых во многих странах, крайне важно продвигать преимущества обучения на протяжении всей жизни, чтобы все пожилые люди, особенно более уязвимые в образовательном и финансовом аспектах, нуждающиеся в особой социальной или медицинской помощи, могли воспользоваться этой эффективной компенсационной стратегией.

В целях разработки более всеобъемлющих и справедливых стратегий и методов

«активного старения» пропагандируются три дополнительных принципа: «содействие адаптации», «поддержание эмоционально близких отношений» и «устранение структурных барьеров, связанных с возрастом» [8]. Директивным органам правительства всех уровней следует взглянуть на программы обучения на протяжении всей жизни в качестве необходимой и экономически эффективной стратегии поощрения благосостояния и здоровья и разработать более доступные и разнообразные программы обучения на более позднем этапе для достижения цели активного старения для всех групп пожилых людей.

Учитывая контекст глобального старения, становится более важным исследование эффектов обучения, которые могут быть плохо видимыми, но играют важную роль в сохранении автономии, здоровья и качества жизни пожилых людей.

Важной задачей в настоящее время является реализация положения о том, что вне зависимости от социально-психологического статуса пожилых людей, их образовательных запросов, образование для них должно быть прежде всего социальным, то есть многоаспектным непрерывным образованием, осуществляемым как в институциональных, так и внеинституциональных формах. Оно должно отвечать на жизненно важные вопросы, стоящие перед людьми. Классики андрагогики всегда подчеркивали следующее положение: каким бы хорошим не было профессиональное образование, лучшим для взрослого является социально ориентированное образование, образование, которое строится на принципах интеграции профессионального и общекультурного [12]. Именно высокий общекультурный компонент образования, его социальная направленность обеспечивает возможность для пожилых взрослых адаптироваться и развиваться в условиях изменения мира и себя, осуществлять эффективную коммуникацию и в конечном итоге обеспечивает ощущение социальной и психологической стабильности.

Литература

1. Федеральная служба Государственной статистики. Демография. [Электронный ресурс] URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/ (дата обращения 12.11.2018).
2. Why learning for old people needs to look beyond qualifications [Электронный ресурс] URL: <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/why-learning-older-people-needs-look-beyond-qualifications> (дата обращения 22.10.2018).
3. Education and Training Monitor 2018 [Электронный ресурс] URL: <http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf> (дата обращения 07.12.2018).
4. Образование в Российской Федерации: 2014. Статистический сборник. – Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. – 464 с.
5. *Совицкая Н.* Пенсионная реформа меняет смысл работы учителя старшего возраста // Независимая газета. – 21.06.2018.
6. *Meredith F.* Successful aging: a concept analysis. // Journal of Theory Construction and Testing, 2002.
7. *Narushina M., Liu J., Diestelkamp N.* Lifelong learning in active ageing discourse: its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. Ageing Soc. 2018 Apr; 38(4): 651–675) [Электронный ресурс] URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5848758/> (дата обращения 22.10.2018).
8. *Boudiny K.* Active ageing: from empty rhetoric to effective policy tool. Ageing Soc. 2013 Aug; 33(6):1077–1098, p.1078
9. World Health Organization (WHO) 2002. Active Aging: A Policy Framework [Электронный ресурс] URL: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf (дата обращения 08.12.2018).
10. *Desjardins R.* Participation in Adult Education Opportunities: Evidence from PIAAC and Policy Trends in Selected Countries. Background Paper for the Education for All Global Monitoring Report 2015 UNESCO. [Электронный ресурс] URL: unesdoc.unesco.org/images/0023/002323/232396e.pdf (дата обращения 02.12.2018).
11. *Kolland F, Wanka A.* Learning in later life. In: Field J., Burke R. J. and Cooper C. L. (eds), The Sage Handbook of Aging, Work and Society. Sage, Los Angeles, 2014, pp 380–400.
12. *Мухлаева Т.В., Литвинова Н.П.* Платформа обучения на протяжении всей жизни – пространство реализации ведущей стратегии современного образования// Человек и образование. – 2018. – № 3. – С. 145–152.
13. *Горшкова В.В., Писанко В.А.* Непрерывное образование в условиях новой социальной реальности // Человек и образование. – 2017. – №4. – С. 4–10.



**П.В. Станкевич,
Л.П. Макарова,
Н.В. Авдеева**
(Санкт-Петербург)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

THE ROLE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN PROMOTION OF HEALTHY LIFESTYLE

В статье раскрывается проблема формирования и развития знаний о здоровом образе жизни. Рассматриваются возможности педагогического вуза и его роль в повышении уровня знаний о культуре здоровья в молодежной среде.

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, знания о здоровом образе жизни, педагогика здоровья.

The article reveals the issue of creation and development of knowledge about a healthy lifestyle. The theoretical and methodological potential of pedagogical university and its' role in enhancing the knowledge about health culture among young people are discussed.

Key words: health, health culture, knowledge about the healthy lifestyle, health pedagogy.

В процессе глобализации современного общества и роста различных видов опасностей одним из условий глобализации образования является безопасность обучающихся, где особое значение приобретает формирование у подрастающего поколения культуры здоровья. Здоровый образ жизни (далее ЗОЖ) приобретает все большую популярность среди россиян. Так, по данным агентства «РИА Рейтинг» в 2017 году доля жителей страны, систематически занимающихся физической культурой и спортом, составила 36,8%.

Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед современным обществом, является поиск путей снижения заболеваемости и повышения эффективности теоретических и практических знаний о здоровом образе жизни подрастающего поколения.

Поступив в вуз, обучающийся оказывается в новых социальных и психофизиологических условиях, а нередко – и в новой

климатической среде. Адаптация к комплексу факторов, специфичных для вуза, представляет собой сложный многоуровневый социально-психофизиологический процесс, сопровождающийся значительным напряжением компенсаторно-приспособительных систем организма обучающихся. Постоянное умственное и психоэмоциональное напряжение, а также нарушения режима труда, отдыха и питания могут привести к развитию целого ряда заболеваний.

Среди факторов, влияющих на здоровье, наибольший удельный вес занимает образ жизни. ЗОЖ обеспечивает биологический потенциал жизнедеятельности организма, создает предпосылки для гармоничного развития личности, содействует проявлению высокого уровня социальной активности и творческого отношения к учебной деятельности.

В последние десятилетия в практике многих образовательных учреждений по всей стране проектируются и реализуются

ся различные педагогические технологии, ориентированные на здоровьесбережение подрастающего поколения.

Современные исследователи [1, 3, 4, 6, 7] отмечают большое значение профилактики здоровьесбережения детей в социальной сфере.

Ю.П. Лисицин считает, что наибольший вклад в индивидуальное здоровье человека вносит образ жизни (50-55%) при значительно меньшем влиянии других факторов: экологических (20-25%), наследственной предрасположенности (20%), медицинско-го обслуживания (10%) [8].

Основоположник науки о здоровье человека И.И. Брехман, рассматривал «здоровье человека как способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации» [3].

В.П. Казначеев рассматривает здоровье человека как процесс сохранения и развития биологических, физиологических и психологических возможностей, оптимальной социальной активности при максимальной продолжительности жизни. При этом обра-

щается внимание на необходимость создания таких условий и таких гигиенических систем, которые обеспечивали бы не только сохранение здоровья человека, но и его развитие [5].

Составными частями индивидуального здоровья являются здоровье духовное и психологическое [4]. Психология здоровья человека включает в себя практику поддержания здоровья от его зачатия до его смерти [1].

Г.С. Никифоров выделяет основные компоненты психологии здоровья:

- базисные понятия психологии здоровья;
- исследования и систематизацию критериев психологического и социального здоровья;
- методы диагностики и самооценки психического и социального здоровья;
- факторы ЗОЖ (формирование, сохранение и укрепление здоровья);
- психологические методы мотивирования к здоровью;
- психологические механизмы здорового поведения;
- профилактику психических и психосоматических заболеваний [9].

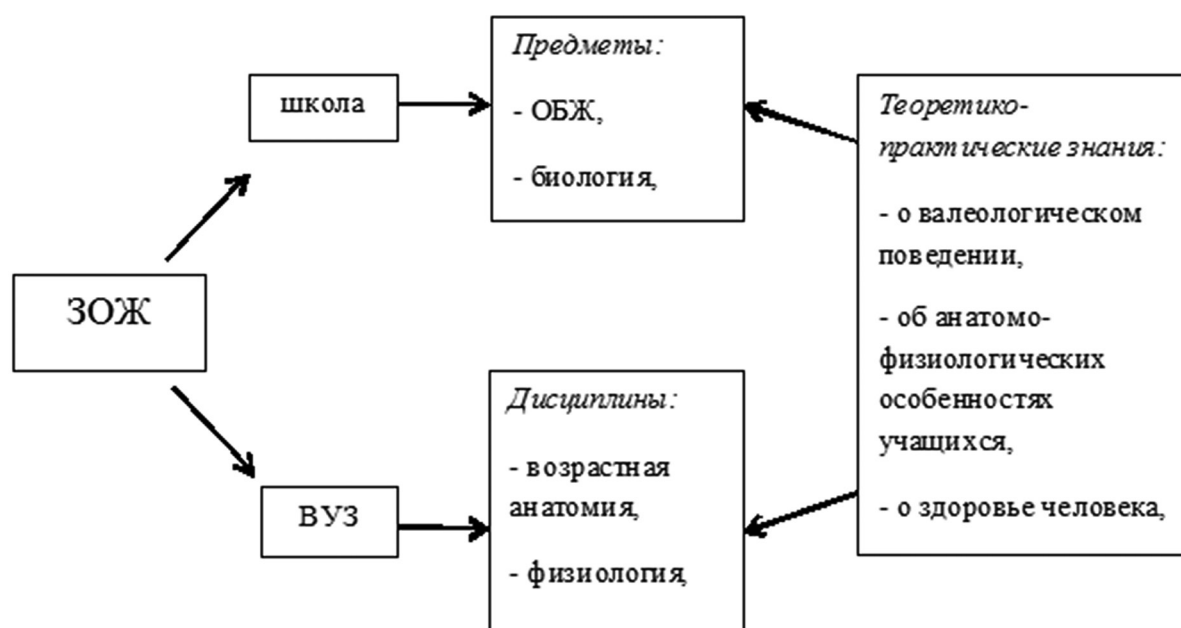


Рис.1. Формирование знаний о ЗОЖ в образовательных организациях.

Согласно проведенному анализу исследуемой проблемы, содержание организации сохранения здоровья обучающихся находится в динамике, оно трансформируется в процессе обучения, развивая педагогику здоровья, способствующую формированию культуры здоровья.

Эффективность использования здоровьесберегающих технологий в педагогическом вузе направлена на подготовку обучающихся к становлению устойчивого здорового образа жизни, владеющих здоровьесберегающими технологиями для работы в различных социальных сферах.

Анализируя здоровьесберегающие технологии, выделим ряд особенностей их использования в образовательном процессе школы-вуза.

Знания об основах учения о здоровье человека, о методах его формирования, укрепления и сохранения (рис. 1) позволят будущему педагогу активно применять в учебно-воспитательном процессе оздоравливающие методы и здоровьесберегающие технологии обучения.

Отметим, что развитие здорового образа жизни, культуры здоровья у обучающихся является необходимым компонентом здоровьесберегающих технологий. Разработка и применение здоровьесберегающих технологий способствуют развитию мотивации обучающихся к сохранению и укреплению как собственного здоровья, так и здоровья школьников.

Многолетний опыт работы факультета безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена убедительно доказывает приоритетность здорового образа жизни в реализации здоровьесберегающих технологий. Разработанная сотрудниками факультета концепция преподавания медико-валеологических дисциплин [2] основана на многоуровневой системе, состоящей из комплекса учебных курсов, направленных на укрепление и сохранение здоровья всех субъектов образовательного процесса с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее ФГОС ВО).

Основным звеном в формировании знаний о здоровом образе жизни выступает изучение дисциплин здоровьесберегающей направленности. Так, во время реализации ФГОС ВО I поколения студентами педагогического вуза изучались медико-биологические дисциплины, бакалавриата – «Основы валеологии». ФГОС ВО II поколения предусматривал изучение студентами на первом курсе учебной дисциплины «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», на последующих курсах – дисциплин «Основы здорового образа жизни», «Валеология», «Основы медицинских знаний», «Медицина катастроф». В соответствии с ФГОС ВО III поколения учебная дисциплина «Основы медико-валеологических знаний» входит в вариативную часть основной образовательной программы и включает следующие курсы: «Возрастная анатомия, физиология и гигиена человека», «Основы медицинских знаний», «Основы здорового образа жизни», «Медицина катастроф», «Социальная медицина».

Все вышеуказанные дисциплины в соответствии с актуализацией ФГОС ВО объединены общими целями и задачами и представляют собой единый комплекс по внедрению и реализации мероприятий, направленных как на улучшение здоровья самих обучающихся, так и на обучение их применять полученные знания о культуре здоровья при прохождении практики. Отметим, что социально-педагогическое значение вуза в формировании ЗОЖ обучающихся заключается в следующем:

- создается фундамент гармоничного физического развития, укрепления здоровья, всестороннего физического образования и воспитания;
- рационально организуется образовательная деятельность, элементы здорового образа жизни применяются не только при изучении дисциплин валеологической направленности, но и других;
- последовательно повышается культура здоровья обучающегося.

С целью изучения и оценки состояния возможности эффективного формирования знаний о ЗОЖ в педагогическом вузе прове-

Таблица 1.

Результаты анкетирования о видах здорового и нездорового образа жизни

Характер ответов обучающихся в анкете	Оценка результатов ответов %
виды здорового образа жизни	42
виды нездорового образа жизни	41
затруднились ответить	17

ден социологический опрос обучающихся 1 курса. Анкета состояла из пяти вопросов, направленных на развитие знаний о культуре здоровья и определение возможностей организации ЗОЖ в педагогическом вузе. Результаты исследования представлены ниже.

В таблице 1 отражены результаты ответов на вопрос: «Какие виды здорового и нездорового образа жизни вы знаете?»

Анкетирование показало, что студенты не уделяют должного внимания формированию теоретических и практических знаний о культуре здоровья, видам нездорового образа жизни, в то время как проблема неправильного образа жизни является составляющей частью реализации и внедрения здоровьесберегающих технологий.

Отвечая, на второй вопрос анкеты о компонентах ЗОЖ, 45% опрошенных считают, что основным компонентом ЗОЖ выступает занятие спортом, однако 38% респондентов правильное питание выделяют как компонент ЗОЖ. И лишь 17% студентов к компонентам ЗОЖ относят отсутствие вредных

привычек.

Анализ ответов на вопрос об уровнях здоровья позволяет установить: большинство респондентов (65%) считают, что к уровням здоровья относится медицинское обслуживание. Так, 22% студентов отмечают важность экономической стабильности, так как она способствует улучшению уровня здоровья населения в целом. Некоторые опрошенные (13%) относят сюда социальное благополучие населения. Результаты анкетирования учителей представлены на рис. 2.

Такие результаты позволяют говорить о возможности изучения уровней здоровья, здоровьесберегающих технологий и тем самым повышения эффективности формирования и развития знаний молодого поколения о культуре ЗОЖ.

Результаты анкетирования студентов на четвертый вопрос анкеты по выявлению способов контроля за формированием и укреплением здоровья распределились следующим образом: применение тестов, контрольных работ, на основе результатов

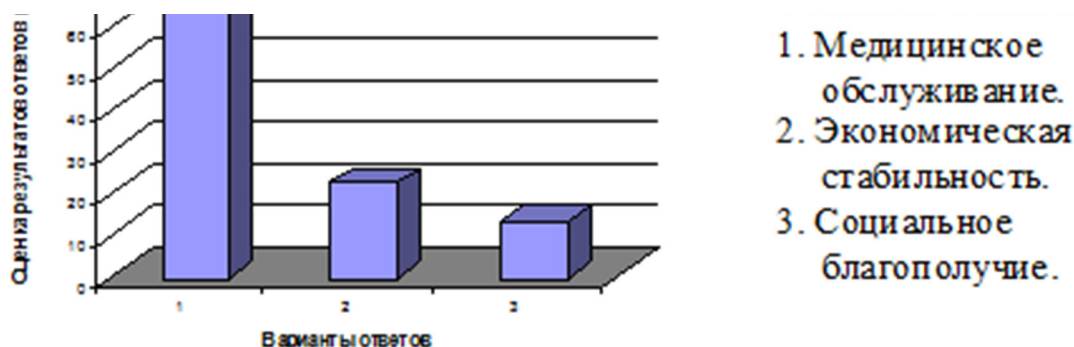


Рис. 2. Результаты ответов на вопрос об уровнях здоровья.

Таблица 2.

Результаты анкетирования о способах контроля своего здоровья

Характер ответов обучающихся в анкете	Оценка результатов ответов %
виды здорового образа жизни	42
виды нездорового образа жизни	41
затруднились ответить	17
участие в конкурсах о ЗОЖ	17
отсутствие болезней	4

которых корректируется подход к сохранению и укреплению собственного здоровья (35%); посещение занятий по физической культуре и спорту (22%); посещение культурно-массовых мероприятий, посвященных культуре здоровья населения (22%); участие в конкурсах о ЗОЖ (17%). Некоторые респонденты (4%) контролируют состояние своего здоровья – отсутствием болезней. Результаты анализа анкет студентов представлены в таблице 2.

Таким образом, большой процент опрошенных осуществляет контроль за деятельностью по укреплению здоровья с помощью тестов и контрольных работ, что говорит о важности использования опыта ЗОЖ в вузовской практике.

Анализ ответов на последний вопрос анкеты – «Какие мероприятия, по вашему мнению, формируют знания о ЗОЖ в педагогическом вузе?» – позволил установить, что большинство опрошенных (32%) к учебно-просветительским мероприятиям в педагогическом вузе относят проведение олимпиад по ЗОЖ, 31% – конкурс газет, плакатов. Однако 27% отметили, что изучение дисциплин валеологической направленности относится к мероприятиям, формирующим знания о ЗОЖ, и 10% утверждают, что роль педагогического вуза в формировании ЗОЖ незначительна, так как в школе уже изучали ЗОЖ.

Таким образом, студенты осознают важность и нужность изучения дисциплин валеологической направленности с элементами формирования, сохранения и укрепления ЗОЖ, так как это не только способствует развитию интереса к изучению данного направления в вузе, но и связано с необходи-

мостью использования методик организации здоровьесберегающих технологий.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что создание педагогических условий становления здорового образа жизни студентов осуществляется главным образом путем разработки различных учебных программ, ориентированных на сохранение здоровья. Программы включают не только аудиторные занятия, но и проведение мероприятий, содействующих формированию у участников образовательного процесса общекультурных и профессиональных ценностей и компетенций в области применения здоровьесберегающих технологий в различных социальных средах, направленных на развитие культуры здоровья, создание оптимальных условий обучения и труда, использование физических упражнений, профилактики девиаций, а также современные психологические средства воздействия на личность. Значимы просветительские и физкультурно-оздоровительные мероприятия, организация волонтерских групп из числа обучающихся по пропаганде здорового образа жизни, привлечение к научным исследованиям по вопросам здорового образа жизни.

Литература

1. *Ананьев В.В.* Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
2. *Бахтин Ю.К., Соломин В.П., Макарова Л.П., Сыромятникова Л.И.* Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете // Молодой ученый. – 2012. – № 6. – С. 372–374.
3. *Брехман И.И.* Введение в валеологию – науку о здоровье. – Л.: Наука, 1987. – 125 с.
4. *Воробьев В.И.* Слагаемые здоровья. – М., 2004. – 302 с.
5. *Казначеев В.П.* Очерки теории и практики экологии человека. – М., 2003. – 125 с.
6. *Куинджи Н.Н.* Валеология: Пути формирования здоровья школьников: [Метод. пособие]. – М.: Аспект-пресс, 2001. – 136 с.
7. *Куценко Г.И., Новиков Ю.В.* Книга о здоровом образе жизни. – СПб., 2005. – 122 с.
8. *Лисицин Ю.П.* Социальная гигиена и организация здравоохранения. – М., 1992. – 512 с.
9. *Никифоров Г.С.* Психология здоровья. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.



М.И. Горкун
(Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EXPERIENCE AS A BASIS FOR BUILDING A MODERN EDUCATIONAL PROCESS

В данной статье рассмотрено в контекстах психологического и педагогического знания понятие «профессиональный опыт». Выявлены и обоснованы возможные условия развития профессионального опыта слушателей в процессе повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональный опыт, программы повышения квалификации, дополнительное профессиональное образование, образование взрослых, образовательный процесс.

The article discusses the interpretation of the «professional experience» concept in the contexts of psychological and pedagogical knowledge. The characteristic features of the category of professional experience are analyzed. The article outlines possible ways of improving the programs of professional development.

Key words: professional experience, professional development programme, continuing education programs, adult education, educational process.

В процессе повышения квалификации сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) важно, наряду с усвоением знаний, умений и навыков, учитывать их профессиональный опыт в правоохранительной, воспитательной, психолого-педагогической, организационно-правовой деятельности. Следует иметь в виду, что деятельность сотрудников Федеральной службы исполнения наказания (далее ФСИН России) проходит в сложной и напряженной обстановке, предполагает значительные эмоционально-стрессовые нагрузки, жесткую регламентацию действий, высокую интенсивность работы (количество и качество обращений). Установлено, что необходимость мгновенной собранности и готовности к открытому физическому противостоянию с осужденными отмечают 90% сотрудников УИС, а 60% считают свою работу опасной из-за значительной степени

риска для собственной жизни и здоровья [13]. Все эти факторы оказывают огромное влияние на профессиональный опыт сотрудника УИС, на особенности восприятия и усвоения информации, реализацию информационно-функционального потенциала в процессе служебной деятельности, и все это предъявляет высокие требования к сотруднику, который должен выполнять воспитывающие и обучающие функции. Одним из наиболее важных показателей уровня профессиональной подготовки в процессе повышения квалификации является сформированный профессиональный опыт специалиста, который позволяет использовать полученные знания.

Образовательные организации дополнительного профессионального образования ФСИН России (далее ДПО ФСИН России) реализуют образовательные программы повышения квалификации сотрудников

УИС по различным категориям, таким как оперативные работники, сотрудники воспитательных аппаратов, специалисты охраны, режима, безопасности, розыска и конвоирования, уголовно-исполнительных инспекций и т.д. Профессорско-преподавательский состав образовательных организаций ДПО ФСИН России – это специалисты в области психологии и педагогики, юриспруденции, боевой и физической подготовки, оперативной деятельности, организации исполнения наказаний. ДПО ФСИН России направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности. Целью реализации программ повышения квалификации сотрудников является совершенствование и (или) получение новых знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности [10].

Слушатели программ повышения квалификации – это взрослые, обладающие определенным профессиональным опытом. Для того чтобы усовершенствовать программы повышения квалификаций, необходимо опираться на этот опыт слушателей [4].

Однако существует различие между содержанием образовательных программ повышения квалификации и содержанием профессиональной деятельности слушателей. Наблюдается определенный дефицит практической направленности предлагаемых программ обучения, их слабая взаимосвязь с задачами профессиональной деятельности. Слушатели зачастую не могут в полной мере применять полученные знания в сложных ситуациях своей профессиональной деятельности.

В обучении, особенно в образовании взрослых, профессиональный опыт является базой для развития общекультурных и профессиональных навыков. Для того чтобы правильно организовать процесс обучения, необходимо хорошо понимать, как работать с имеющимся у взрослого человека опытом. Поэтому исследование профессионального опыта является важным для организации эффективного процесса повышения квали-

фикации действующих профессионалов.

Понятие опыта разрабатывалось зарубежными и отечественными исследователями на протяжении многих лет. Поскольку профессиональный опыт является более узким направлением в разработке понятия *опыт*, а также целью всестороннего раскрытия понятия профессионального опыта, обратимся непосредственно к категории *опыт*.

Наибольший вклад в исследование феномена опыта в образовании внес американский философ, психолог, социолог и педагог Дж. Дьюи. Он рассматривал феномен профессионального опыта педагога и его взаимодействия с обучаемыми, утверждая, что философия образования основывается на тесной связи между текущим опытом и образованием. Дж. Дьюи выдвигает формулу: «Образование опыта опытом и во имя опыта». Главная проблема образования, по мнению Дж. Дьюи, в том, чтобы «составить такой набор видов сегодняшнего опыта, который плодотворно и творчески жил бы в завтрашнем» [5, с. 333]. Философ-педагог подчеркивал важность непрерывности опыта для образования, так как это помогает понять, какой опыт имеет ценность, а какой – нет. Принцип непрерывности опыта в образовании подразумевает, что на каждой стадии обучения следует учитывать будущие ступени развития опыта.

Дж. Дьюи считал, что педагог должен иметь представление, какие установки способствуют дальнейшему росту опыта, а какие тормозят этот рост. Вторым важным критерием ценности опыта является принцип взаимодействия, который выражается в том, что педагог может непосредственно влиять на накопление опыта учениками, создавая такую окружающую среду, «которая бы взаимодействовала с имеющимися способностями и потребностями обучаемых» [5, с. 280], тем самым служила гарантом полезности накопленного опыта.

Важнейшей функцией педагога является способность учитывать те изменения окружающей среды, которые способствуют дальнейшему росту и накоплению опыта. На практических занятиях слушатель дол-

жен иметь возможность приобрести опыт, необходимый для профессиональной деятельности. Данные утверждения дают основание признать рациональным педагогический принцип, согласно которому обучающиеся приобщаются к науке, ее фактам и законам через опыт, полученный в повседневной жизни [5].

Таким образом, Дж. Дьюи обращает внимание на будущие навыки, приобретаемые в ходе обучения. Для того чтобы получить новые знания и умения, обучающийся должен обозначить для себя на каждой стадии обучения будущие ступени развития опыта. Следовательно, обучение должно носить опережающий характер, включать компонент, который позволяет человеку, проанализировав свой опыт, состояние своего развития, понять, каких знаний и умений ему не хватает для успешной деятельности. Другими словами, процесс обучения происходит на основе рефлексированного опыта, то есть обучаемый самостоятельно осознает механизмы познания, без которых он не сможет получить новых знаний.

Одним из первых, кто изучал феномен опыта в контексте психологического знания, был Ж. Пиаже. В книге «Психология интеллекта» [8] Пиаже утверждает, что посредником между человеком и окружающим миром является предметное действие. Ни слова, ни наглядные образы сами по себе ничего не значат для развития опыта. Нужны именно действия самого человека, который мог бы активно манипулировать и экспериментировать с реальными предметами (вещами, их свойствами, формой и т.д.) Согласно Ж. Пиаже, опыт – это результат адаптации организма к среде, представляющий собой единство процесса ассимиляции (воспроизведения элементов среды в психике субъекта в виде когнитивных психических схем) и процесса аккомодации (изменения этих когнитивных схем в зависимости от требований объективного мира) [8].

В США в рамках когнитивной дидактики понятие опыта рассматривалось А. Стаатсом как «базовый поведенческий репертуар», который накапливается в ходе некоторых обучающих ситуаций [16]. Анализируя

представления об индивидуальном опыте человека в образовательном процессе, согласно А. Стаатсу, можно сделать вывод о том, что сущность опыта раскрывается через способы его приобретения. Результаты исследования Р. Фейрштейна можно рассмотреть как пример в интерпретации Стаатса понятия «профессиональный опыт» [15]. По мнению Р. Фейрштейна, интеллект человека – подвижный процесс взаимодействия человека с миром, вследствие этого основным показателем развития интеллекта является подвижность (изменчивость) индивидуального поведения. Источником подвижности выступает так называемый «опосредованный опыт обучения». Имеется в виду опыт, получаемый учеником при обучении в процессе общения с преподавателем, который выступает посредником в этом процессе. По своему значению опосредованный опыт обучения – это некоторое множество техник, в том числе навыки запоминания, обоснования, оценки собственной компетентности, контроля за поведением, поиска цели, планирования, с помощью которых обучающийся может сознательно управлять своими состояниями и собственными интеллектуальными способностями [15].

В отечественных исследованиях феномен опыта рассматривался в основном в трудах психологов.

А.Г. Азарян понимает под опытом сформированный в процессе деятельности, обучения и воспитания объем знаний, навыков, умений и привычек [2]. Г.В. Суходольский интерпретирует личный (индивидуальный) опыт как потенциальное субъективное существование образнопонятийных моделей деятельности, которые не функционируют во время перерывов в деятельности, но обеспечивают возможность возобновления деятельности [12]. С.В. Истомина трактует опыт как динамическую информационную систему, которая включает сведения о внешнем и внутреннем мире, наполнена личностным смыслом и определяет стратегию и успешность деятельности человека [6]. М.А. Холодная рассматривает опыт как нечто пассивное, косное, лежащее в основе репродуктивной интеллектуальной активности [14].

Таким образом, суть опыта заключается в возможности осуществлять постоянное приспособление к окружающей действительности. Опыт является результатом взаимодействия человека со средой. Когнитивный опыт создает основу для формирования профессиональных смыслов, значений, развития профессионального сознания человека. В зависимости от требований окружающей действительности, обучаемый сможет извлечь для себя необходимый опыт. Одним из воплощений когнитивного опыта являются оценочные и смыслообразующие действия. Немаловажно, что опыт человека неразрывно связан с реальной деятельностью, и одним из критериев его развития выступают сформировавшиеся знания, умения и навыки. Необходимо дать возможность обучающемуся обсуждать и анализировать различные практические действия. В ходе обучения важно постоянно помнить, что для развития опыта существенное значение имеют действия человека, его желание работать, развиваться в определённой сфере деятельности. Обучаемый сам для себя осознает важность накопленного опыта и понимает, что сможет его применить в своей профессиональной деятельности.

Понятия *опыт* и *профессиональный опыт* тесно связаны между собой, так как, приобретая профессиональный опыт, обучающийся опирается на личный опыт, полученный ранее. Равным образом, особенности личностного опыта будут определять характерность приобретения нового профессионального опыта.

Обращаясь к пониманию профессионального опыта, Ф.С. Исмагилова рассматривает понятие профессионального опыта как результат взаимодействия внешних факторов и внутренних детерминант [7]. Л.И. Анцыферова описывает профессиональный опыт как совокупность событий или «техник жизни» человека, актуализируемых в различных профессиональных ситуациях [1]. Феномен профессионального опыта изучался М.Ю. Плотниковой, которая определяет профессиональный опыт как единое системное образование, включающее в себя содержательный (знания и представления),

операциональный (профессиональные умения и навыки) и личностный (отношения) компоненты, он характеризуется уникальностью, осознанностью, самооценностью, продуктивностью, готовностью к решению задач профессиональной деятельности [9]. Е.А. Бударин понимает профессиональный опыт специалиста не только как динамический процесс практического воздействия совокупного опыта специалиста на профессиональную деятельность, но и как непосредственный результат этого воздействия в виде знаний, умений и навыков [3]. Ю.К. Стрелков отмечает, что профессиональный опыт – это хорошо сформированные навыки, умение решать проблемы, которые не прилагаются автоматически к профессиональным трудовым навыкам, а должны быть сформированы, построены независимо. Они являются тем механизмом, через который возможно дальнейшее профессиональное развитие специалиста как в обучении, так и в самой профессиональной деятельности [11].

Таким образом, анализируя феномен профессионального опыта, можно говорить о том, что в результате адаптации человека к условиям профессиональной деятельности, обучаемый может извлечь для себя необходимый профессиональный опыт. Профессиональный опыт человека состоит из детерминант, которые сложились в результате прошедших событий, ситуаций, сформировавшегося отношения к профессиональной деятельности и ее различных аспектов. В основе профессионального опыта лежат полученные ранее знания. Опыт человека неразрывно связан с реальными действиями с предметами (с реальной деятельностью).

Учитывая изменения в современной социокультурной системе, определяемой ценностями и поведенческими установками людей, необходимо ориентировать программы повышения квалификации на создание возможностей для развития профессионального опыта человека, адекватного современным условиям трудовой деятельности. Процесс повышения квалификации слушателей ДПО ФСИН России направлен на решение задач формирования общей

культуры личности. При это важно, чтобы у человека была возможность коррекции имеющегося у него опыта, который может затруднять решение профессиональных задач, одинаково как и возможность развития профессионального опыта, который способствует позитивному решению вопросов профессиональной деятельности. Следовательно, необходимо, чтобы в образовательном процессе использовались методики, направленные на актуализацию профессионального опыта, а также кейсы, имитационные игры, метод мозговой атаки.

Возможности метода кейсов связаны с его направленностью на решение трудных ситуаций профессиональной деятельности. При подборе ситуаций к практическим занятиям необходимо, чтобы они были реальными. По содержанию кейсы отражают служебную деятельность специалистов при выполнении ими функциональных обязанностей. На занятиях от обучающихся требуется правильно оценить ситуацию и принять по ней необходимое управленческое решение или другие организационные действия. Совместная деятельность обучаемых и преподавателя означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности, профессиональным опытом. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. Достоинство этого метода состоит в том, что в процессе решения кейсов слушатели как бы включаются в реальную обстановку и, используя приобретенные знания, свой профессиональный опыт, принимают решения, находят ответы на вопросы практики. Реализация данного обучения в разумном сочетании с традиционными формами обучения (лекция, семинар) будет способствовать формированию и развитию ценностных ориентаций и личностного смысла развития профессионального опыта слушателей.

Использование метода мозговой атаки позволяет воспроизводить идеи для

принятия оптимальных решений в экстремальных условиях или когда исход решения задачи труднопредсказуем. Суть данного метода заключается в коллективном поиске нестандартных приемов путем воспроизведения идей для выработки решения. Слушатели в процессе обсуждения решения задачи делятся своим профессиональным опытом, проговаривают наиболее важные его составляющие, обсуждают и дают различные рекомендации. Данный метод влияет на скорость поиска и принятия решений в экстремальных условиях, помогает обучающемуся определить, какие основные знания, навыки и умения, необходимы для решения задачи, а также дает возможность получить новые знания, исходя из профессионального опыта других обучающихся в процессе обсуждения.

Для успешной работы сотрудников целесообразно на всех этапах обучения большое внимание уделять приемам по практической отработке специальных навыков, правильной оценке и анализу обстановки, умению выбирать оптимальное решение в конфликтных ситуациях, проявлять выдержку, самообладание и находчивость в экстремальных условиях деятельности. Для этих целей наиболее подходящим может быть игровой метод проведения практических занятий. Этот метод позволяет решать важнейшую дидактическую задачу: отрабатывать практические вопросы, в которых необходимо взаимодействие специалистов и профессиональных групп при обеспечении охраны и общественного порядка и борьбы с преступностью. Благодаря этому у обучающихся развиваются творческое мышление и такие профессионально-деловые качества, как смелость в принятии решений, ответственность за свои действия и поступки, принципиальность. Обучающемуся дается возможность проанализировать, что необходимо взять и развивать из его профессионального опыта для успешного решения задачи, а также, возможно, осознать, что ему мешает в его профессиональном опыте.

Таким образом, очевидно, что при построении образовательного процесса необходимо учитывать профессиональный опыт

слушателей, а именно его развитие. Слушатели должны иметь возможность приобретать новый опыт, корректировать имеющийся, развивать профессиональный опыт, который понадобится им в дальнейшей профессиональной деятельности. Следовательно, в основе повышения качества образовательного процесса в системе ДПО ФСИН России должно лежать использование таких методов, как имитационные игры, метод

решения служебных задач, метод мозговой атаки. Реализация данных методов позволяет организовать образовательный процесс посредством включенности в деятельность, а это требует от слушателей активности в познании и взаимодействии, способствует развитию способности к рефлексивной самоорганизации в решении профессиональных задач и проблем.

Литература

1. *Анцыферова Л.И.* Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5.
2. *Азарян А.Г.* Регуляционное влияние прошлого опыта субъекта на его творческую деятельность: дис. ...канд. психол. наук. – М., 1988. – С. 33. – 225 с.
3. *Бударин Е.А.* Формирование профессионального опыта специалиста связи у курсантов военно-учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2006. – 232 с.
4. *Вершовский С.Г.* Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 32–36.
5. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с.
6. *Истомина С.В.* Роль регуляторного опыта в профессиональном самоопределении старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М.: Психол. ин-т Рос. акад. образования, 2009. – 182 с.
7. *Исмаилова Ф.С.* Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда. – Екатеринбург: УрО РАН, 1999. – 212 с.
8. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 98 с.
9. *Плотникова М.Ю.* Обогащение профессионального опыта студентов-психологов как условие становления профессионального самосознания: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2008. – 25 с.
10. Письмо ФСИН России от 16.08.2016 № 03-46599 «О направлении Методических рекомендаций по разработке дополнительных профессиональных программ, реализуемых в образовательных организациях высшего образования, дополнительного профессионального образования ФСИН России и территориальных органов ФСИН России»
11. *Стрелков Ю.К.* Структуры профессионального опыта // Д.А. Ошанин и современная психология: к 100-летию со дня рождения Д.А. Ошанина / под общ. ред. В.И. Панова, Н.Л. Мориной. – М.; Обнинск, 2008. – С. 187–210.
12. *Суходольский Г.В.* Основы психологической теории деятельности: моногр. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1988. – 166 с.
13. *Тарасова С.А.* Психология сотрудников УИС: личность, общение, деятельность: учебное пособие. – Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2007.
14. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002.
15. *Feuerstein G.* The theory of structural cognitive modifiability. In: Presseisen B.Z. (ED.). Learning and thinking styles: Classroom interaction. – Washington, D.C.: Nat. Educat. Association, 1990, P. 68–134.
16. *Staats A.W.* Learning and cognitive development. – Chicago (Ill): Univ. of Chicago Press, 1970.

М.С. Ларионов
(Санкт-Петербург)

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ

PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF PUPILS' COGNITIVE INTEREST DEVELOPMENT

В статье представлены результаты опросов участников игрового конкурса «Золотое руно» в отношении исследования педагогических возможностей, способствующих поддержке и развитию познавательного интереса школьников методами феноменологического подхода.

Ключевые слова: познавательный интерес, феноменологический подход, внеурочная деятельность, игровой конкурс.

The article presents the results of surveys made among the participants of the 'Golden Fleece' game quiz. The aim is to study using phenomenological approach the pedagogical possibilities that contribute to support and development of cognitive interest of pupils.

Key words: cognitive interest, phenomenological approach, extracurricular activity, game quiz.

Необходимость вывода человека на высокий уровень самореализации и самосовершенствования в профессиональной и досуговой деятельности, в кругу семьи обусловлена постоянным развитием широкого круга разнообразных технологий: информационных, коммуникативных, экономических, которые необходимо осваивать и школьникам, и взрослым. В условиях постоянно меняющегося мира невозможно, освоив какой-то определенный базовый набор знаний и умений, остановиться в развитии и всю жизнь осуществлять одну и ту же деятельность.

Именно поэтому непрерывное образование, осуществляемое на протяжении всей жизни, становится залогом как качества жизни человека, так и качеств личности этого человека. А ключевым условием для развития готовности и способности к непрерывному образованию является познавательный интерес, стимулирующий мотивацию учения, обеспечивающий активность личности в самообразовании, в выборе сферы приложения познавательных усилий [3, с. 3].

Поддержка и развитие познавательного интереса возможны в любом проявлении деятельности обучающихся. Потенциал школы в этом отношении очевиден, однако большого внимания заслуживает изучение разнообразных социокультурных практик, организованных в виде внеурочной деятельности или дополнительного образования.

Исследованию познавательного интереса и процессу его формирования в образовательном пространстве посвящены работы В.Б. Бондаревского, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др. Нашему исследованию ближе всего определение, данное Е.Н. Трифоновым, рассматривающим познавательный интерес как особое когнитивно-мотивационное состояние личности, связанное с потребностью в познании, направленное на овладение знаниями и способами познания и проявляющееся в положительно эмоционально окрашенной, избирательной активной познавательной деятельности [3, с. 6].

Развитие познавательного интереса во внеурочной деятельности и различных социокультурных практиках имеет неисчер-

паемый потенциал в силу того, что школьники в такой деятельности имеют гораздо большую свободу выбора её разнообразных видов. И в таком случае «создание ситуации выбора, состояние, когда учащийся видит реальные возможности реализации индивидуальных способностей в осуществляемой им личностно значимой деятельности, является одним из условий для самореализации ребенка, а ситуация свободной самореализации – мощным стимулом познавательного интереса» [2].

Одним из средств поддержки и развития познавательного интереса обучающихся является игровой конкурс «Золотое руно». Этот проект, представляющий собой тестирование с набором вопросов закрытого типа, по сути не является конкурсом, направленным на проверку знаний или способностей учащихся. Он ориентирован на совместную познавательную деятельность детей и взрослых, то есть развитие познавательной активности, расширение кругозора, развитие системного мышления, навыков работы с различными источниками информации, согласование ценностно-смысловых ориентаций, выстраивание социокультурной коммуникации, развитие информационной образовательной среды, в том числе в образовательной организации.

Конкурсные задания выходят за рамки школьной программы и выдаются участникам на дом на выходные, что предполагает возможность работы с любыми источниками информации самостоятельно или с помощью друзей или родственников. В конкурсе ежегодно участвуют несколько сотен тысяч школьников, он проводится с 2003 года, и за прошедшие 15 лет его организаторами накоплен большой теоретический и практический опыт, позволяющий сформулировать основные педагогические возможности конкурса, главной из которых является активизация познавательного интереса школьников.

Бесспорно, само по себе выполнение разнообразных задач в различных условиях вызывает определенный интерес и со стороны школьников, и даже со стороны

взрослых, что обусловлено прежде всего самим фактом существования всевозможных телевикторин, интеллектуальных игр и прочих соревнований. Но если наиболее благоприятным условием для развития познавательного интереса является создание ситуации свободного выбора в осуществляемой личностно-значимой деятельности, то достаточно сложно наполнить содержанием такую деятельность в формате, который был бы равно приемлем для нескольких сотен тысяч школьников. Однако ряд проведенных исследований позволяет с уверенностью утверждать, что в процессе выполнения конкурсных заданий происходит активизация познавательного интереса у большинства школьников, принимающих в нем участие. С учетом специфики конкурса, а также определенных ограничений, налагаемых возможностями по сбору данных, методологической основой этих исследований стал феноменологический подход, который позволяет понять через исследование феномена его сущность, в которой общее, значимое, универсальное проявляется через индивидуальное, единичное.

В изучении педагогических возможностей игрового конкурса «Золотое руно» в отношении поддержки и развития познавательного интереса школьников мы опираемся на позицию Т.Г. Галактионовой, которая полагает, что использование феноменологического подхода в исследовании культурных феноменов предполагает:

- наличие реального объекта исследования, в котором «проявляется» исследуемое явление;
- фокусировку внимания не на изолированном субъекте, а на его соотносительности с миром, то есть рассмотрение не объектов, а отношений; анализ актуального опыта мира, где опыт понимается как априорная соотносительность (место встречи) субъекта и мира;
- воздержание от причинных объяснений и отказ от стратегии объяснения в пользу практики описания, в которой очевидность есть главное методическое требование и регулятивный принцип феноменологического исследования;

- понимание описания как формы метаисследования генезиса знания, его эволюции, структуры, границ;
- определение уровней соотношения описания и опыта, когда описание надстраивается над опытом, который только в описании и обретает свой смысл;
- эйдетическую редукцию, то есть смену установки сознания с «частного опыта» на выявление «всеобщего в опыте», переход на более высокий уровень анализа действительности;
- признание того, что феномен (непосредственная данность) имеет историческое измерение, темпоральную конституцию; необходимость принятия в расчет всех временных модальностей, а не только настоящее субъекта «здесь и теперь»; понимание относительности и временного характера получаемых истин;
- стремление отказаться от малозначимых деталей и жестких оценочных суждений в отношении исследуемого объекта;
- сближение по значимости аргументированных выводов, интуитивных суждений, общепризнанных мнений; опора на жизненный опыт исследователя;
- использование понятного неспециалисту языка представлений результатов исследования;
- признание за другими подходами равного права на постижение истины, возможность использования сочетания разных подходов [1, с. 44-45].

Применительно к нашему исследованию его объектом является игровой конкурс «Золотое руно», представляющий собой педагогический феномен, обладающий уникальными онтологическими характеристиками, реализующийся в виде социокультурной практики, обладающей ценностно-смысловым содержанием культурной направленности. Одной из педагогических возможностей конкурса являются поддержка и развитие познавательного интереса школьников, принимающих в нем участие.

В период с 2015 по 2018 год был проведен опрос в общей сложности 2249 школьников, 929 родителей и 365 учителей из раз-

ных регионов России. Проведенные опросы позволили выявить их возможности:

1. Опрос участников конкурса с помощью вопросов закрытого типа, самый простой, но требующий проверки и подтверждения.
2. Опрос родителей и учителей можно расценивать как контрольный по отношению к участникам конкурса. Здесь используется количественный метод исследования на основе вопросов закрытого типа.
3. Контент-анализ вопросов открытого типа для участников конкурса, их учителей и родителей дает гораздо большую свободу для исследования в отношении анализа и интерпретации, а также подтверждения и обоснования полученных результатов.

Для подтверждения валидности результатов исследования проведен анализ ответов на вопросы, не связанные с активизацией познавательного интереса, но позволяющие убедиться в том, что полученные результаты обладают определенным уровнем адекватности и достоверности.

Согласно этим опросам, видим, что учащиеся 2-х и 3-х классов в большинстве случаев принимают участие в конкурсе впервые и с увеличением класса этот показатель уменьшается. В то же время число принимающих участие в конкурсе не в первый раз (варианты ответов «постоянно» или «иногда») в младших классах минимально и стабильно увеличивается к старшим классам. Также зафиксировали, что помощь родителей чаще проявляется в отношении участников из младших классов, а самостоятельная работа или взаимодействие с друзьями более характерны для старших. Приведенные данные вполне логичны и соответствуют действительности, позволяют предположить, что результаты ответов и на другие вопросы будут обладать высокой степенью достоверности.

Необходимо уточнить, что формулировки вопросов в разные годы были различными. Для настоящего исследования были выбраны вопросы, в формулировках которых определенно прослеживается активизация познавательного интереса как результат

реакций на те или иные аспекты процесса участия в конкурсе.

При анализе данных исходим из того, что конкурс направлен на получение новых знаний, связанных напрямую с активностью познавательного интереса. Если имеется указание на получение новых знаний, следовательно, можно считать, что присутствует мотивация к получению этих знаний. В отдельных случаях связь с активностью познавательного интереса очевидна (указание на желание или возможность узнать что-то новое), в других случаях формулировки не подразумевают прямой связи (расширение кругозора, развитие мировоззрения), однако их мы тоже относим к категории активизации познавательного интереса, потому что такие процессы получения новых знаний имеют позитивный характер. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Приведенные данные достаточно информативно показывают роль игрового конкурса «Золотое руно» в активизации познавательного интереса школьников, однако необходимо уточнить, что в приведен-

ных вопросах имелась возможность выбора из нескольких вариантов ответов. В бланках опросов было указание на возможность множественного выбора, но нет уверенности, что опрашиваемые ею воспользовались. Например, к вопросу «Считаете ли Вы конкурсными задания...», кроме приведенного варианта «интересными», также предлагались две другие опции: «сложными» и «творческими». Мы полагаем, что если бы они были сформулированы отдельно друг от друга, например: «Считаете ли Вы конкурсными задания интересными?», «Считаете ли Вы конкурсными задания сложными?», то процент отметивших конкурсными задания как «интересные» был бы существенно выше. Соответственно считаем, что полученные результаты – это минимальные значения, что подтверждается дальнейшими исследованиями.

В 2018 году структура опроса несколько изменилась. При том, что вопросы были закрытого типа, на этот раз участникам предложили выбрать ответ не из двух вариантов, а по 6-балльной шкале от 0 до 5. В отношении поддержки и развития познава-

Таблица 1

Результаты ответов на вопросы, связанные с активизацией познавательного интереса участников конкурса «Золотое руно»

Для Вас участие в конкурсе...				
Опрашиваемые	Участники			Итого
Год опроса	2015	2016	2017	
Число опрошенных	1107	219	505	1831
Ответ: «Возможность узнать что-то новое»	63,7%	74,9%	65,9%	65,6%

Какие педагогические задачи, по Вашему мнению, решаются с помощью конкурса?					
Опрашиваемые	Родители		Учителя		Итого
Год опроса	2016	2017	2016	2017	
Число опрошенных	181	423	59	76	739
Ответ: «Получение новых знаний»	70,2%	64,8%	78,0%	88,2%	69,6%

Как Вы считаете, что привлекает в конкурсе его участников?				
Опрашиваемые	Родители		Учителя	
Год опроса	2017		2016	2017
Число опрошенных	423		59	76
Ответ: «Интересные задания»	73,3%		93,2%	85,5%
				77,1%

тельного интереса участникам конкурса, их родителям и учителям было задано 2 вопроса: «Помогает ли участие в конкурсе лучше понять окружающий мир» и «Способствует ли участие в конкурсе развитию мировоззрения» (Таблица 2).

кругозора или мировоззрения (31,3%), интереса (17,8%), интеллекта (12,3%), способностей (9,8%), самостоятельности (6,1%). Дополнительно к этому заметим, что 14,7% учителей считают результатом участия в конкурсе получение новых знаний (без ука-

Таблица 2

Результаты ответов на вопросы, связанные с расширением кругозора и развитием мировоззрения участников конкурса «Золотое руно» (418 опрошенных в 2018 г.)

Вопрос	Группа опрошенных	Вариант ответа (в баллах)					
		0	1	2	3	4	5
Помогает ли участие в конкурсе лучше понять окружающий мир?	Участники	1%	3%	6%	15%	31%	43%
	Родители	1%	1%	3%	13%	27%	56%
	Учителя	0%	0%	0%	9%	22%	68%
Способствует ли участие в конкурсе развитию мировоззрения?	Участники	2%	1%	5%	13%	22%	57%
	Родители	1%	0%	4%	7%	19%	68%
	Учителя	1%	0%	0%	3%	22%	73%

Результаты ответов на вопросы закрытого типа, полученные в ходе количественных методов исследования, позволяют считать, что более 90% опрошенных отмечают познавательную направленность игрового конкурса «Золотое руно» и более 50% отмечают эту направленность на самом высоком уровне. С учетом того, что в конкурсе ежегодно принимают участие несколько сотен тысяч участников, такие показатели являются весьма высокой оценкой как самого конкурса, так и его педагогических возможностей в отношении активизации познавательного интереса школьников.

Однако приведенные результаты количественных исследований, безусловно, нуждаются в подтверждении: необходимо убедиться в их общей валидности и провести качественные исследования (контент-анализ вопросов открытого типа), позволяющие дать описание отдельных аспектов, раскрыть мотивы и ценностные ориентации участников.

В общей сложности 76,1% опрошенных учителей считают, что участие в конкурсе способствует в том или ином виде развитию школьников. Наиболее популярными критериями в этой категории являются развитие

знания на любого рода развитие), и в итоге получаем тот факт, что более 90% учителей в своих высказываниях упоминают активизацию познавательного интереса. В ответах учителей на вопрос, что дает участие в конкурсе его участникам, фигурируют также предположения о том, что оно расширяет возможности общения (в том числе и в кругу семьи), способствует проверке собственных возможностей и даже является способом подготовки к экзаменам или пополнению портфолио.

Таким образом, методологический инструментарий феноменологического подхода позволяет осуществить количественные и качественные исследования педагогических возможностей игрового конкурса «Золотое руно» в отношении активизации познавательного интереса у его участников. Получены описание и объяснение причин, мотивов и ценностных установок познавательной деятельности, реализующихся в отдельных аспектах процесса участия в конкурсе.

Результаты контент-анализа опросов участников конкурса, их родителей и учителей в целом соответствуют результатам проведенных количественных исследова-

ний. Можно с уверенностью утверждать, что от 70% до 90% опрошенных так или иначе выделяют активизацию, поддержку и развитие познавательного интереса школьников в процессе участия в конкурсе. Контент-анализ опроса учителей, проведен-

ного в 2018 году, показывает, что более 75% опрошенных видят результатом процессы, в которых познавательный интерес является одной из составляющих, что выводит данные показатели на новый качественный уровень.

Литература

1. *Галактионова Т.Г.* Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2008. – 419 с.
2. *Силкина О.С.* Развитие познавательного интереса школьников в условиях дополнительного образования // *Universum: Психология и образование. Электронный научный журнал.* 2016. № 6 (24) URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3270>.
3. *Трифонов Е.Н.* Педагогические условия развития познавательного интереса школьников в процессе дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 2007. – 23 с.



Е.Е. Жури́нская
(г.Выборг)

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ФИЛИАЛА РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРИГРАНИЧНЫХ УСЛОВИЯХ

THE STRATEGY OF REGIONAL UNIVERSITY BRANCH DEVELOPMENT IN THE BORDER AREA

В статье рассмотрены роль и место филиала регионального Университета в приграничных условиях с позиции межкультурного взаимодействия и международных связей. Представлены особенности стратегии развития Выборгского института (филиала) университета в приграничных условиях. Определены перспективные направления развития системы регионального профессионального образования.

Ключевые слова: филиал регионального Университета, приграничные условия, межкультурное взаимодействие, международные связи, непрерывное образование, стратегия развития филиала, перспективные направления развития.

The article describes the role and place of the branch of regional university in border area from position of cross-cultural cooperation and international connections. The features of the independent development strategy of the university branch in border area are presented. Perspective directions of development of professional education regional system are determined.

Key words: the branch of the regional university, border area, cross-cultural cooperation, international connections, continuing education, secondary vocational education, higher education, training efficiency, branch development strategy.

Модернизация и реформирование системы высшего профессионального образования в России активизируют процессы самоидентификации вузов, поиска адекватных стратегий и механизмов развития с учётом потребностей внешней среды и имеющихся внутренних ресурсов.

Мегатренды мирового развития, сформировавшиеся к началу XXI века – глобализация и регионализация, распространяются на все стороны жизни общества, в том числе на образование и науку. Современные исследователи отмечают недостаточную ориентацию российских вузов на миссию социально-экономического и культурного развития региона.

В Концепции модернизации российского образования указано, что новые задачи образования обусловлены значительным

расширением масштабов межкультурного взаимодействия и международных связей в современном мире. Концепция подчеркивает необходимость сотрудничества в рамках международного сообщества для решения возникающих и растущих глобальных проблем, в том числе цифровизации всех сфер деятельности, что, в свою очередь, требует формирования современного мышления у молодого поколения.

Это значит, что в современных условиях возникает необходимость решения задачи интеграции личности в мировую культуру, мировое образовательное пространство, приобщения ее к процессам международного сотрудничества в условиях образовательного учреждения.

Анализ трудов в области международного образовательного сотрудничества и

глобального образования, а также целей и задач учреждения высшего образования с точки зрения его социально-развивающей и культурно-образовательной роли в обществе показывает, что важнейший результат международной деятельности вуза – это его положительные достижения в области интеграции личности в мировое культурно-образовательное пространство. Об этом свидетельствует активная научно-педагогическая разработка таких понятий, как «международное воспитание» и «глобальное образование», а также педагогических аспектов концепции культуры мира (И.Ю. Алексашина, Г.Г. Дроздова, Т.В. Зорина, Я.М. Колкер, В. Книп, А.П. Лиферов, Е.С. Устинова, Р. Фриман и др.).

Выборгский институт (филиал) Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина функционирует на территории муниципального образования «Выборгский район» Ленинградской области.

Стратегия развития филиала ориентирована не только на региональное позиционирование вуза, она предполагает интеграцию нескольких тенденций:

- оптимизацию собственного ресурсного потенциала (кадрового, научного, интеллектуального) в интересах регионального и федерального социально-экономического развития;
- максимальное использование вузом уникальных особенностей региона (геополитических, культурных, экономических) с целью обеспечения качества подготовки специалистов, в том числе в приграничных условиях развития филиала;
- расширение масштабов межкультурного взаимодействия и международных связей филиала вуза с образовательными организациями иностранных государств приграничной зоны;
- интеграция личности в мировую культуру, мировое образовательное пространство, приобщение ее к процессам международного сотрудничества.

Выборгский институт (филиал) Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, созданный на базе Вы-

боргского педагогического колледжа, развивается по пути регионального базового научно-образовательного центра, расположенного в приграничной зоне с Финляндией. В соответствии с социально-экономическими потребностями Ленинградской области филиал реализует общепедагогические, научные, интеграционные, социальные задачи, удовлетворяя потребности граждан, общества и регионального рынка труда в качественном образовании и высококвалифицированных специалистах различного уровня подготовки.

Международная деятельность Выборгского института (филиала) Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина развивается с учётом специфики региона присутствия. Приграничность Выборгского района и традиционные интенсивные международные связи в экономике, культуре, образовании, спорте, социальной сфере, здравоохранении, с одной стороны, создают благоприятные условия для успешной подготовки специалистов в филиале, с другой – определяют региональную специфику содержания и технологий образовательного процесса. Региональный компонент становится смыслообразующим и центральным моментом, определяющим стратегию развития филиала в приграничных условиях.

Под руководством головного университета как центра непрерывного профессионального образования осуществляется подготовка специалистов социально-гуманитарного профиля с целью кадрового обеспечения дошкольного, общего, специального, дополнительного образования, а также сферы социальной защиты населения Выборгского района и Ленинградской области.

Географическое положение Выборгского района как пограничного региона России и Европейского союза оказывает значительное влияние на развитие международного сотрудничества во всех сферах жизнедеятельности муниципального образования. Наиболее интенсивно Выборгский район взаимодействует с приграничным регионом в сфере экономики и бизнеса, туризма, образования, экологии и окружающей

среды, молодёжной политики, культуры и спорта, информационного обмена, местного самоуправления.

В качестве субъектов международного сотрудничества выступают администрация муниципального образования, промышленные предприятия и бизнес-структуры, общественные организации, учреждения спорта и культуры, общеобразовательные школы и учреждения среднего и высшего профессионального образования, а также учреждения социальной защиты населения.

В ходе анализа материалов по международному сотрудничеству были выявлены различные виды коммуникаций, на которых акцентируется внимание в российском и европейском высшем образовании. Уточнены базовые понятия, составляющие специфику международного сотрудничества субъектов высшего образования: «международное сотрудничество вузов», «интернационализация учебных программ», «академическая мобильность».

Российские вузы ориентированы на участие в проектной деятельности с большим количеством участников. Европейские вузы в равной степени ориентированы и на участие в проектной деятельности, и на развитие студенческой академической мобильности.

Можно говорить о существовании четырех видов коммуникационных групп, посредством которых возможно систематизировать коммуникационные каналы между образовательными организациями:

- студенческие обмены, разовые гранты;
- профессорско-преподавательские обмены, сотрудничество кафедр;
- совместные исследования с последующим внедрением результатов;
- заключение соглашений между университетами, оформление и развитие международных служб.

Причиной выбора того или иного коммуникационного канала может служить «общее социокультурное направление развития общества, находящее отражение в межуниверситетском взаимодействии. Например, американское общество направле-

но на индивидуальное развитие, в то время как российское общество имеет традицию коллективной деятельности. Европейское общество в этом отношении находится посередине, объединяя в себе множество культурных традиций» [3].

Особый интерес представляет сетевая модель международного взаимодействия образовательных организаций. Она позволяет систематизировать многочисленные университетские контакты, вывести закономерности функционирования и определить направления дальнейшего развития.

В этом отношении сетевая модель является перспективной областью для дальнейшего изучения в сфере международного взаимодействия в системе высшего образования.

Приграничность Выборгского района и традиционные интенсивные международные связи предъявляют специфические требования к выпускникам филиала: готовность к межкультурной коммуникации, взаимодействию в международной профессиональной среде, достаточное владение финским и английским языками, знание традиций и культурных особенностей сопредельной страны, в частности, Финляндии.

В то же время приграничное расположение Выборгского района является благоприятным условием для развития международных связей филиала:

- удобная логистика (расстояние до границы с Финляндией – 27 км, до главного кампуса университета-партнёра филиала – Сайменского университета прикладных наук – 57 км.);
- наличие загранпаспортов, мультивиз и опыта посещения сопредельного государства у большинства сотрудников и студентов;
- личные связи в профессиональной среде и опыт участия в международных проектах, реализованных на уровне района, имеются у ряда преподавателей и студентов.

Перечисленные обстоятельства определили в качестве доминанты стратегического развития Выборгского института (филиала) интернационализацию образователь-

ного процесса, международную деятельность – развитие связей с университетами Скандинавии в сфере профессионального образования.

За время развития филиала университета в приграничной территории мы пришли к выводу, что международная деятельность вузов России существенно активизировалась в связи с присоединением к Болонскому процессу в 2003 году. Основным средством реализации приоритетных целей болонских реформ является академическая мобильность, предполагающая обучение студента в течение одного или двух семестров в зарубежном вузе.

В этом смысле организовать академическую мобильность студентов Выборгского филиала, так же как и других вузов страны, оказалось невозможным.

Обучение студентов дневной формы в Выборгском филиале осуществляется по программам среднего профессионального образования, а в наших вузах-партнёрах – по программе бакалавриата. В финских вузах не ведётся преподавание на английском языке по тем направлениям подготовки, которые реализует филиал. В то же время финские вузы частично практикуют организацию академической мобильности преподавателей.

В этой связи представляется актуальным научно-практический поиск других эффективных форм международного академического сотрудничества.

В соответствии с договорами о сотрудничестве Выборгский институт (филиал) с 2011 года активно взаимодействует с Сайменским университетом прикладных наук (Финляндия, г. Лаппеенранта), с общественной организацией Pelastakaa Lapset – «Спасите детей!» (Финляндия, Хельсинки). Ведутся переговоры о направлениях взаимодействия и подготовка Договора о сотрудничестве с Университетом Восточной Финляндии в г. Йоэнсуу. Отдельные мероприятия проводятся совместно с образовательным спортивным центром Паюлахти (Финляндия, г. Лахти), профессиональным консорциумом KSAO (Коуволла).

«Содержание международного сотрудничества формируется в соответствии с направлениями профессиональной подготовки воспитателей дошкольных учреждений, учителей начальных классов, педагогов по физической культуре и спорту, специалистов по социальной работе» [2]. Основными формами сотрудничества являются обучающие семинары, ознакомительные визиты, рабочие встречи, посещения образовательных и социальных учреждений в России и Финляндии, научная деятельность, обмен опытом.

За весь период участия филиала в международном сотрудничестве (с 2011 года) нами определены основные функции международного сотрудничества высших учебных заведений: совершенствование образовательной деятельности вуза; развитие академической мобильности; содействие развитию инфраструктуры вуза.

Через участие в ежегодных встречах «Сайма зовет», которые проходят в формате недели образования в Сайменском университете прикладных наук (г. Лаппеенранта, Финляндия), выявлены общие тенденции развития международного сотрудничества различных российских вузов – участников мероприятия:

- участие российских вузов в международных межвузовских образовательных программах и проектах на широкомасштабной научной и финансовой основе;
- интернационализация учебных программ в высших учебных заведениях;
- расширение спектра платных образовательных услуг для иностранных граждан в рамках внебюджетной деятельности государственных вузов;
- использование дистанционного обучения как способа получения высшего образования;
- развитие деятельности региональных центров международного сотрудничества и академической мобильности.

Активное вхождение вузов в международное образовательное и научное пространство дает возможность инновационного взаимодействия и кооперации с зарубежными партнерами в сфере образования

и науки, гибких траекторий обучения, открывающих новые перспективы не только для получения транснационального высшего образования, но и широкого межкультурного диалога.

Исходя из этого, основными направлениями международного сотрудничества филиала представляются:

- установление рабочих контактов с зарубежными образовательными учреждениями;
- участие преподавателей и студентов в совместных с зарубежными вузами научных проектах, конференциях, семинарах, публикациях;
- проведение совместных исследований и научно-исследовательских разработок;
- повышение квалификации и стажировки профессорско-преподавательского состава Выборгского института (филиала) за рубежом;
- заключение договоров о сотрудничестве с зарубежными организациями.

Для эффективного развития международной деятельности необходим соответствующий персонал в филиале вуза. От его квалификации во многом зависит успешное развитие международных связей. От сотрудников сегодня требуется многое: языковая подготовка, знание нормативных документов, достаточное владение информационными технологиями, хорошее понимание потребностей и возможностей вуза, умение проводить переговоры и вести деловую переписку с зарубежными партнерами, разрабатывать международные проекты и договоры.

Для обеспечения академической мобильности преподавателей, реализации совместных образовательных программ ЛГУ им. А.С. Пушкина заключил соглашения о сотрудничестве с зарубежными вузами и организациями. В их числе договоры о сотрудничестве с Сайменским Университетом прикладных наук с общественной организацией «Спасите детей», с профессиональным консорциумом и колледжем Samproo (Финляндия). Эти договоры реально повлияли на создание благоприятных приграничных условий развития Выборгского филиала университета.

В рамках международного сотрудничества осуществляется научно-исследовательская работа по проблемам международного образования. На базе Выборгского института (филиала) проводятся ежегодные Международные научно-практические конференции по таким проблемам, как интеграция ресурсов социально-культурного пространства муниципального образования (2012 г.), актуальные вопросы развития системы непрерывного образования (2013 г.), социализация личности в контексте непрерывного профессионального образования (2014 г.), стратегия развития профессиональной карьеры в регионе (2015 г.), региональные аспекты инновационного развития культурно-образовательной и социально-экономической сферы в современных условиях (2016 г.).

Большую значимость имеют практические семинары по проблемам международного образования. Планы работы семинаров разрабатываются совместно российскими и финскими преподавателями во время рабочих встреч и включают лекции-презентации, самостоятельную работу студентов в смешанных группах, посещение учреждений. Содержание семинаров разрабатывается в соответствии с требованиями к знаниям, умениям и практическому опыту, определяемыми профессиональными модулями ФГОС по специальности.

Так, совместно с Сайменским университетом прикладных наук организованы и проведены следующие учебные семинары.

Для студентов СПО по специальности «Социальная работа» и «Дошкольное образование»:

- «Социальная работа с пожилыми людьми».
- «Система дошкольного воспитания в России и Финляндии».
- «Межкультурное взаимодействие в социальной сфере».

Для студентов СПО, обучающихся по специальности «Физическая культура», были организованы обучающие семинары совместно со спортивным центром Паюлахти:

- «Система физкультурно-оздоровительной работы».

- «Спорт, здоровье и адаптивная физическая культура».

- «Здоровье и фитнес – основа будущего».

На базе общественной организации Pelastakaa Lapset – «Спасите детей!» (Хельсинки) проведён обучающий семинар «Защита прав детей во всём мире», на котором обсуждались вопросы инклюзивного образования и социального проектирования в Финляндии. В нём приняли участие студенты различных специальностей.

Семинары проводятся регулярно, в соответствии с планом, поочерёдно на базе Выборгского филиала, Сайменского университета прикладных наук, спортивного центра Паюлахти. В них принимают участие группы студентов и преподавателей до 20 человек с каждой стороны.

С целью обеспечения эффективности международной деятельности филиала и в соответствии с одним из направлений научно-исследовательской работы головного университета «Обобщение и распространение международного опыта в области непрерывного образования для устойчивого развития» за период 2011-2018 гг. организовано участие представителей профессорско-преподавательского состава и сотрудников филиала в следующих международных мероприятиях:

- конференции «Школа будущего» – опыт работы финских школ на примере региона Южной Карелии в г. Йёнссу (Университет Восточной Финляндии, администрация г. Йёнссу);

- международном семинаре «Традиции и инновации в образовании на протяжении всей жизни. Опыт Скандинавии» (РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге»), Финляндия – Швеция – Дания – Норвегия – Эстония;

- семинаре представителей вузов-партнёров Сайменского университета прикладных наук «Новые подходы в высшем образовании в России и Финляндии».

Таким образом, международная деятельность Выборгского института (филиала) Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина ориентирована на достижение взаимосвязанных целей болонских реформ высшего образования, ко-

торые определяются как обеспечение социальной и национальной представленности студентов в массовом высшем образовании; расширение практики образования в течение всей жизни; усиление студентоцентрированной направленности образовательного процесса; достижение синергии образования, исследований и инноваций; целей динамичного регионального развития, которое «невозможно без взаимодействия в сфере культуры, бизнеса, образования с сопредельным государством» [1].

Представленный выше опыт взаимодействия в приграничных условиях значительно улучшает образовательную деятельность в филиале вуза, повышает компетенцию участников международных программ и проектов, содействует развитию инфраструктуры вуза.

Международное сотрудничество воспринимается его участниками как «объективно необходимая деятельность, как взаимовыгодное и долгосрочное сотрудничество в рамках межвузовских соглашений и программ» [4].

Значительно повышается квалификация преподавательских кадров и качество успеваемости студентов, участвующих в международных программах или проектах, значимость деятельности международного отдела вуза на профессиональной основе, растёт управленческая и языковая подготовка кадров, развиваются средства коммуникации с отечественными и зарубежными учебными заведениями.

Подводя итог выше сказанному, мы отмечаем, что стратегия развития филиала университета в приграничных условиях должна носить всеобъемлющий системный характер, что, несомненно, будет способствовать развитию уникальных особенностей региона (геополитических, культурных, экономических), интеграции личности в мировую культуру, мировое образовательное пространство, приобщению ее к процессам международного сотрудничества.

Литература

1. *Арефьев А.Л.* Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М.: Центр социального прогнозирования, 2007. – С. 13.
2. *Ирба (Киселева) О.С.* Современное образование как условие профессиональной социализации личности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №80. – С. 411–415.
3. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учебн. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 6-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
4. *Савиных В.П., Фукин В.А., Князева М.Д., Машников Н.Н., Афанасьев В.А.* Анализ российского образовательного рынка для международного сотрудничества // Университетское управление. – 2004. – № 1 (29). – С. 21–35.



Т.Г. Галактионова,
А.А. Корчинская
(Санкт-Петербург)

ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОЦЕССОВ ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ФИНЛЯНДИИ

PRECONDITIONS FOR EMERGENCE OF INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATION SYSTEM OF FINLAND

Статья посвящена исследованию процессов интеграции в системе образования Финляндии. Авторы проводят анализ терминов, связанных с метапредметностью, междисциплинарностью и интеграцией, описывают предпосылки возникновения обозначенных процессов в современном образовании, подробнее останавливаясь на методе проектов.

Ключевые слова: интеграция, интеграционный, интегральный, интегрированный, метапредметный, междисциплинарный, междисциплинарный, метод проектов.

This article presents the study of integration processes in the education system of Finland. The authors analyse the terms related to metadisciplinarity, interdisciplinarity and integration, outlines the preconditions for emergence of the abovementioned processes in modern education, focusing on the project-based method.

Key words: integration, integrational, integral, integrated, metadisciplinary, interdisciplinary, multidisciplinary, project-based method.

Последняя образовательная реформа и успешность системы школьного обучения в Финляндии вызвали интерес не только в средствах массовой информации, но и среди исследователей в области педагогики из разных стран мира. Финские коллеги признаются, что реформа 2016 года является как революционной, так и противоречивой: акцент уходит с предметного преподавания к обучению на основе явлений (англ. «phenomena based learning»), что предполагает размывание границ между предметами. Также на первый план постепенно выходят цифровые инструменты преподавания.

Параллельно реформам, происходящим в Финляндии, в России в Федеральном государственном образовательном стандарте возникает понятие метапредметности, которая предполагает результаты освоения учебной программы, получаемые через освоение междисциплинарных понятий и универсальных учебных действий. Таким образом,

появляется необходимость комплексного исследования процессов интеграции в образовании.

Названные тенденции нашли отражение в проблемном поле педагогических конференций (Восьмая международная научно-практическая конференция «Школа нового поколения. Образовательная сеть как ресурс развития», Региональная научно-практическая конференция «Интеграция в образовании: проблемы и пути решения (Енисеевские чтения)», Межрегиональная научно-практическая конференция «Интеграция обучения и воспитания в условиях реализации ФГОС СПО»).

Финские коллеги в свою очередь размышляют: «Смогут ли эти меры привести к созданию ещё более успешной школы, пока неясно; одни утверждают, что это лучше подготовит следующее поколение к вечно изменчивому рынку рабочей силы, в то время как другие опасаются, что в результате

пострадает качество получаемых знаний». Чтобы попытаться спрогнозировать ответ на этот вопрос, в нашем исследовании мы обращаемся к истории появления феномена интеграционного обучения [7].

Целью нашей работы является исследование предпосылок возникновения процессов интеграции в образовании и уже имеющегося опыта. В материалах статьи отражены результаты теоретического анализа процессов интеграции в образовании. Под интеграцией понимается процесс восстановления целостности искусственно разделённых компонентов учебного содержания [1]. В данной статье мы представляем анализ определений, связанных с процессами интеграции.

Понятие интеграции неразрывно связано с понятиями системности и целостности. Большая советская энциклопедия определяет интеграцию как «понятие теории систем» [2]. Сама идея интеграции имеет глубокие истоки. По словам д. п. н. А.Я. Данилюка, «проблема интеграции активно обсуждалась педагогами еще тогда, когда ею серьезно не интересовались ни философы, ни методологи, ни политики» [6].

В нашем исследовании опирались на изучение теоретических источников (статей и монографий) российских и зарубежных авторов: Н.Ф. Головановой, А.Я. Данилюка, Джона Дьюи, Л.В. Жениной, А.А. Коростелевой, Н.А. Лошкаревой, В.Н. Максимовой, А.П. Суходимцевой, В.Н. Федоровой, О.А. Францужовой. Наиболее показательной работой в блоке современных отечественных исследований является статья А.П. Суходимцевой, М.Г. Сергеевой, Н.Л. Соколовой [15].

Согласно этимологическому словарю глагол *интегрировать* происходит из латинского языка (*integrāre* «восстанавливать»). Прилагательные *«интеграционный»* и *«интегративный»* будем считать синонимами, так как этимологические словари указывают на схожее их значение – связанный, цельный, целостный. Прилагательное *«интегральный»* происходит от существительного «интеграл» (из ср. лат. *integralis* «составляющий целое») и используется в

математике, в значении – связанный с вычислением величины, рассматриваемой как сумма её бесконечно малых частей. Страдательное причастие совершенного вида прошедшего времени *«интегрированный»* происходит от глагола «интегрировать» и имеет значение – объединенный с чем-то, обладающий внутренним единством. Существительное *«интеграция»* (от лат. *integratio* – «вставка») означает процесс вставки частей во что-то [16].

В энциклопедическом словаре педагога *интегративный подход к обучению* определяется как *«принцип восстановления естественной целостности познавательного процесса на основе установления связей и отношений между искусственно разделёнными компонентами педагогического процесса»* [1]. Интеграция, в свою очередь, может быть как вертикальной, так и горизонтальной. Вертикальная осуществляется через связи между предметами, горизонтальная – через связи внутри самого предмета.

Термин *межпредметный*, согласно словарю новых слов и значений, определяется как «существующий между отдельными учебными предметами, осуществляемый в процессе их преподавания в средней школе» [14]. *Междисциплинарный* – «касающийся двух или нескольких научных дисциплин, находящийся на их стыке» [14]. *Метапредметные результаты* образовательной деятельности определяются как «способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов» [11].

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте понятие метапредметности предполагает результаты освоения учебной программы, получаемые через освоение межпредметных понятий и универсальных учебных действий. Таким образом, школы решают проблему метапредметности образования, используя межпредметный подход, в рамках которого учащиеся формируют индивидуальный образовательный маршрут через взаимодей-

ствие с одноклассниками и учителями. Данный подход вызвал интерес у исследователей, так как не является хорошо изученным и описанным. Межпредметную интеграцию рассматривают как способ объединения учебного содержания, позволяющий сформировать интегральное мышление.

На данный момент не только нет точного определения межпредметности, но и не установлен список понятий, которые можно было бы считать таковыми. Межпредметные понятия – это «понятия, отражающие явления, объекты, связи, которых нет в чистой природе, они разработаны когнитивно и имеют социальную природу. В методике преподавания обычно выделяют общие и единичные понятия, но межпредметным статусом обладают только общие понятия» [10]. Такими понятиями могут быть: «человек», «общество», «глобализация», «окружающая среда», «актуальные проблемы» [18]. Между понятиями возникают межпредметные связи. Согласно определению В.Н. Федоровой, «межпредметные связи представляют собой отражение в содержании учебных дисциплин тех диалектических взаимосвязей, которые объективно действуют в природе и познаются современными науками» [17, с. 17]. Также можно привести определение В.Н. Максимовой, которая говорит о том, что межпредметные связи способствуют реализации принципа научности в содержании обучения – «межпредметные связи в логическом завершенном виде представляют собой выраженное во всеобщей форме осознанное отношение между элементами структуры различных учебных предметов» [13, с. 92].

Л.В. Женина по этому поводу пишет: «С развитием концепции личностно-ориентированного образования культурологического (гуманистического) типа одним из аспектов интеграции является отношение к ученику как к “интегральной индивидуальности”, самостоятельно формирующей личностное, знаниевое и смысловое поле» [9, с. 12]. Исследователи делают акцент на формировании универсальных учебных действий средствами разных предметов через *надпредметность*, которая рассматри-

вается как организованность качественно другого уровня.

Современные тенденции в развитии обучения отражены в новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и современном Федеральном государственном образовательном стандарте. Перед педагогикой встают новые цели. Особые требования предъявляются к составу учебных дисциплин, формам организации учебной деятельности и внеурочной работы с использованием современных образовательных технологий. Для этого необходима инновационная педагогическая деятельность, состоящая в проектировании, разработке методологии, апробации, анализе и оценке. Таким образом, от частного к общему, такие инновационные достижения выходят на более массовый уровень. «Педагогические инновации могут касаться разработки и внедрения ... нового содержания и новых методов обучения (например, проектного обучения)» [3, с. 71-72].

Финские коллеги реализуют межпредметный подход в том числе через проектную деятельность в рамках так называемых «Многопрофильных учебных модулей», которые по сути являются учебными периодами интегративного обучения, основанными на взаимодействии между учебными предметами. «Целью интегративного обучения является предоставление ученикам возможности увидеть отношения и взаимозависимость между явлениями, которые должны быть изучены. Это помогает учащимся связать знания и навыки, полученные в различных областях и во взаимодействии с другими учениками, структурировать их как значимые объекты» [4]. Анализ «Государственной обязательной программы обучения для получения общего среднего (базового) образования» показал, что в рамках многопрофильных учебных модулей используется горизонтальная интеграция учебного содержания (2 и более предметов), а интеграция осуществляется преимущественно на первых двух уровнях: тематическом (иллюстративно-описательном) и проблемном.

Однако попытки внедрить процессы интеграции в образование уже существовали в истории педагогики, поэтому рассмотрение такого опыта представляет научный интерес. В этом контексте интересен опыт XIX века, когда существовали две противоположные концепции школ – «Школа учёбы» (или «книжная школа») и «Школа труда». Первая шла к своему кризису. Для «Школы учёбы» было характерно преподавание «книжных» знаний, имевших слабое отношение к реальной жизни, она была ориентирована на стандартное общее образование, из-за этого рождались стандартизированные учебные планы и многопредметность, превозносилась строгость в дисциплине, а соответственно, подавлялась индивидуальность учащихся. К её достоинствам относят глубокую разработку общетеоретических и частнодидактических основ обучения выдающимися европейскими педагогами XVII-XIX веков, чёткую и понятную структуру организации учебного процесса, что облегчает управление всей системой образования, а также соответствие ценностям рационалистической парадигмы педагогики.

Следует отметить, что «Школа учёбы» в своё время позволила максимально быстро организовать массовое образование, именно поэтому значение этой системы не стоит преуменьшать. В противопоставление в XVIII веке появляется «Школа труда», организованная выдающимися педагогами И.Г. Песталоцци, Г. Кершенштейнером, в XX веке – П.П. Блонским, С.Т. Шацким, С. Френе. Считалось, что, несмотря на свою противоположность предшественнице, «Школа труда» не разрушала основ рационалистической парадигмы, но обогащала ее. Она была призвана давать рациональную картину мира, которая в дальнейшем помогала ученикам ориентироваться в реальной жизни, в отрыве от которой обвиняли «Школу учёбы».

Преодолевалась многопредметность: содержание обучения организовывалось не по образцу отраслей наук, а по образцу отраслей производственной деятельности. Познание осуществлялось через осуществление практического действия к понятиям, а не наоборот, как было раньше. Учи-

телю отводилась всё та же ведущая роль, однако его задачей была демонстрация образцов практической деятельности. Учебный план утратил свою догматичность, что давало учителю и ученикам свободу действий и творчества. И самой главной переменной стал уход от книжных знаний в пользу самостоятельных наблюдений учащихся, практической деятельности в лаборатории, мастерских, на пришкольном сельскохозяйственном участке. Стоит отметить, что именно в недостаточной теоретической подготовке упрекали выпускников таких школ, что привело к их запрету в 30-е годы XX века [3, с. 85-86].

Осознание кризиса системы организованного образования начинается с американского философа Джона Дьюи. Традиционную школу он ещё в начале XX века объявляет несоответствующей современному уровню развития общества. С точки зрения ребёнка, самый большой недостаток школы – отсутствие возможности применения в её стенах полученного опыта и, наоборот, невозможность применения полученных знаний за пределами школы [4, с. 240]. В XX веке обретает популярность его «инструментальная педагогика», которая была основана на прагматической философии и психологии функционализма. Он считал, что ребёнок обретает знания путем их проживания, через собственный опыт. Только решённые самостоятельно проблемы остаются в памяти [3, с. 39].

В 70-е годы XX в. возникает новый этап осмысления проблемы межпредметных связей. «Большинство исследователей стали рассматривать “межпредметность” как фундаментальный принцип дидактики, не как дополнение к предметоцентрированному образованию, а как основу предметного построения учебного процесса. Данное понимание не всегда соответствовало реалиям образования, однако показывало логическую глубину соотношения части и целого. Межпредметность явилась средством развития предметности» [12, с. 57]. В 80–90-е гг. XX века разрабатываются интегрированные учебные курсы, а также так называемые бинарные уроки, когда два учи-

теля выступают в коллаборации (сотрудничестве). Данные виды организации учебной деятельности получали положительные отзывы, однако отмечалось, что предметы стали терять свою самостоятельность, а также нарушалась логика изучения дисциплин. В начале XX века появляется «новое дидактическое понятие “образовательная область”, которое рассматривает несколько учебных предметов, практиковавшихся ранее независимо друг от друга, как нечто общее» [9].

Школы используют проектную деятельность для осуществления целей интегрированного обучения. Возвращаясь к Джону Дьюи, стоит отметить, что и по сей день метод проектов остаётся актуальным, так как он призван предоставлять ученикам свободу самостоятельного поиска информации для решения различных актуальных проблем, для чего необходима интеграция знаний из разных предметных областей. «Активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения или предполагаемой формы знания при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит, и образует рефлексивное мышление» [8, с. 6]. Данные навыки представляются наиболее полезными в так называемом информационном обществе, в котором уже приходится жить современному поколению школьников.

Анализ исторических предпосылок возникновения процессов интеграции в образовании показывает, что опасения финских коллег относительно рискованности последней образовательной реформы являются оправданными: они признают, что, возможно, эти реформы пошатнут их положение в рейтинге «PISA», где финские школы остаются в первой пятёрке сильнейших, однако задача сохранить лидирующие позиции не стоит. Соблюдение школьной программы и оценивание здесь не приоритетны, так как вся система образования направлена на развитие ученика и его собственного познания мира. Этой логике отвечает интегративный подход к обучению, который направлен на восстановление естественной целостности познавательно-

го процесса на основе установления связей и отношений между искусственно разделёнными компонентами педагогического процесса [1]. Интегративный подход к обучению обеспечивает приближение его к жизни: не только внутрипредметные, но и межпредметные связи могут быть использованы при рассмотрении различных объектов, явлений и процессов.

Литература

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. Т. 10 / под ред. А.М. Прохорова. – М., 1972. – С. 307.
3. Голованова Н.Ф. Педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 2-е изд., пер. и доп. – М.: Изд-во «Юрайт», 2016. – 377 с. – Серия Бакалавр. Академический курс.
4. Государственная обязательная программа обучения для получения общего среднего (базового) образования 2014 © Национальное агентство образования Финляндии Издание 2016:5 ISBN 978-952-13-6004-6 (печатный формат) ISBN 978-952-13-6259-0 (в электронном виде) Макет: Grano Oy Перевод: Lingsoft Oy www.oph.fi Печать: Next Print Oy, Helsinki 2016.
5. Гуманистическая педагогика: хрестоматия для самостоятельного изучения истоков свободной школы / под общей ред. Е.А. Хилтунен. – Изд-во «Народная книга», 2015. – 416 с.
6. Данилюк А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 8.
7. Джоанна Найлунд SISU. Финские секреты упорства, стойкости и оптимизма / пер. с англ. Э.И. Мельник. – М.: Изд-во «Э», 2018. – 168 с.
8. Джон Дьюи. Психология и педагогика мышления. – 2-е изд., 1919. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
9. Женина Л.В. Межпредметность, надпредметность, метапредметность как проявление интегративных процессов в образовании // Пермский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 10–12.
10. Коростелева А.А., Крючкова Е.А., Французова О.А. Формирование образовательного пространства средствами метапредметных и межпредметных понятий в дисциплинах социально-гуманитарного цикла // Стандарты и мониторинги образования. – 2017. – Т. 5. – № 4. – С. 17–23.
11. Кузнецов А.А. О школьных стандартах второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – № 2. – С. 3–6.
12. Лошкарева Н.А. Место межпредметных связей в системе дидактических принципов советской дидактики // Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе. – М., 1973.
13. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
14. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70-х годов / под ред. Н.З. Котеловой. – М.: Русский язык, 1984.
15. Суходимцева А.П., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем // Научный диалог. – 2018. – № 3. – С. 319–336. – DOI: 10.24224/2227-1295-2018-3-319336.
16. Тихонов А.Н. Морфемно-орфографический словарь. – М.: Шк.-пресс, 1996. – 701 с.
17. Федорова В.Н. Системный аспект межпредметных связей естественнонаучных дисциплин средней школы // Межпредметные связи преподавания основ наук в школе: сб. науч. тр. – АПН РСФСР, 1973. – Ч. 2. – 95 с.
18. Французова О.А. Метапредметные результаты и межпредметность в условиях ЕГЭ по обществознанию // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сб. статей III Всероссийской научно-практической конференции 21-23 апреля 2016 г., Москва / под ред. А.А. Сорокина. – М.: Книгодел, 2016. – С. 174–184.



А.Ю. Сергиенко
(Санкт-Петербург)

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ПЕДАГОГА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

COMPARATIVE ANALYSIS OF TEACHER PROFESSIONAL STANDARDS IN RUSSIA AND ABROAD

В статье представлены результаты компаративного исследования профессиональных стандартов педагога в Австралии, Великобритании, Гонконге, Канаде (провинция Онтарио), Сингапуре, Шотландии. Выделены обобщенные профессиональные компетенции педагога, проведено сравнение с компетенциями педагога, отраженными в стандарте педагога РФ. Сформулированы выводы исследования.

Ключевые слова: компаративное исследование, сравнительное исследование, профессиональный стандарт педагога, компетенции учителя, требования к учителю, модель компетенций педагога.

The article discusses the results of comparative study of teacher professional standards in Australia, Great Britain, Hong Kong, Canada (Ontario), Singapore, Scotland. The generalized teacher competencies are identified and compared to the competencies from the Russian standard. The conclusions and recommendations for the development of Russian standards are given.

Key words: comparative study, teacher professional standard, teacher competency model, teacher competencies, requirements for teachers.

Компаративное исследование профессиональных стандартов педагога было реализовано в 2017-2018 гг. в рамках Государственного задания Минобрнауки России. Целью исследования стал анализ опыта создания и реализации профессиональных стандартов педагога в ряде зарубежных стран и сравнение содержания этих стандартов со стандартом педагога Российской Федерации [1]. Для анализа были выбраны профессиональные стандарты педагога (или документы, определяющие требования к профессиональной компетентности учителя) в Австралии, Великобритании, Гонконге, Канаде (провинция Онтарио), Сингапуре и Шотландии. Выбор стран для анализа профессиональных стандартов обусловлен доступностью англоязычных ресурсов исследуемой тематики, положительной динамикой развития систем педа-

гогического образования, высокими результатами учащихся в международных тестах.

В рамках исследования были поставлены и решены несколько задач: изучены и описаны профессиональные стандарты педагога в каждой из выбранных стран и их место в системе педагогического образования страны; выделены и описаны обобщенные компетенции учителя; проведен сравнительный анализ обобщенных компетенций педагога с компетенциями, прописанными в профессиональном стандарте педагога РФ.

Охарактеризуем кратко профессиональные стандарты педагога в выбранных зарубежных странах.

В Великобритании в 1988 году был принят новый закон об образовании, в котором в частности были определены государственные стандарты подготовки учителей. В

1995 году был опубликован полный список компетенций, которыми должен овладеть будущий учитель. В 1998 году Департамент образования и науки опубликовал перечень общих стандартов по подготовке учителей независимо от выбранного образовательного маршрута. Педагогические стандарты, действующие на настоящий момент в Великобритании, введены в сентябре 2012 года. Эти стандарты позволяют оценивать профессиональный уровень педагогов, желающих получить статус квалифицированного учителя (Qualified Teacher Status – QTS), интернов, завершающих педагогическое образование, и всех действующих учителей, которые проходят аттестацию в системе аттестации школьных учителей (School Teachers' Appraisal System). Таким образом, стандарты описывают квалификационные требования к любому учителю Великобритании независимо от занимаемой должности. Стандарты включают в себя преамбулу и две содержательные части [2]. Первая часть посвящена педагогическим стандартам, вторая – стандартам личной и профессиональной этики.

Система образования в Канаде децентрализована. Правительства каждой из десяти провинций и трех территорий сами определяют свои приоритеты в образовательной политике и меры развития в сфере образования. В каждой провинции есть свое министерство образования, которое устанавливает стандарты, определяет учебный план и финансирование школ провинции. Министерство также отвечает за организацию процесса сертификации учителей. В данном исследовании были проанализированы рекомендации к аттестации учителей, утвержденные в провинции Онтарио в 2010 году, отражающие требования системы аттестации к начинающим и опытным учителям [3]. К ключевым компонентам системы аттестации педагогов в Онтарио можно отнести: разработанные профессиональные компетенции учителя; процедуру проведения аттестации; использование результатов аттестации как основание для дополнительной поддержки учителя; ежегодно составляемый каждым учителем план профессионального роста и развития. Так-

же были изучены стандарты деятельности педагогических работников (Standards of Practice for the Teaching Profession), утвержденные в 2006 году. Эти стандарты включают перечень из 16 профессиональных компетенций педагога, отражающих вклад учителя в учащихся и их обучение; профессиональные знания; профессиональную практику; лидерство в обучающих сообществах; непрерывное профессиональное образование. Более подробно эти стандарты рассматриваются в статье автора [4].

В начале 2000-х гг. Сингапур создал и реализовал новую методику оценивания эффективности работы учителей, позволяющую оценивать педагогов любых предметов и ступеней образования – Enhanced Performance Management System (EPMS). Акцент внимания в этом инструменте сместился с поддающихся наблюдению характеристик (таких, как предметные знания, управление классом, навыки преподавания) на более глубокие профессиональные характеристики (компетенции) педагога [5]. Эта система является государственным инструментом поддержки учителей, определяющим критерии уровней квалификационной рамки. Разработанную модель компетенций учителя (Teaching Competency Model) можно считать аналогом стандарта педагога. В нее входят ключевая компетенция «целостное развитие ребенка» и четыре кластера компетенций: «развитие системы знаний», «завоевание сердец и умов», «совместная работа», «понимание себя и других». Каждой компетенции соответствует несколько уровней эффективного поведения учителя. Более подробно эта модель описана в публикации автора [6].

В настоящее время профессиональная подготовка, профессиональная деятельность и сопровождение педагогов в Шотландии определяются рядом профессиональных стандартов Главного Совета по преподаванию Шотландии (General Teaching Council Scotland's Professional Standards). В перечень профессиональных стандартов педагога входят стандарты – предварительной регистрации, полной регистрации педагога, профессионального образования

на протяжении карьеры, лидерства и управления [7]. Более подробно эти стандарты проанализированы в статье автора [8]. Они построены в логике «стандарта-минимума», то есть определяют требования для «входа» в педагогическую деятельность, фиксируют компетентности, которые должен приобрести учитель для прохождения регистрации на соответствие стандарту. Стандарты являются рамкой, предусматривающей как требования к уровню сформированности различных компетенций учителя, так и требования к организации его подготовки.

В Гонконге модель педагогических компетенций (Teacher Competencies Framework) была введена в 2003 году [9]. Она носит рекомендательный характер и служит ориентиром для профессионального развития педагогов. Модель многомерна, отражает комплексную природу работы учителя. Она включает четыре области: преподавание и обучение; развитие учащихся; развитие школы; профессиональные связи и услуги. Четыре ключевых области модели имеют отношение к типичным обязанностям школьного учителя. Также обязанностью учителя является целостное развитие учащихся, включая проведение внешкольных мероприятий, моральное, социальное, гражданское воспитание, а также руководство и консультирование. Кроме того, учитель выполняет определенную работу как член школьного сообщества и несет ответственность за развитие профессии. Модель также предусматривает ориентацию на шесть ключевых ценностей: веру в то, что все учащиеся способны учиться; любовь и заботу об учащихся; уважение разнообразия культур; приверженность и преданность профессии; сотрудничество, обмен опытом и командный дух; энтузиазм в непрерывном познании и стремлении к совершенству.

В Австралии национальные профессиональные стандарты педагога (Australian Professional Standards for Teachers) были разработаны Австралийским институтом педагогики и школьного лидерства (Australian Institute for Teaching and School Leadership) в 2011 году и доработаны в 2015 году. Профессиональные стандарты педагога содер-

жат три домена преподавания (профессиональные знания, профессиональная практика и профессиональное взаимодействие). Власти штатов или территорий продолжают управлять программами аккредитации высших учебных заведений, пользуясь новыми национальными стандартами, но добавляя к ним свои доработки. Эти стандарты определяют, какие знания и умения ожидаются от учителя на четырех ступенях карьеры: выпускник (graduate), опытный учитель (proficient), учитель-мастер (highly accomplished) и учитель-лидер (lead). Стандартов семь, они взаимосвязаны и взаимозависимы. Внутри каждого стандарта описаны требования к знаниям, практическим умениям и взаимодействию, после чего каждое требование описано для четырех карьерных ступеней [10].

На основе изученных стандартов педагога были выявлены основные требования, предъявляемые к учителю в большинстве анализируемых стран. Они были сформулированы в виде обобщенных компетенций, которые приведены в таблице 1. Сравнение выделенных из зарубежных стандартов обобщенных компетенций педагога и компетенций педагога в стандарте педагога РФ показало, что некоторые компетенции, по сути, совпадают: мотивация учащихся; умение управлять классом, планирование учебного процесса; владение методикой преподавания (от российских педагогов не требуется активно использовать возможности за пределами класса); разработка образовательных программ (от российских педагогов не требуется понимание межпредметных связей) и вклад в уклад школы. Выявленные различия в содержании компетенций приведены в таблице 1.

Проведенный анализ компетенций педагога, выделенных из изученных зарубежных стандартов и стандарта педагога РФ, позволил выделить компетенции, которые прописаны во всех изученных стандартах: умение передавать ценности культуры; знание преподаваемого предмета; знание методики обучения; умение создавать образовательную среду; рефлексия.

Таблица 1.

Различия содержания компетенций педагога в зарубежных странах и РФ

Обобщенная компетенция	Содержание компетенции в зарубежных странах	Сравнение с компетенцией в РФ
1	2	3
Индивидуальный подход к ученикам	Раскрытие и реализация потенциала каждого ребенка; умение подавать учебный материал доступно для каждого ребенка; умение видеть потребности, сильные и слабые стороны каждого ученика, видеть необходимость привлечения специалистов.	От российского учителя ожидается разработка индивидуальных программ развития, но не акцентируется умение раскрывать потенциал каждого ребенка. В российском стандарте сам ребенок, его личность не находятся в центре внимания. В каждой составляющей обобщенной компетенции акцентируется индивидуальность каждого ученика, в стандарте РФ в центре учебного процесса – учитель, который должен делать все, чтобы ученики поняли учебный материал, но не обязан раскрывать их индивидуальные способности.
Умение работать с особыми детьми	Умение выявить потребности каждого ученика, использовать различные методы обучения для вовлечения всех учащихся в процесс обучения, включая учащихся с особыми образовательными потребностями; одаренных учащихся; учащихся, язык преподавания для которых не является родным; учащихся, имеющих нарушения здоровья.	Такая компетенция прописана только в стандартах Великобритании и РФ. Раскрыта она лучше в стандарте РФ, но, по сути, компетенции совпадают.
Передача ценностей и профессиональная этика	Умение способствовать осознанию учащимися ценности образования; способность руководствоваться в общении с учащимися принципами равенства, справедливости, уважения, доверия; развивать любознательность учащихся, повышать их самооценку.	Содержание обобщенной компетенции сходно с требованиями стандарта РФ за исключением повышения самооценки ребенка. Это говорит об отсутствии внимания в обучении к личности ученика. В стандарте РФ дополнительно описано требование развивать ценностно-эмоциональную сферу ребенка, толерантность, навыки поведения в виртуальной реальности.
Знание предмета	Уверенное знание и понимание преподаваемого предмета, развитие этих знаний; знание образовательной программы; понимание актуальных изменений в предметной области.	В российском стандарте от учителя требуется знание предмета только в пределах образовательного стандарта и образовательной программы, в то время как в обобщенную компетенцию входит требование постоянно развивать предметные знания и понимать изменения, происходящие в предметной области. Российские педагоги должны знать историю и место предмета в мировой науке и культуре.
Знание законодательства и нормативной документации	Знание законодательства, связанного с образованием, процессом обучения; знание прав и обязанностей педагога по отношению к учащимся и ряда нормативных документов, касающихся процесса образования в соответствующей стране.	По сути, компетенции совпадают. В стандарте РФ не упоминается знание педагогом своих прав, однако требуется знание трудового законодательства и документов, регулирующих порядок проведения мероприятий с детьми за пределами школы.

Обобщенная компетенция	Содержание компетенции в зарубежных странах	Сравнение с компетенцией в РФ
1	2	3
Оценивание учащихся	Владение рядом эффективных методов оценивания результатов учащихся; проведение непрерывного, текущего, итогового оценивания; знание нормативных требований к оцениванию; обязанность сообщать результаты оценивания родителям учащихся.	В стандарте РФ не прописана обязанность учителя сообщать результаты обучения учащихся их родителям, как и необходимость составлять индивидуальные отчеты о развитии каждого ученика, привычные для учителей многих стран.
Умение вести отчетность	Знание принципов учета и отчетности; умение вести текущую и отчетную документацию; подготовка содержательных отчетов для родителей и других заинтересованных лиц о развитии учащихся.	В стандарте РФ не прописано.
Знание психологии	Понимание того, как происходит процесс обучения, факторов, которые влияют на обучение и его результаты; знание особенностей этапов когнитивного, социального и эмоционального развития учащихся; знание методов выявления и предотвращения агрессивного поведения.	Знания по психологии в стандарте РФ прописаны в значительно большем объеме и более подробно. В целом, в обобщенную компетенцию входит общее понимание процесса обучения и некоторые отдельные аспекты, а остальными вопросами, связанными с психологией, очевидно, должен заниматься штатный психолог.
Работа с родителями	Умение эффективно взаимодействовать с родителями по вопросам, связанным с результатами обучения и благополучием их детей; обязанность сообщать результаты обучения детей их родителям; вовлечение родителей в сотрудничество.	В стандарте РФ от учителя не требуется вовлекать родителей в школьную жизнь, сообщать им результаты обучения. Учитель в РФ должен уметь решать с родителями воспитательные вопросы.
Создание учебной среды	Умение создавать безопасную комфортную среду обучения; умение использовать любые возможности для создания обучающих ситуаций; уметь вдохновлять учащихся к обучению за пределами учебной программы; создавать условия, где ученики мотивированы и участвуют в принятии важных для них решений.	В описании этой компетенции в стандарте РФ не используются термины, отражающие вдохновляющую и мотивирующую учащихся компоненты среды, что явно прослеживается в стандартах других стран, хотя, возможно, «деловая и дружелюбная атмосфера» означает именно это. По сути, компетенции совпадают.
Участие в образовательных сообществах	Понимание сути образовательных сообществ; участие в создании и функционировании обучающих сообществ, понимание своей роли в них.	В стандарте РФ шире раскрыта работа учителя с разными сообществами: детскими, разновозрастными, детско-взрослыми.
Взаимодействие	Умение эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса: учениками, их родителями, коллегами, специалистами, администрацией; умение помогать коллегам в профессиональном развитии и использовать их помощь для своего профессионального развития.	Взаимодействие в стандарте РФ описано в решении воспитательных задач, других аспектов взаимодействия с коллегами не упоминается, в т.ч. по профессиональной поддержке и развитию. Поддержка профессионального развития коллег является одной из важных обязанностей учителей других стран.

Обобщенная компетенция	Содержание компетенции в зарубежных странах	Сравнение с компетенцией в РФ
1	2	3
Рефлексия	Проведение систематического анализа и критической оценки своей профессиональной деятельности; рефлексия проводимых уроков и используемых методов обучения; ведение портфолио профессиональных достижений; постоянная адаптация и совершенствование своего преподавания.	По сути, компетенции совпадают, за исключением использования портфолио в РФ в таком качестве, как это происходит в других странах (не формальное собрание доказательств пройденного повышения квалификации, но инструмент профессионального саморазвития с рефлексией, обратной связью от коллег и экспертов, постановкой ежегодных профессиональных задач и доказательствами их решения).
Непрерывное профессиональное образование	Обязанность повышать качество своего преподавание, свою профессиональную квалификацию, помогать в этом коллегам; сопоставление результатов рефлексии и самооценки с профессиональным стандартом.	В стандарте РФ не прописано.

В большинстве исследуемых стран в стандартах педагога прописаны следующие компетенции: индивидуальный подход к учащимся; умение управлять классом; знание законодательства; умение оценивать учащихся; знание психологии; умение разрабатывать образовательные программы; работа с родителями; вклад в уклад школы; взаимодействие; непрерывное профессиональное образование.

В некоторых стандартах педагога выделены также: умение мотивировать учащихся; умение работать с особыми детьми; умение планировать учебный процесс; умение вести отчетность и участие в образовательных сообществах.

Сравнительный анализ требований к учителю, отраженных в стандартах педагога РФ и зарубежных стран, позволил сделать ряд выводов. Приведем те из них, которые представляют наибольший интерес в контексте развития и совершенствования российского стандарта педагога.

1. Требования к аналитическому мышлению, инициативности учителя, ведению им исследовательской и научной деятельности, его непрерывному профессиональному образованию в стандарте РФ фактически не предъявляются.

2. Взаимодействие в стандарте РФ (в том числе и взаимодействие с родителями) опи-

сано только в решении воспитательных задач, другие аспекты взаимодействия с коллегами не прописываются, в том числе по профессиональной поддержке и развитию коллег. Отметим, что поддержка профессионального развития коллег является одной из существенных обязанностей учителей других стран. Не менее важным в других странах считается умение учителя вовлекать родителей в школьную жизнь их детей, также учитель обычно обязан сообщать родителям результаты обучения учащихся. Такие требования к учителю в РФ не предъявляются.

3. Требования к оцениванию учащихся описаны сходным образом, однако в стандарте РФ не прописана обязанность учителя сообщать результаты обучения учащихся их родителям, а также необходимость составлять отчеты об индивидуальном развитии каждого ученика, привычные для учителей многих стран. Требования к знаниям и умениям, касающиеся отчетности, в стандарте РФ также не прописаны.

4. В российском стандарте от учителя требуется знание предмета только в пределах образовательного стандарта и образовательной программы, в то время как в других странах к учителю предъявляется требование постоянно развивать предметные знания и понимать изменения, происходящие в предметной области.

5. Знания по психологии в стандарте РФ прописаны в значительно большем объеме и более подробно, чем в стандартах других исследуемых стран. В целом там соответствующей компетенцией учителя является общее понимание процесса обучения и некоторых отдельных его аспектов. Остальные вопросы, связанные с психологией, очевидно, ложатся на плечи штатного психолога. В РФ сам учитель должен обладать необходимыми знаниями и умениями в области психологии, чтобы осуществлять свою профессиональную деятельность.

6. От российского учителя ожидается разработка индивидуальных программ развития, но не акцентируется умение раскрывать потенциал каждого ребенка. В российском стандарте пока сам ребенок, его личность не находятся в центре внимания. В каждом описании данной компетенции в стандартах других изучаемых стран акцентируется индивидуальность каждого ученика, в то время как стандарт РФ создает ощущение, что в центре образовательного процесса – учитель, который должен делать все, чтобы ученики поняли учебный материал, но не раскрылись сами. Требования к учителю по передаче ценностей и требования к профессиональной этике описаны в стандартах РФ и исследуемых стран похожим образом за исключением требования к повышению самооценки ребенка, что снова говорит об отсутствии акцента в обучении на личности ученика.

7. Выделим отдельно компетенции педагога, которые не прописаны в стандарте РФ, но признаются важными в других странах: исследовательская и научная деятельность учителя; обязанность повышать свою квалификацию и развиваться профессионально; обязанность составлять индивидуальные отчеты о развитии учащихся; умение раскрыть потенциал каждого ребенка; совершенствование и актуализация предметных знаний; инициативность; взаимодействие с коллегами.

Наиболее интересным направлением дальнейших исследований проблемы нам представляется изучение системы педагогического образования Сингапура, а имен-

но: система карьерного роста педагогов (в контексте введения Национальной системы учительского роста в РФ); организация командной работы и технологии обучения в больших классах, непрерывного профессионального развития педагогов. Дальнейшее изучение профессиональных требований к педагогам в других зарубежных странах также может дать интересные результаты для исследования данной тематики.

Статья опубликована в рамках реализации Государственного задания Минобрнауки России на 2017 и 2018 гг. по проекту №27.9434.2017/Б4 «Развитие непрерывного педагогического образования в условиях реализации профессионального стандарта».

Литература

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] / URL: профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/ (дата обращения 22.08.2017).
2. Teacher's Standards / Department of Education, England, 2011 [Электронный ресурс] / URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers_Standards.pdf (дата обращения 12.04.2017).
3. Ministry of Education, Ontario [Электронный ресурс] / URL: www.edu.gov.on.ca (дата обращения 12.04.2017).
4. Сергиенко А.Ю. Система сопровождения аттестации педагога в канадской провинции Онтарио // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации образовательных и профессиональных стандартов: сб. науч. ст. /под общ. ред. В.И. Сопина. – СПб.: ИУО РАО, 2018. // Ученые записки ИУО РАО. 2018. Вып. 2. URL: http://iuorao.com/images/UZ_2_2018.pdf (дата обращения 01.11.2018).
5. A Teacher Education Model for the 21st Century / NIE, Singapore [Электронный ресурс] / URL: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21_executive-summary_101109.pdf?sfvrsn=2 (дата обращения 13.02.2017)
6. Сергиенко А.Ю. Управление педагогическим образованием в Сингапуре // Управление образованием: теория и практика (сетевое издание). 2018. – № 1(29). – С. 23-35. URL: <http://iuorao.ru/wp-content/uploads/2018/05/sergienko.pdf> (дата обращения 12.04.2018).
7. The Standards for Registration, GTC Scotland – Стандарты регистрации педагогов Шотландии [Электронный ресурс] / URL: <http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/the-standards/standards-for-registration.aspx> (дата обращения 13.02.2017).
8. Сергиенко А.Ю. Профессиональные стандарты педагога как основа стратегии развития кадрового потенциала системы образования (опыт Шотландии) // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации образовательных и профессиональных стандартов: сб. науч. ст. /под общ. ред. Т.А. Каплунович. – СПб.: ИУО РАО, 2017. – С. 8-16 // Ученые записки ИУО РАО. 2017. Вып. 2. URL: <http://iuorao.com/setevoe-izdanie/vypuski-izdaniya.html> (дата обращения 22.12.2017).
9. Teacher Competencies Framework. Committee on Professional Development of Teachers and Principals [Электронный ресурс] / URL: <https://www.cotap.hk/index.php/en/sub-committee-on-teachers-professional-development-sctpd/teacher-competencies-framework-tcf-sctpd> (дата обращения 26.07.2018)
10. Australian Professional Standards for Teachers / Australian Institute for Teaching and School Leadership [Электронный ресурс] / URL: <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards> (дата обращения 06.11.2018).



В.С. Ермолова
(г. Новороссийск)

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЕДУЩИХ СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF COMPETENCE-BASED EDUCATION IN LEAD COUNTRIES OF WESTERN EUROPE

В статье рассмотрены проблемы внедрения компетентностного подхода в Англии, Франции, Германии и особенности развития образовательной системы после присоединения к Болонскому договору. Приведены этапы эволюции компетентностного подхода в зависимости от страны возникновения: функциональный, многомерный и подход «компетенции действия». Проведен анализ состояния систем образования, а также значение зарубежного опыта для решения аналогичных трудностей в России.

Ключевые слова: компетентностный подход, функциональный подход, многомерный подход, немецкая модель образования, Болонский процесс.

In the article problems of introducing competence-based education in Great Britain, France and Germany and developmental characteristics of educational system after joining the Bologna Process are considered. The stages in the evolution of competence-based education, which depend on countries, are revealed: functional, multidimensional and approach "competencies of action". The analysis of the status of educational systems and importance of foreign experience for solving similar difficulties in Russia are presented.

Key words: competence-based education, functional approach, multidimensional approach, German model of education, Bologna process.

В рамках реализации Болонского договора российская система образования претерпела ряд серьезных и кардинальных изменений, среди которых одним из ключевых стало внедрение компетентностного подхода. Регулярное изучение зарубежного педагогического опыта, оптимизация имеющихся отечественных исследований по проблемам формирования компетентности, следование четкому плану устранения существующих пробелов в образовательной системе позволит создать единое пространство для интеграции студентов и выпускников учебных заведений стран-участниц Болонского соглашения.

Зарождение компетентностного подхода происходило автономно на базе действующей программы образования в США, Англии, Франции и Германии в XX веке в ответ на существенный диссонанс между требованиями

ми работодателя к молодому специалисту и способностями выпускника образовательного учреждения. Для обеспечения конкурентоспособной позиции будущему работнику необходимо обладать актуальной информацией в рамках своей профессии, что стало сложно реализовать в рамках традиционной школы знаний, то есть просматривалось отставание в преподаваемом материале от действительности. Кроме того, одним из запросов работодателя стало наличие творческой составляющей личности, что подразумевает определенный набор качеств, отличных от простого заучивания теории или подражания действиям преподавателя.

Для качественного анализа проблем реализации компетентностного подхода рассмотрим существующие модели образования в Великобритании, Франции и Германии [2, 6, 7].

На протяжении нескольких веков обучение в Европе считалось одним из показателей престижа и успешности. Исторически сложилось так, что Великобритания стала одной из первых стран, где университеты выступили очагами развития науки и аккумулярования новых знаний. Политическое устройство Англии наложило определенный отпечаток на организацию образования – довольно длительное время управление системой образования происходило децентрализованно, предполагая большие полномочия как у региональных властей, так и у самих образовательных учреждений. Многоступенчатая английская система образования имела три приоритетные задачи: формирование культурных ценностей, признаваемых таковыми большей частью общества; социализация подрастающего поколения, имеющая своей целью адаптацию к адекватному поведению в личной, профессиональной и общественной жизни; подготовка к трудовой деятельности, включающая компетенции в рамках выбранной специальности и надпредметные умения. Реализация целей достигалась путем многоступенчатого образования с градаций степеней, которые до подписания Болонского договора имели обособленный статус и характерны только для английского рынка труда.

При сравнении трудностей реформирования систем образования среди европейских стран становится очевидным, что перед Великобританией стояла задача не коренных изменений, а лишь корректировки имеющихся степеней обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура) по срокам и содержанию обучения. К примеру, российская степень кандидата наук является намного выше по уровню полученных знаний и объему выполненной научной работы, чем аналогичная степень в европейских странах, что и затрудняет интеграцию специалиста с отечественным дипломом в европейское пространство. Особенность английской градации степеней заключается в рассмотрении степени магистра в качестве второй специальности, а не углубленного освоения имеющейся. Так, Оксфорд по-преж-

нему отстаивает точку зрения, что полученный после обучения у них последипломный сертификат по педагогике приравнивается к магистерской степени, обосновывая это высокими достижениями в преподавании, оставляя открытыми вопросы об уровне компетентности выпускника.

Немаловажным фактором в гармоничном введении компетентностного подхода в Англии являются многочисленные исследования в области формулировки понятий «компетенция» и «компетентность» представителями разных направлений науки (психологии, педагогики, социологии). Применяемый в Великобритании подход в обучении классифицируется мировым научным сообществом как функциональный и представляет собой отточенную систему формирования компетенций, направленных на получение заданного результата.

Становление компетентностной модели образования во Франции началось в 80-х годах, и к началу XXI века она получила широкую популярность. Как и в других странах, процесс перехода происходил по своему уникальному пути – от применения данного подхода при управлении персоналом до разработки целых кластеров компетенций. Огромную роль к интегрированию компетенций в процесс обучения сыграла практическая работа с человеческими ресурсами непосредственно на рабочем месте. Во Франции произошло развитие компетентностного подхода по двум дифференцированным направлениям: личностное, предполагающее индивидуальный подход к каждому обучаемому; коллективное, нацеленное на формирование умения работать в коллективе при решении профессиональных задач. Приведенные особенности внедрения новой модели позволили создать многомерный целостный подход, который считается одним из ведущих в мире. Сопротивление высших учебных заведений переходу на новый принцип обучения было смягчено ловкой стратегией государственного финансирования, заключавшейся в сокращении объема бюджетных средств в случае отказа от внедрения компетентностного подхода.

Французская система образования достаточно оперативно перешла на путь Болонского процесса – в результате вступления в силу правительственных декретов и министерских постановлений учреждены сопоставимые с другими странами степени обучения. Одним из явных недостатков существующей системы образования является отсутствие единых государственных стандартов, дающее свободу в построении учебной программы в регионах и учебных заведениях, что привело к появлению различий между уровнем подготовки специалистов одной профессии. Также остается открытым вопрос повышения привлекательности специалитета в глазах работодателя, поскольку в настоящее время воспринимается в качестве незаконченной степени магистра. При таком положении уровень магистра является оптимальным при дальнейшем устройстве на престижную работу.

Примерно в середине 90-х годов в Германии остро наметилась необходимость реформирования традиционной системы образования. Что примечательно, стране, с крепко укоренившимися образовательными концепциями, удалось достаточно оперативно перестроиться на компетентностную модель образования. Основной упор при обучении был на освоении знаний и навыков, которые при последующем трудоустройстве быстро теряли свою актуальность. Произошел переход от устоявшегося термина «квалификация» к оперированию сложной интегральной формой – «компетенция», изменившей экстенсивный и малопродуктивный характер обучения.

Основой соотношения знаний и компетентности в контексте компетентностного подхода в Германии стала теория Ф. Вайнерта, предполагавшая осознанность действий человека при осуществлении профессиональной деятельности, а не бездумное повторение заученных движений. Достижение высокой степени компетентности, по Вайнерту, происходит в случае осмысления и обработки получаемой информации на высоком уровне, а также дальнейшего умелого применения этих знаний.

Ориентация в новой модели образования Германии была принята на подходе

«компетенции действия», которые стали определяющими в основных приоритетных областях изучения в рамках каждой профессии. Следующими по степени важности усвоения стали знания, умения и навыки, позволяющие создать фундамент для профессиональных и когнитивных компетенций. Для оценки результата обучения была создана типология компетенций, освоение которых по итогу позволяло говорить о высокой компетентности. Предметные, личные и социальные компетенции стали основными видами при классификации и подборе необходимого набора компетенций для каждой специальности, о чем говорит существование в настоящее время в Германии более 350 профилей всех уровней обучения, оперирующих единым терминологическим аппаратом. Помимо этого, каждый учебный план, вне зависимости от профессии, в настоящее время включает в себя следующие виды компетенций: профессионально-технические; предметные; личностные; социальные, общие когнитивные; самокомпетенции.

При детальном рассмотрении проблем внедрения компетентностного подхода становится очевидным, что российская система образования столкнулась с теми же трудностями, что и немецкая: дивергенция результата получения высшего образования от запроса работодателя; смещение приоритетов при организации обучения (предпочтение отдается быстро теряющим свою актуальность знаниям); пробелы в привитии навыков, необходимых для умелой работы с информацией (извлечение краткого содержания, способность четко выражать мысли, работа с основными текстовыми редакторами). Всестороннее решение названных проблем образования позволило создать многомерную целостную компетентностную модель, которая базируется на следующих принципах: разработка действенных способов сопоставления компетенций выпускника образовательного учреждения и заказа рынка труда; перестройка от количества академических знаний к качеству предоставляемой информации; упор на познавательную деятельность личности, которая способствует мотивации к непрерывному

пополнению знаний; расширение примеров ситуаций в процессе обучения, идентичных реальным при выполнении служебных обязанностей; привлечение современных средств и методов обучения. Сложно провести объективное сравнение старой и новой моделей системы образования, поскольку несопоставим уровень научно-технического прогресса XIX и XX века, но на современном этапе развития социума компетентностный подход является более гибким и продуктивным при подготовке молодых людей к последующей трудовой деятельности.

Проведенный анализ становления и внедрения новой модели образования в Великобритании, Франции и Германии показывает, что каждая страна нуждалась в реформировании действующей системы подготовки специалистов для повышения уровня трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования и выполнения социального заказа. Многовековая культура, национальные ценности, менталитет граждан каждой отдельно взятой страны способствовали эволюции компетентностного подхода: функциональный подход в Великобритании; многомерный подход во Франции; подход «компетенции действия» в Германии. Интеграция этих стран в Болонский

процесс происходила более гармонично и мягко по сравнению с Россией. Однако накопленный зарубежными коллегами опыт позволяет предвидеть возможные сложности и пути их решения. Не стоит забывать о советской ЗУНовской школе преподавания, которая может быть включена в качестве дополнения в компетентностный подход.

Проект любого процесса до воплощения выглядит идеальным и продуманным, но при столкновении с реалиями действительности возникают трудности и неучтенные отрицательные стороны. Так произошло и с компетентностной моделью образования. У России есть уникальная возможность почерпнуть минусы данного подхода на примере европейских стран, воспользоваться опытом создания нового терминологического аппарата, использовать зарубежные исследования в области компетентности и компетенций. Несмотря на недостатки нового подхода, сложно представить альтернативу, способную в условиях научно-технического прогресса обеспечить уровень образования выпускника, который также способствует успешному формированию личных и профессиональных качеств будущего специалиста на достаточно высоком уровне.

Литература

1. *Белая Н.С.* Компетентностный подход как объект исследования отечественных и зарубежных ученых // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 6 (56). – С. 166–170.
2. *Вяземский Е.Е.* Современная система образования в Великобритании // Проблемы современного образования. – 2010. – № 6. – С. 68–84.
3. *Григорьева Е.В.* Компетентностный подход в современном высшем профессиональном образовании Франции и России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2006. – 170 с.
4. *Казарьянц К.Э.* Качество образования на основе компетентностного подхода // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 12. – С. 84–86: [сайт] [Электронный ресурс]. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=1003> (дата обращения: 06.11.2018).
5. *Налиткина О.В.* Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 170–174.
6. *Палеева О.А.* Компетентностный подход в высшем образовании Германии // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – № 1 (1). – С. 24–29.
7. *Чернышова Л.И.* Зарубежный опыт развития компетентностного подхода // Креативная экономика. – 2010. – №1. – С. 61–68.

**А. Н. Шевелёв,
Н. Н. Кузина,
В. Ю. Смольников**
(Санкт-Петербург)

**СОЦИОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ: ПРОБЛЕМЫ, ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ И
ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**SOCIOPEDAGOGICAL RESEARCH OF YOUNG TEACHERS:
PROBLEMS, CHARACTERISTICS AND READINESS FOR
PROFESSIONAL ACTIVITY**

Статья посвящена проблемам вхождения и закрепления молодого педагога в профессиональной деятельности. Дается характеристика черт молодого учителя Санкт-Петербурга, рассматривается отношение молодых учителей к наставникам.

Ключевые слова: молодой педагог, характерные черты, наставничество, профессиональная деятельность, готовность.

The article is devoted to the problems of entering and consolidating a young teacher in professional activities. The characteristics of features of a young teacher in St. Petersburg are given, the attitude of young teachers to mentors is considered.

Key words: young teacher, character features, mentoring, professional activity, readiness.

Петербургское школьное образование сегодня характеризуется следующими чертами: недостаточным обновлением педагогического корпуса, ростом среднего возраста работающих учителей (50-55 лет), возрастанием доли педагогов пенсионного возраста (около 20%) при соответствующем недостатке педагогов в возрасте до 30 лет (не более 15 %), доминированием школ, в которых работает не более 1-2 молодых педагогов [1]. При этом российское педагогическое образование ежегодно готовит бакалавров и магистров, квалификация которых может быть легко приложима в непедагогических сферах, а желание наиболее успешных студентов работать в школе не превышает 20% от их общего числа (ОРИ-16).

Неизбежно возникает вопрос о возможных изменениях такой ситуации.

В целом, сегодня остается неясным и актуально исследовать, где находится «центр

тяжести» проблемы «Молодой учитель»: **в социокультурных условиях учительской деятельности, в системе базовой подготовки молодых учителей, в недостаточно эффективном их сопровождении средствами постдипломного педагогического образования и на рабочих местах?**

Актуальность изучения перспектив сопровождения молодых петербургских школьных педагогов связана сегодня с постановкой ряда вопросов, которые не затрагивались в предыдущих исследованиях [2].

Первым является вопрос о количественном пополнении системы образования Санкт-Петербурга молодыми педагогами и их закреплении в профессии в первые три года работы. Прогнозируемый рост сверхкрупных городов в ближайшем будущем будет востребовать все большее число молодых учителей, но к концу 2020-х годов ожидается дефицит педагогических кадров

из-за естественного старения ныне работающих учителей. Но для естественного воспроизводства учительского сообщества необходимо, чтобы уже сегодня каждый четвертый учитель принадлежал к категории учительской молодежи. При этом «Эффект вращающихся дверей», когда молодой учитель в первые годы покидает профессию, достигает по разным оценкам до 70% приходящих работать в школу. Требуется четко понимать причины и петербургскую специфику такой ситуации.

Вторым стал вопрос, насколько ситуация с молодыми учителями связана с миграционными процессами? Можно предполагать доминирование сегодня среди петербургских молодых педагогов выходцев из российской провинции, которые либо заканчивают петербургские педагогические вузы и остаются здесь работать, либо получают высшее педагогическое образование в провинции, а затем перебираются в сверхкрупный город. Учителя из числа молодых провинциалов предпочтительней для школьной администрации вследствие возможных зависимостей, но они и более амбициозны и мобильны, не имея времени на спокойное социальное продвижение.

Третьим вопросом стал следующий: какой должна быть сегодня в педагогическом коллективе оптимальная доля молодых учителей, насколько и кто в них заинтересован в современной школе? С одной стороны, они привносят в систему «вечные дефициты» своей недостаточной подготовки и естественной неуверенности. С другой стороны, имеет место использование школьной администрацией и опытными коллегами потенциальных ресурсов учительской молодежи (их современности, возрастной и социокультурной близости к ученикам, информационно-технологической компетентности, быстрой адаптации к новым веяниям, инициативы и креативности, стремления сделать карьеру, энтузиазма и выносливости).

Четвертый вопрос связан с оптимальными моделями сопровождения молодых учителей. Исчерпывается ли сопровождение формальным наставничеством или бо-

лее эффективны иные модели? Но, главное, неясным для педагогической науки и государственной образовательной политики остается вопрос о целях такого сопровождения. Вариантов их постановки может быть несколько:

- успешное преодоление молодым педагогом ряда традиционных и известных педагогической науке этапов вхождения в профессию (индукции, адаптации, интеграции), закрепление в школе и его профессиональная самоидентификация;

- изменение модернизируемой школы в целом за счет осознанного осуществления этой миссии количественно достаточным сообществом учительской молодежи, представляющей новое учительское поколение.

Неясным остается и характер такого сопровождения в виде мягкой его поддержки или жесткого, всестороннего контроля.

Пятым является вопрос, насколько руководители петербургских школ воспринимают молодых педагогов как потенциальный ресурс развития своей образовательной организации? На декларативно-отчетном уровне такое понимание у руководителей школ и районов существует. Для школьного руководства молодые педагоги выступают показателем имиджа школы, результатом эффективной кадровой работы.

Шестой вопрос связан с тем, что обеспечение притока в школу достаточного числа молодых педагогов и их закрепление в профессии являются приоритетом современной государственной образовательной политики России. Такая политика поддерживается международным трендом, когда констатируется, что «качество национальной системы образования не может быть выше качества работающих в ней педагогов», что «Качество подготовки учителей, строгость отбора педагогических кадров, допускаемых к преподавательской деятельности и высокий общественный статус педагога – ключевые цели кадровой политики лучших образовательных систем мира». [Общероссийское исследование – 2016, с.53].

Седьмой вопрос связан с прогнозируемыми образовательными футурологами изменениями в педагогической профессии, кото-

рые заставляют сомневаться в привычных моделях базовой учительской подготовки. Тренд времени - быстрая и многократная смена профессий как нормальная жизненная практика, сочетание вертикальной и горизонтальной карьер, перенос центра тяжести в учительской профессии с предметной ориентации на совершенно новые функции организатора, эксперта, аналитика, тьютора, домашнего воспитателя, менеджера, образовательного проектировщика, технолога, тренера, консультанта. Сегодня молодого педагога надо готовить к разносторонней профессиональной деятельности в образовании, а не только к узкоспециализированному учительскому труду, который был массово востребован в советское время и породил огромную систему педагогического образования.

Таким образом, существующий уход молодых учителей из школы является объективно предопределенным целым комплексом причин, а не только и не столько недостатком их сопровождения.

В 2018 году кафедрой педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования было проведено исследование, в котором приняли участие **747 молодых учителей из школ 11 районов города в возрасте до 30 лет**. В качестве основных методов были использованы анкетный опрос и интервью. В исследовании приняли участие 88,1% женщин и 11,9% мужчин. Практически половину выборки (48,9%) составили молодые педагоги в возрасте до 25 лет. Большинство респондентов (82,4%) имеют педагогический стаж до 3 лет. Треть респондентов (31,3%) работают в школе первый год, 27,0% - второй.

У большинства участников исследования (83,2%) педагогическое образование, из них у 66,7% высшее и у 16,5% среднее. 16,3% опрошенных не имеют педагогического образования, четверть из них составляют мужчины (27,5%), и эта группа нуждается в профессиональной переподготовке и целенаправленном повышении педагогической квалификации.

56,9% петербургских молодых учителей работают в общеобразовательных школах, 34,8% в школах повышенного уровня обучения, 8,3% - в коррекционных школах, где есть большие возможности финансового стимулирования.

Более половины участников исследования (57,8%) отметили удовлетворенность своей работой. У 40% опрошенных выявлена разная степень неудовлетворенности работой. 69,9% оценили эффективность собственной профессиональной деятельности выше средней. 29,7% молодых педагогов удается самореализовывать в профессии, а 28,6% - проявлять в ней творчество. Треть молодых педагогов дали низкие оценки своей деятельности.

Большинство молодых педагогов (82%) отметили в качестве значимой проблемы большой объем бумажной отчетности и документации. Основными трудностями считаются: поддержание дисциплины учащихся (45,6%), формирование учебной мотивации (40,8%), взаимодействие с родителями (35,5%), проведение внеклассных мероприятий (12,7%). При этом трудности в проведении уроков отметили лишь 3,5% опрошенных.

В качестве конкретных затруднений были выделены:

- организационно-методические: подготовка технологических карт уроков (25,4%), подбор материала к урокам (16,5%), календарно-тематическое планирование (13,1%), подготовка конспектов урока (8,1%);
- дидактические (затруднения, связанные с проведением уроков с учётом требований ФГОС);
- психологические, связанные с высоким нервно-психологическим напряжением учительской работы в начальный ее период (тревожность - 50%, неуверенность в своих силах, раздражительность - 30%, пессимизм - 30%, снижение интереса к работе - 9%, страх перед учениками - 9%).

Обращает на себя внимание **чрезмерная преподавательская загруженность большинства молодых педагогов (70,2%)**, которые работают на 1,5 и более ставки, совмещающая учительскую работу с исполнением

других педагогических обязанностей или работая вне школы (подрабатывают дополнительно: 25,0% ведут факультативные и дополнительные занятия; ; 18,2% занимаются репетиторством; 9,4% работают дополнительно не в системе образования; 3,6% имеют в своей школе административную нагрузку; 2,4% совмещают основную работу с преподаванием в другой школе.

Оценка готовности молодого педагога к профессиональной деятельности рассматривается с позиций нескольких мнений респондентов: мнения молодого педагога об абстрактной готовности к работе по профессии после окончания ВУЗа; мнения молодого специалиста о степени своей личной готовности к учительской деятельности; мнения о собственной готовности в настоящий момент (когда прошло некоторое время с начала педагогической работы).

Вопросы интервью и анкет были выстроены по уменьшению степени их абстракции и увеличению степени личной сопричастности к профессиональной деятельности. Это позволило проследить траекторию мнений, выявить возможные противоречия и сделать попытку обоснования существующего положения вещей.

В таком аспекте рассмотрения можно говорить о положительной динамике готовности молодого учителя к выполнению своих функциональных обязанностей.

Абстрактно послевузовскую готовность молодые педагоги оценивают следующим образом: **из 747 полученных ответов лишь 112 говорят о качественной подготовке в ВУЗе.** Эта цифра чуть больше 1/7 от количества опрошенных. В то же время о своей практически полной неготовности заявили 29 человек, о крайне слабой - 63, слабой - 85 человек, что, в общем, составляет 23,8% от числа принявших участие в опросах. Это значительно больше, чем 14,2% респондентов, указывающих на качественную подготовку в ВУЗе. Следовательно, приступая к профессиональной деятельности, молодой учитель вынужден или сам решать вопросы освоения профессии путём самообразования и самообучения, или перекладывать его решение на образовательное

учреждение, или на систему постдипломного педагогического образования. Таким образом, последние превращаются в некое подобие «скорой педагогической помощи» молодому учителю, попадающему в сложные ситуации.

Рассматривая вопрос о личной готовности, молодые педагоги поддаются искушению несколько поднять планку своей оценки её: в ответах увеличивается процент хорошо подготовленных специалистов. Здесь хотелось бы выслушать мнение о степени подготовки молодых учителей администраций школ и родителей учеников, особенно учитывая результаты ответов на поставленный первым вопрос об абстрактной готовности молодого специалиста.

В ответ на вопрос: «*Насколько лично Вы были готовы к профессиональной педагогической деятельности в настоящий момент времени?*»- были получены данные, свидетельствующие о значительном увеличении процента молодых педагогов в верхних, положительных сегментах результатов. Это даёт возможность говорить о положительной динамике оценивания. Но здесь не учитывается, каким образом достигается эта положительная динамика. Ведь существует вероятность того, что на этом пути были те потери, которых бы удалось избежать (при ответе на поставленный вопрос резко сократилось число на него отвечающих). Это свидетельствует о том, что система образования за время «притирки» молодого специалиста к профессии теряет молодых педагогов. А это уже вопрос не столько педагогический, сколько экономический: подготовка педагога-профессионала стоит значительных средств, потеря которых не кажется неизбежной при создании условий для закрепления молодого педагога в школе.

Вторым направлением исследования выступило отношение молодых педагогов к наставничеству-сопровождению в их профессиональной деятельности. Прежде всего следует отметить, что это отношение базируется на ВОЗМОЖНОСТИ обращения к коллегам со стороны молодых педагогов – об этом говорят 82,2% опрошенных. Связано ли это отношение с желанием самоутверждения в

профессии либо с желанием выхода из-под часто мелочной опеки во время учебного процесса – это варианты для будущего исследования.

Характеризуя наставника, молодые педагоги (87%) определили его как человека, занимающегося тем же видом деятельности, что и они: Это коллега-предметник. Скорее всего, это связано с большей лёгкостью в общении при решении возникших проблем, возможностью получить квалифицированный совет. С другой стороны, отсутствие опыта самостоятельной работы в некоторых случаях может привести в профессиональное общение некоторую черту иждивенчества: зачем что-то делать самому, если есть возможность взять готовое и «не напрягаться», минимизируя собственные усилия.

Желательные качества наставника, с точки зрения молодых учителей, выглядят следующим образом (в порядке убывания количества отвечающих):

1) богатый практический педагогический опыт (63,7%), глубокие обширные знания (62,4%), умение вступать в коммуникацию (60%).

В этой группе ответов можно отметить понимание значения опыта и знаний наставника. В некоторых случаях это может быть интерпретировано как наследие патерналистских отношений – такая позиция находится в противоречии с презентацией себя как готового профессионала. Но она же вполне соответствует сложившемуся в обществе характеру отношений. Особо следует отметить важность коммуникативной компетентности наставника. Такое отношение к ней соответствует характеру ценностей постиндустриального общества и ярко выражено в молодёжной и детской среде;

2) личные качества (эмоционально-волевая установка) – 47,8%, организаторские способности, умение мотивировать – 40,8%, профессиональная и жизненная мудрость – 36,5%. Данная группа объединяет достаточно разные характеристики личности наставника, как внутренние, так и внешние. Профессиональная и жизненная мудрость выступают естественным продолжением

богатства опыта и обширности знаний. Умение коммуницировать служит основой успешной организационной компетентности, которая, в свою очередь, позволяет мотивировать на ту или иную деятельность.

3) креативность (24,1%), глубокие психолого-педагогические знания (22,4%). Эти положения характеристики наставника находятся здесь, скорее всего, от существующего пока непонимания их значения в учительской работе; Оценка этих характеристик личности наставника придёт позже, после периода адаптации в профессии.

Портрет наставника в глазах молодых педагогов будет неполным, если не учесть их рекомендации. Так, наставник, с точки зрения молодого учителя, должен отвечать следующим требованиям – иметь: 1) личную готовность наставника к передаче профессиональных знаний (67,1%), высокий уровень профессиональной подготовки (52,6%); 2) стабильно высокие личные показатели в профессии (30,8%), авторитет в педагогическом коллективе (26,8%); 3) специальные знания (18,2%), системное представление о...(17,5%), наличие методических разработок (16,2%); 4) высшую или первую квалификационную категорию (9,2%).

Таким образом, типологический портрет современного молодого петербургского учителя представляет чаще женщину, но нередко мужчину возраста 25 -30 лет. В большинстве это выходцы из российских регионов. В педагогику они попадают по разным мотивам: случайно или осознанно, по призванию или по прагматическим соображениям, связывающим полученное педагогическое образование и поиск работы в большом городе. Место работы молодой педагог находит быстро, предпочитая школы с более высокой заработной платой. Использует любые возможности совмещения и приработка, жилищный вопрос для него наиболее актуальный.

Свой профессиональный потенциал он оценивает как средний, причем не связывает это с качеством полученного профессионального образования. В затруднениях винит себя или несовершенство системы образования. Основные профессиональные

дефициты связывает с низкой учебной мотивацией школьников и поддержанием их дисциплины, неадекватностью современных родителей, недостаточной современностью учебного оборудования, реализацией задач, определенных федеральным государственным образовательным стандартом. Идеал учителя в основном связывает с корпоративным архетипом «строгой любви к детям». Профессиональные достижения молодой педагог делит на внешние, формальные и внутренние, смысловые. Работой, в целом, удовлетворен, но готов сменить ее из-за недостаточных условий, конфликтных ситуаций и при потере смысла, что зависит от впечатлений первого года работы.

Оставшись в профессии, современный молодой учитель рано или поздно преодолевает естественные профессиональные трудности и адаптируется. Но отношения с коллегами для многих молодых учителей носят случайный и формальный характер, порой достигая коммуникационного вакуума. Наибольшее раздражение молодых учителей вызывают школьная рутина, недостаток творчества, учительской свободы, излишняя бюрократизация профессии

и обязанности, за выполнение которых не платят.

При возникновении затруднений молодой учитель склонен надеяться на себя, самообразование и приобретаемый опыт. На помощь коллег не рассчитывает, обращается за ней по ситуации и только в первый год работы, но от корректно предложенной помощи никогда не откажется. Нуждается в совете и дружеской поддержке, но не в контроле и оценке своего профессионализма. От наставника ждет демонстрации профессиональных образцов, подпитывающего профессиональную деятельность вдохновения, а не поучений. Для большинства молодых учителей наставник должен преподавать тот же предмет, иметь профессиональные достижения, опыт и авторитет среди коллег. Но главным будет его желание быть наставником и способность к коммуникации.

Свои профессиональные перспективы молодой петербургский учитель связывает с «выходом за пределы школы» (личная жизнь, ее интересы) и обретением смыслов профессиональной деятельности как главных признаков учительской успешности.

Литература

1. Абасов З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии [Электронный ресурс] // Социологические исследования. – 2006. – № 4. – С. 105–110. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/socis/msg/> (дата обращения: 15.11.2009).
2. Вершиловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя; Отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2002.
3. Иноземцева В.Е. Подготовка педагогических кадров в вузах России. // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 57–64.
4. Ленская Е.А. Качество образования и качество подготовки учителя. // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 81.
5. Молодой учитель: проблемы, адаптация, становление: Информ.-аналит. бюл. по результатам мониторингового исслед. в 10 учеб. округах г. Москвы / Моск. орг. профсоюза работников народ. образования и науки РФ [и др.]; [В. В. Рябов и др.]. – М. : Моск. гор. пед. ун-т, 2001.
6. Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра: монография /под науч. Ред. А.Н.Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2018. – 282 с. – (Научные школы Академии). – С. 137 – 138.
7. Собкин В.С, Ткаченко О.В.. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – С. 86–87.
8. Черникова Е.Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/factory-sotsialno-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-uchiteley>.

О.Н. Шилова,
М.Г. Ермолаева,
Г.Р. Ахтиева
(Санкт-Петербург)

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ

CURRENT STATE AND PROBLEMS OF MENTORING OF INSTITUTE FOR YOUNG TEACHERS DEVELOPMENT

В статье представлены результаты исследования по изучению качества работы образовательных организаций Санкт-Петербурга с молодыми педагогами в аспекте деятельности наставников. Представлены типы, виды и модели наставничества. Предложены критерии оценки эффективности наставничества.

Ключевые слова: наставник, молодой учитель, модели наставничества, критерии оценки эффективности наставничества.

The article deals with the research results of St. Petersburg educational organizations activity with young teachers in the mentors' practice aspect. Types and models of mentoring are presented in the article. Criteria for evaluating the mentoring effectiveness are proposed.

Keywords: mentor, young teacher, mentoring models, criteria for evaluating mentoring effectiveness.

Актуальным стало сегодня обращение к наставничеству в системе общего образования как основной форме работы с молодыми педагогами. Наставничество было и остается весьма востребованным методом обучения и развития сотрудников, важным моментом корпоративной культуры. Это указывает на недостаточность других управленческих и образовательных технологий подготовки специалистов и возможность применить этот тип отношений как резерв успешного управления личностно-профессиональным становлением начинающих педагогов.

Рассматривая наставничество как историко-педагогический феномен, можно констатировать, что на современном этапе оно претерпевает существенные изменения. Усложнение задач наставничества в связи с необходимостью решать разноплановые задачи сопровождения молодого специали-

ста уже сейчас приводит к распределению функционала наставника среди нескольких опытных специалистов и, соответственно, к *переходу от индивидуального характера* отношений наставника и молодого к взаимодействию группы наставников с молодым.

Все более очевидной становится сегодня невозможность «настроить» молодого учителя на эффективную работу *только на основе опыта* пусть и очень авторитетного учителя. Молодые коллеги часто скептически относятся к любым авторитетам, поэтому надеяться на «трепетное вслушивание молодых учителей в слова педагогического гуру» тоже не приходится. Не каждый опытный педагог рискнет сегодня заявить о своей готовности выступить для молодого учителя образцом профессиональной деятельности. Таким образом, существенные признаки наставничества на современном этапе подвергаются серьезному переосмыслению.

Для понимания того, как обстоят дела сегодня с наставничеством молодых учителей в Санкт-Петербурге, кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО по заказу Комитета по образованию Санкт-Петербурга в 2017-2018 годах было проведено исследование по изучению качества работы образовательных организаций с молодыми педагогами. В рамках исследования было опрошено более четырехсот педагогов-наставников из большинства районов города по разным аспектам деятельности наставника. В данной статье ограничимся тремя следующими:

1. Уровень осознания наставниками миссии и смыслов наставничества.

2. Степень понимания требований и ожиданий в отношении наставников, а также актуальных ролей и функций наставников.

3. Проблемы наставничества и возможности их разрешения.

Представим и кратко прокомментируем каждый из аспектов на основе полученных данных.

1. *Сущность наставничества.* В сознании наставников-участников опроса наставничество преимущественно понимается как сопровождение молодого специалиста более опытным работником (мастером, профессионалом), предполагающее помощь опытного коллеги в нахождении возможности закрепиться в образовательном учреждении, остаться в профессии, а главное – в ликвидации возможных профессиональных дефицитов, которые есть у начинающих педагогов. Для этого к молодому и нужно «прикрепить» наставника. Именно «закрепительно-прикрепительная» тактика, по мнению наставников, решает задачи вхождения, адаптации и интеграции молодого специалиста в школьный коллектив и в профессию.

Размышляя о сущности наставничества, большинство опрошенных отдали предпочтение *систематической работе с молодыми педагогами* (84%), сопровождению молодых педагогов в демонстрации ими профессиональных достижений (58%); большое число респондентов отметили *раскрытие*

смыслов педагогической деятельности, мотивацию к ней (55%). Только пятая часть опрошенных (около 20%) обозначили важность демонстрации самими наставниками образцов и достойных примеров преподавания предмета и методики обучения.

2. *Осознание наставниками актуальных на данный момент ролей и функций.* Ролевой репертуар и рейтинг ролевых реализаций наставника в результате опроса получился таким: *Советчик – Вдохновитель – Друг – Информатор – Проводник – Защитник интересов – Эксперт – Психотерапевт – Просветитель – Тренер – Связной – Лидер...*

Сложность основных моделей современного наставничества, которые будут рассмотрены ниже, – в разнообразии ролевого репертуара, в необходимости соответствия наставника многочисленным требованиям и ожиданиям от него. По сути, наставник является руководителем для молодого специалиста, но в этом качестве ему приходится одновременно выступать как минимум в трех ипостасях:

– как *андрагога*, содействующего развитию профессионально-педагогической компетентности молодого специалиста, обретению им необходимого опыта, связанного с профессиональной деятельностью;

– как *коуча*, постоянно дающего молодому специалисту конструктивную, развивающую обратную связь относительно его профессиональной деятельности, содействующего планированию карьеры и реализации карьерного роста;

– как *ментора-наставника*, помогающего в осознании и осмыслении сути профессионально-личностного развития, сообщающего о корпоративной этике, о возможностях профессиональной самореализации молодого учителя.

По самоотчетам наставников совмещать даже эти три позиции крайне трудно (из-за нехватки времени, из-за трудностей при быстрой и постоянной смене позиций). Поэтому весьма вероятной представляется перспектива разведения многочисленных ролей по нескольким педагогам-наставникам. Например, старший коллега (учитель того же предмета) помогает в овладении

профессией на уровне мастерства. Завуч в большей степени может быть сориентирован на осуществлении функции коуча. А близкий по духу и значимый для молодого специалиста и зачастую выбранный им коллега (не обязательно преподающий тот же предмет) сможет в большей степени помочь в решении задач ценностно-смысловой ориентации в профессиональном деле. Таким образом, у каждого из этой группы сопровождения будут свои задачи в плане адаптации, интеграции и последующей самоактуализации молодого специалиста.

На основе изучения теоретических работ по наставничеству [1, 2] можно утверждать, что в качестве наиболее важных результатов наставнической деятельности называют: *продуктивную деятельность* подопечного, его поведение и поступки; *психологические установки* и формирование положительного отношения к делу; *сбережение здоровья* молодых специалистов; *конструктивные межличностные отношения*; *мотивацию* и конструктивные целевые установки молодых; *профессиональный и карьерный рост*.

Наставники-участники опроса в качестве наиболее значимых для себя результатов деятельности по сопровождению молодых выбрали три основных варианта: *успешную адаптацию молодого педагога* в коллективе (хотя, рассуждая о сути наставничества, об адаптации вспомнили только около 30% респондентов), *взаимную удовлетворенность участников* процесса и *достижения самого молодого педагога* в профессии.

Рассуждая о качествах, которыми должен обладать наставник, участники опроса прежде всего отметили *богатый практический опыт* (63,7%), *глубокое знание предмета* (62,4%) и *умение вступать в коммуникацию* (60%).

Заметим, что такие позиции, как *системное видение проблем образования*, *аттестационная категория*, *специальная подготовка к наставничеству*, *опыт методиста* имели для респондентов существенно меньшее значение.

Итак, сплав профессионального образования и опыта, усиленный личной готовно-

стью быть наставником, авторитет в коллективе вкупе с высокими показателями текущей педагогической деятельности – вот основные признаки готовности к наставничеству.

3. *Основные риски наставничества и возможности их минимизации.* Несмотря на то, что и наставники и молодые специалисты подчеркивали значимость определенных личностных качеств того, кто мог бы стать хорошим наставником, практика показывает, что становятся наставниками не всегда те, кто действительно призван к этой деятельности. В частности, отвечая на вопрос, *как вы стали наставником*, более 50% отметили, что они сами выразили желание. 23% были назначены администрацией и не очень понимали, чем им предстоит заниматься. 10% согласились на предложение администрации в расчете на будущие преимущества (профессиональные, карьерные, материальные). При анализе массовой практики на местах обнаружено, что чаще всего наставники назначаются администрацией образовательных учреждений и работают, как правило, индивидуально со своими подопечными в течение первых двух лет. Это означает, что у молодых специалистов, как правило, нет возможности самим выбирать наставников, влиять на содержание и способы деятельности наставников. При этом наставников нигде не обучают, как организовывать взаимодействие с подопечными, как выстраивать с ними профессиональные отношения. По самоотчетам и молодых коллег, и опытных педагогов именно это часто приводит к неэффективному наставничеству (к имитации и формализации наставничества, к увеличению коммуникативных барьеров, преобладанию авторитарности со стороны наставников, формированию и закреплению у молодых позиции исполнителей в ущерб их самостоятельности и инициативности). Закономерным следствием этого становится и уход молодых специалистов из школы и профессии.

В качестве основных рисков наставники примерно в равном отношении (порядка 50% от числа опрошенных) назвали – *формальный подход*, *профессиональное выгора-*

ние и перегруз самих наставников, а также отсутствие реального материального стимулирования. Только 28% опрошенных отметили наличие материального поощрения со стороны администрации школ их наставнической деятельности.

В поиске вариантов эффективной организации наставничества был проведен анализ разнообразия существующих в мире концепций и практик наставничества, который позволил выделить следующие виды, типы и модели наставничества (применительно к системе общего образования Санкт-Петербурга).

Во-первых, можно говорить о двух основных видах наставничества, которые условно назовем «формализованное наставничество» и «неформализованное наставничество».

Формализованное наставничество характеризуется поддержкой руководством школы наставнической деятельности. Это выражается, в частности, наличием и принятием положения о наставничестве, разработкой системы мотивации наставников; для организации наставнической помощи возможно составление письменного договора между тремя сторонами (наставником, молодым учителем и образовательной организацией), где оговариваются обязанности всех сторон договора; для молодого учителя появляется важное условие профессионального развития, соответствующего целям развития образовательной организации.

Неформализованное наставничество характеризуется возможностью выбора молодым учителем наставников по их личностным и профессиональным качествам; взаимодействие строится на основе интересов и потребностей наставляемого и доброй воли наставника; помощь наставника может осуществляться на основе устной договоренности, стороны не связаны практически никакими условиями; помощь ориентирована на формирование позитивных взаимоотношений.

Сопоставление существующих практик наставничества и групп проблем молодых учителей позволило зафиксировать *три типа наставничества*: квалификационный, социальный и корпоративный.

Квалификационный тип наставничества характеризуется реализацией наставником ролевых функций методиста, инструктора, ментора. Он объясняет, как действовать, показывает действия с необходимыми комментариями, корректирует действия наставляемого, указывает на выявленные ошибки и их причины, оценивает, сообщает дополнительную профессионально значимую информацию. Он также знакомит подопечного с тем функционалом, который необходимо выполнять, в частности с документацией, с которой необходимо работать (журналы, инструкции, отчеты и т. п.). Задача же молодого учителя – четко выполнять все инструкции и требования, воспроизводить показанные профессиональные действия.

Социальный тип наставничества характеризуется реализацией наставником ролевых функций медиатора, консультанта, психолога, защитника, помогающего разрешать трудности вхождения в коллектив образовательной организации, преодолевать коммуникативные барьеры, налаживать взаимопонимание.

Корпоративный тип наставничества. Здесь важно отметить, что наставником может выступать как единичный, так и коллективный субъект. Данный тип характеризуется реализацией наставником ролевых функций тьютора, тренера, фасилитатора, консультанта, координатора, андрагога, навигатора. Задача наставника состоит в партнерской помощи и деятельности в сопровождении молодого учителя в открытии своего личностного смысла профессии, самоопределении, выстраивании профессионально-карьерной траектории. Он подсказывает и помогает в выборе курсов повышения квалификации, участия в профессиональных конкурсах и проектах, включает молодого учителя в новые виды деятельности. Молодой учитель находится в позиции активного и значимого участника производственной, инновационной и общественной деятельности школы.

Взаимосвязь видов и типов наставничества представлена на схеме 1.

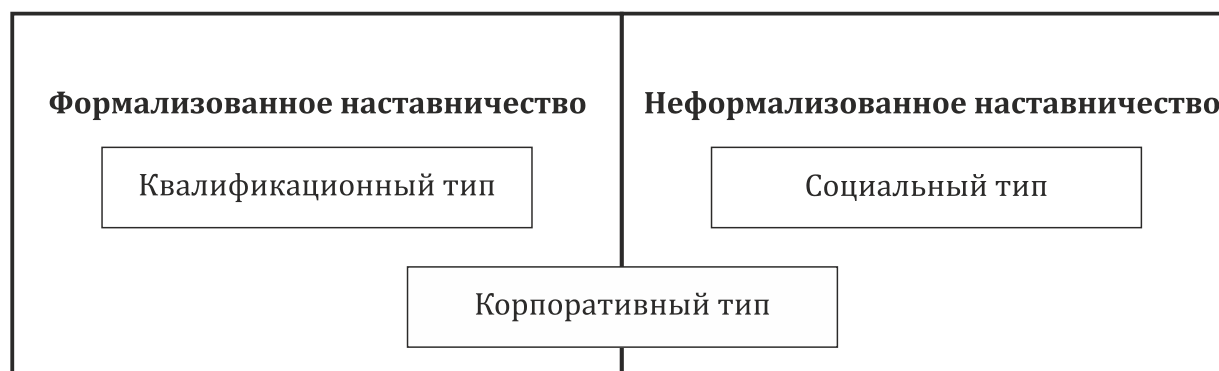


Схема 1. Взаимосвязь видов и типов наставничества.

Сегодня зафиксировано наличие не только традиционных вариантов, но и появление *новых моделей наставничества* (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Перспективные и используемые модели наставничества в петербургской образовательной практике

Согласно проведенному исследованию в большинстве образовательных организаций города реализуется традиционное, ситуационное и групповое наставничество. При этом порядка 60% из опрошенных молодых учителей обращаются к тем, кого выбрали они, а не тем, кто зафиксирован как их наставник в приказе (саморегулируемое наставничество). В школах с большим количеством молодых специалистов становится популярным командное наставничество. Виртуальное наставничество, как правило, представлено на сайтах ИМЦ. А такие модели, как партнерское, целеполагающее, скоростное и флеш-наставничество практически не представлены в ОУ, хотя, на наш взгляд, в них заложен немалый потенциал.

Разнообразие моделей наставничества позволяет организациям выбрать наиболее подходящую модель и тем самым обеспечить условия для личностно-профессионального развития молодых специалистов.

Одним из важных этапов построения системы наставничества является оценка эффективности. Многие образовательные организации, хотя и применяют наставничество для развития молодых учителей, но

не имеют чётких критериев для проведения оценки его эффективности, а без этого нельзя составить полное представление об успешности наставничества и понять, насколько оно полезно для конкретной образовательной организации, для конкретного человека.

При определении эффективности наставничества выделяют ряд особенностей, которые напрямую влияют на его эффективность. К этим особенностям относят [3]:

1. Степень достижения цели наставничества – главный критерий его эффективности. Цель должна быть ясной, чётко сформулированной по срокам и конкретным количественным или качественным показателям.

2. Объект оценки – не только молодой учитель и его навыки, но и сам наставник. Оцениваться они могут по разным критериям и разными способами.

3. Наставничество как социальный институт влияет на всю систему управления персоналом. В связи с этим при оценке эффективности наставничества надо обратить внимание на изменения в управленческой среде, понять, каковы положительные и отрицательные явления.

4. Наставничество, как правило, заранее регламентировано определённым планом, поэтому оценка эффективности должна осуществляться не только в целом, по конечным результатам, но и поэтапно.

Исследователями эффективности наставничества отмечается, что эти особенности надо учитывать для определения

Таблица 1

**Перспективные и используемые модели наставничества
в петербургской образовательной практике**

Модели наставничества	Принцип взаимодействия
Традиционное наставничество: «один на один» (One-on-One Mentoring)	Взаимодействие между более опытным специалистом и начинающим сотрудником в течение определенного периода времени (3-12 месяцев).
Ситуационное наставничество (Situational Mentoring)	Предоставление наставником необходимой помощи в случаях, когда подопечный нуждается в ней. Обеспечение немедленного реагирования на ситуацию.
Партнерское наставничество: «равный-равному» (Peer-to-Peer Mentoring)	Взаимодействие сотрудников, находящихся в равном положении (по возрасту, по роду деятельности), но один из которых уже имеет опыт работы в данной организации, а другой – только приступает к деятельности в ней.
Групповое наставничество (Group Mentoring)	Один наставник работает с группой, непосредственно общаясь 1-2 раза в месяц.
Краткосрочное или целеполагающее наставничество (Short-Term or Goal-Oriented Mentoring)	Наставник и подопечный встречаются по заранее установленному графику для постановки конкретных целей, ориентированных на определенные краткосрочные результаты. Подопечный должен приложить определенные усилия, чтобы проявить себя в период между встречами и достичь поставленных целей.
Скоростное наставничество (Speed Mentoring)	Однократные встречи сотрудников с наставником более высокого уровня с целью построения взаимоотношений с другими людьми, объединенными общими проблемами и интересами.
Флэш-наставничество (Flash Mentoring)	Сотрудники, желающие выступить в роли наставника, должны участвовать в короткой встрече с потенциальными подопечными, в ходе которой наставники могут поделиться своим жизненным опытом по построению карьеры и дать некоторые рекомендации. После этой встречи ее участники решают, хотели бы они продолжить отношения наставничества или нет. Если обе стороны видят перспективу сотрудничества, они приступают к реализации программы наставничества.
Саморегулируемое наставничество (Self-Directed Mentoring)	Опытные сотрудники добровольно выдвигают себя в список наставников. Очевидным преимуществом этой модели является то, что в этот список попадают только те, кто действительно имеет желание принять эту трудную и ответственную роль. При этом сотрудник, нуждающийся в наставнике, может выбирать для себя того, кто, по его мнению, может оказать лучшую помощь и поддержку, более совместим с ним.
Командное наставничество (Team Mentoring)	Два или более наставников работают вместе или по отдельности с одним или группой подопечных, чтобы помочь им достичь определенных целей развития, охватывая существенные практические аспекты управленческой деятельности.
Виртуальное наставничество (Virtual Mentoring)	Использование информационно-коммуникационных технологий, таких, как видеоконференции, платформы для дистанционного обучения, развития и оценки талантов, онлайн-сервисы социальных сетей и сообществ практиков в системе развития персонала

эффективности наставничества в любой организации: коммерческой, общественной или государственной. Таким образом, для оценки эффективности наставничества могут быть использованы только те методы, которые отражают его характерные особенности. К таким методам относят: ROI (return on investment) – возврат от инвестиции; ROE (return on expectation) – возврат от ожида-

ний; метод рейтинговых шкал поведенческих установок (BARS); модель Дональда Кирпатрика [4].

Каждый из этих методов имеет свои сильные стороны, и каждый из них может быть использован для оценки наставничества. Однако необходимо отметить, что существуют и определенные ограничения для их применения.

Методом, позволяющим адекватно и разносторонне оценить эффективность наставничества, называют модель Дональда Кирпатрика. Он предложил оценивать наставничество по четырём уровням:

1. Оценка эмоциональной удовлетворённости наставляемого (Reaction).
2. Оценка полученных знаний или оценка изменений уровня знаний (Learning).
3. Оценка изменения поведения (Behavior).
4. Оценка результатов для компании (Results).

Основываясь на модели Кирпатрика, можно предложить следующие критерии оценивания системы наставничества:

- *достижение целей системы наставничества* – предполагает соотнесение и сравнение целей развития образовательной организации и её миссии с целями внедрения системы наставничества и полученными результатами;

- *мнение всех участников системы* – оценить результаты помогает анкетирование всех участников системы. Получив данные от молодых учителей, наставников и руководителей, проведя анализ документов, можно сравнить полученные результаты с ожидаемыми;

- *достижение наставляемыми необходимой результативности* – для оценки по этому критерию важна статистика по средним срокам достижения молодыми учителями обозначенных результатов до работы с наставником и полученными результатами по завершении этой работы;

- *поведенческие изменения* – результаты сравниваются с желаемыми показателями корпоративной и педагогической культуры, принятыми в образовательной организации. Важно оценивать изменения в поведении не только молодых учителей, но и их наставников (если они проходили специальную программу обучения, то требуется оценить и степень ее эффективности, так как она является частью системы наставничества);

- *определение преимуществ* – предполагает определение тех преимуществ, которые получает образовательная органи-

зация в результате использования наставничества. Для определения преимуществ важно вернуться к целям развития организации (например, одной из целей внедрения наставничества было уменьшение текучести персонала и т.д.). Если процедура выявления преимуществ не согласуется с заявленными целями, то либо это связано с плохой организацией наставничества, либо с другими организационными элементами. В любом случае есть повод задуматься о целесообразности наставничества в том виде, в котором оно существует на данный момент времени.

Предложенные критерии могут претендовать на универсальность, что особенно важно при наличии и реализации разнообразия видов, типов и моделей наставничества.

Выводы. Система наставничества строится на организации взаимодействий и взаимной ответственности всех участников процесса. Необходимым условием успешной реализации системы наставничества является тщательное планирование и подготовка среды образовательной организации для ее внедрения.

Для реализации наставничества как способа сопровождения молодого учителя при вхождении в профессию и разностороннего её освоения необходимы соорганизация разных моделей наставничества и реализация разных его типов в зависимости от имеющихся затруднений и потребностей молодого специалиста, возможностей школы, района, города.

Предложенные критерии оценки эффективности наставничества позволяют образовательной организации самостоятельно выбирать те показатели оценки, которые являются для неё приоритетными. Возможность самостоятельно выбирать показатели и настраивать их в соответствии с меняющимися условиями работы обуславливает потенциал применения этих критериев в образовательных организациях любого типа и масштаба.

Литература

1. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского гос. пед. университета. – 2017. – Том 7. – №5.
2. Горшкова Е.Г., Бухаркова О.В. Коуч-наставничество – как инструмент развития бизнеса. – СПб.: РЕЧЬ, 2006.
3. Теплов А.О. Методы оценки эффективности наставничества // Государственное управление. Электронный вестник. – 2011. – Вып. № 28.
4. Воротынцева Т., Неделина Е. Строим систему обучения персонала. Практическое руководство для специалиста по обучению. – СПб., 2008. – С. 91.



**О.Б. Даутова,
Е.Ю. Игнатьева**
(Санкт-Петербург)

СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИЮ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

SUPPORTING OF YOUNG TEACHERS' PROFESSION INTEGRATION AS A MANAGEMENT PROBLEM

В статье описаны основные противоречия и проблемы интеграции молодого педагога в профессию, определены условия, обеспечивающие этот процесс, показаны традиционные и инновационные направления деятельности образовательных организаций по сопровождению и поддержке молодого педагога, сформулированы управленческие решения.

Ключевые слова: молодой педагог, интеграция в профессию, эталон личности профессионала, образ «Я», профессиональная идентичность, личностный и профессиональный рост, профессиональная успешность, сопровождение молодого педагога.

This article describes the basic contradictions and problems of young teacher's profession integration, it defines the conditions that ensure the young teacher's profession integration. It shows educational organizations' traditional and innovational directions of the young teacher support. The contents of those activities is disclosed, managerial decisions are defined.

Key words: young teacher, profession integration, professional identity, professional's personality I image, professional identity, personal and professional growth, professional success, supporting of a young teacher.

Государственная политика в сфере образования ориентирована на поддержку образовательных инноваций в области качества подготовки и сопровождения педагогических кадров. Изменения в содержании и организации деятельности школ, усиление их инновационной направленности тесно связаны с изменениями в методологической и технологической подготовке педагога. Возникшая потребность в новом социальном типе личности учителя, способном быть активным и успешным в инновационной деятельности, обострила другую потребность – выявления в связи с этим особенностей развития педагогического профессионализма и повышения его инновационного потенциала в массовой педагогической практике. Особая роль в модернизации системы образования России принадлежит молодым педагогическим кадрам нового качества,

потому что только новые кадровые ресурсы способны обеспечить и новое качество иных ресурсов – концептуальных, программных, методических, технологических. Между тем средний возраст педагогов по Санкт Петербургу приближается к пятидесяти годам, а значительная часть молодых специалистов, пришедших на работу в образовательные организации, уходит из профессии в первые несколько лет работы. Следовательно, необходимы специальные меры по интеграции молодых педагогов в профессию, обеспечивающие создание условий для их успешной профессионализации и полноценной самореализации. Среди различных аспектов сопровождения интеграции молодых педагогов в профессию одним из самых значимых является управленческий аспект.

Молодой педагог сталкивается с множеством проблем, важнейшая из них – пробле-

ма «своего» и «не своего» места в жизни и в профессии – формулируется как несовпадение процесса профессионализации и личностного развития. На этапе интеграции в профессию молодой педагог преодолевает ряд противоречий: между актуализирующимся в индивидуальном сознании эталонным личностью профессионала и образом «Я»; сформулированным сообществом ожиданиями; реальными требованиями профессии к качествам профессионала и декларируемыми сообществом ожиданиями; социально-психологической зрелостью молодого педагога и потребностью его самого в карьерно-профессиональной самореализации, личностном и профессиональном росте.

Значимой для этапа интеграции в профессию выступает проблема вхождения в реальную профессиональную группу в конкретной школе. Любая образовательная организация – это сложный организм, специфика которого проявляется через организационную культуру, транслирующую сотрудникам и поддерживающую в коллективе общие ценности, принципы, нормы и правила поведения. Идентификация молодого педагога с образовательной организацией происходит посредством освоения этой куль-

туры. Молодой педагог, обладая индивидуальным сознанием, ценностями, принципами, нормами поведения, попадает в среду с уже сформированным коллективным сознанием, отраженным в организационной культуре. Интеграционная модель «четырех квадратов» Кена Вилбера, отражающая идентификацию личности с организацией через гармонизацию ценностей и миссии, поведения и норм в организации, хорошо иллюстрирует этот процесс [8]. Вхождение в профессиональную группу молодого педагога осуществляется посредством гармонизации его ценностей, действий и поведения с коллективными ценностями, принципами, социальными структурами, то есть посредством гармонизации внутренних и внешних измерений индивидуального и коллективного сознания. Практически все молодые педагоги отмечают эту проблему как одну из наиболее остро переживаемых особенностей интеграции в профессию.

Матрица интеграции на основе освоения организационной культуры может быть представлена также в виде «четырех квадратов», но встроенных в систему координат «Чужой – Свой», «Профессионал – Дилетант» (рис. 1).

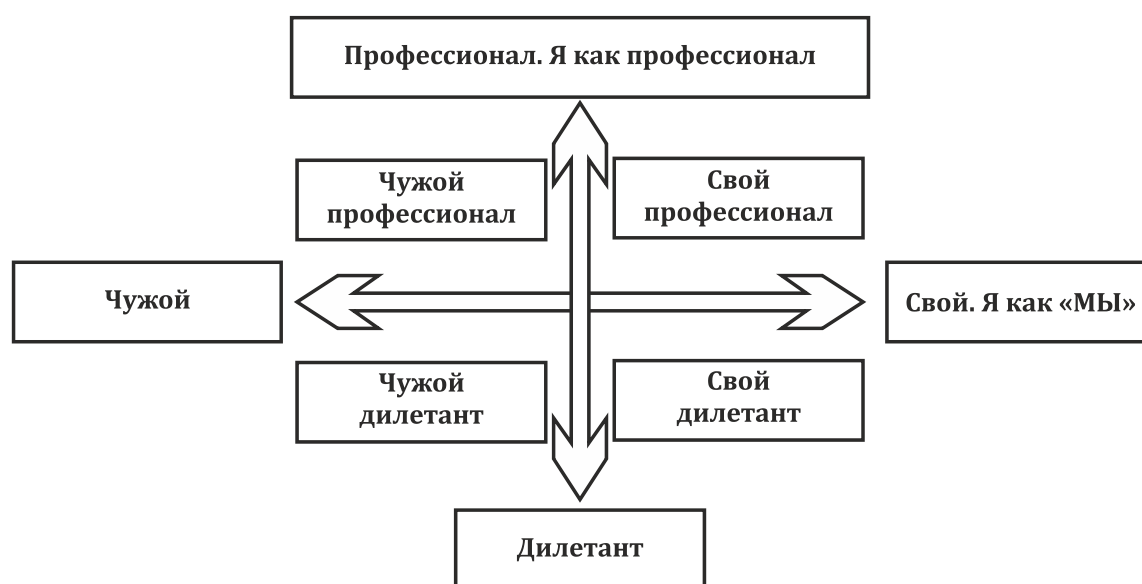


Рис. 1. Матрица интеграции на основе присвоения организационной культуры.

Вопрос профессионального признания решается разрешением противоречия «Чужой – Свой». Это противоречие переживает любой молодой специалист в любой организации (и не только молодой, но любой сотрудник на новом месте работы), но сложность этой коммуникации для молодого педагога часто усугубляется недостаточно высоким уровнем организационной культуры школы. И это как раз та точка роста, тот резерв, который может способствовать не только успешной интеграции молодых педагогов в профессию, но и развитию образовательной организации в целом.

Вторая вертикальная ось этой плоскости представлена полюсами «Профессионал» и «Дилетант» и отражает путь каждого новичка в профессии. «Вхождение в профессию – есть «врастание» в «суперроль», во многом определяющую стиль и образ жизни человека. Ощущение счастья, общая удовлетворенность в значительной мере зависят от того, насколько посредством профессиональной деятельности и сопутствующих ей особенностей жизнеустройства насыщаются фундаментальные потребности человека: потребность в творческой самореализации, понимании и признании индивидуальных ценностей ближайшим окружением референтных лиц, в развитии и саморазвитии и др. При этом важна согласованность между изменением личности в процессе профессионализации, осуществляемой в соответствии с «моделью специалиста», и личным видением жизненных целей и смыслов. При рассогласовании этих ориентаций «личность не в состоянии достичь истинной зрелости и цельности», – справедливо отмечают И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов [3, с. 93].

Необходимо принимать во внимание, что человек осуществляет свое поведение на основе представлений о самом себе, которые закрепляются в самосознании личности и могут быть конкретизированы в «Я-концепции» или образе «Я». Зрелая личность – это личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций и способна правильно воспринимать мир и себя в нем.

Внутренние факторы, влияющие на формирование образа «Я» молодого педагога, связаны с самопознанием, самоопределением и самооценкой себя как профессионала («Я» – профессионал). При этом сущность самооценки, согласно целому ряду исследований (Р. Бернс, Л.И. Божович, А.А. Деркач и др.), складывается из трех взаимосвязанных аспектов: самоэффективность (ощущение личной эффективности) – уверенность в функционировании собственной психики, в способности мыслить и понимать факты реальности, входящие в сферу профессиональных интересов и потребностей; самоуважение (ощущение личного достоинства) – уверенность в своей ценности; позитивный (утвердительный) принцип по отношению к праву жить и быть счастливым, профессионализм деятельности – особый тип профессионального самосознания, ориентированный на освоение продуктивных форм и методов работы с людьми.

Образы «Я», составляющие профессиональную «Я-концепцию», можно рассматривать как внутриличностный механизм, обеспечивающий протекание процесса профессионализации. Е.А. Климов также считает, что многие причины, объясняющие то или иное поведение человека, коренятся в своеобразии складывающегося у него образа «Я» – системы представлений о себе [2, с. 68]. Механизмом может выступать и идеальный образ «Я» – эталон, каким необходимо стать, чтобы соответствовать педагогу-мастеру. Для формирования положительного образа «Я» молодого педагога в общественном мнении необходимо создать следующие условия: повысить престиж профессии «учитель»; формировать чувство защищенности и создавать условия, способствующие стабилизации самооценки учителя; повышать оценку роли учителя как носителя культурных ценностей; отдавать приоритет специалистам с высоким профессионализмом, с развитым творческим началом, со сформированной информационной культурой; создавать конкурентную среду.

Существуют различные подходы к классификации стадий профессионального роста педагога. Так, В.Г. Казанская выделяет три этапа в развитии педагога как професси-

онала: начальный (первые 5 лет), основной (следующие 10 лет), завершающий (после 15 лет работы). О.Н. Шахматова выделяет пять таких стадий: профессиональная адаптация, индивидуализация профессионального опыта, профессиональная зрелость, профессиональное мастерство и профессиональное творчество (креативность) [по 1]. В исследовании А.Е. Марона рассматриваются следующие этапы профессионально-личностного роста педагога: а) вхождение в профессию (от 1 года до 5-8 лет); б) формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности (примерно от 8 до 15 лет), и наконец, в) этап профессиональной зрелости и творческой самореализации [7]. Л.М. Митина представляет динамику

профессионального функционирования учителя в виде трех стадий: адаптации, становления и стагнации [4]. Согласно исследованиям С.М. Редлиха, через три-четыре года работы молодой учитель становится профессионалом среднего уровня [5].

Между тем из психологии известно, что адаптационный период, как правило, длится год-полтора. Таким образом, целесообразно различать адаптацию и интеграцию, поскольку, как следует из анализа сущности этих процессов, они иницируются разными противоречиями, имеют разные цели, механизмы, субъектные позиции участников (табл. 1).

Как следует из исследования Е.Г. Черниковой, острота проблем, связанная с овла-

Таблица 1.

Сравнительная характеристика процессов адаптации и интеграции в профессию молодых педагогов

Критерий сравнения	Адаптация профессиональная	Интеграция в профессию
Основное противоречие	Между возросшими требованиями общества, педагогического коллектива и деятельности и сформированными в вузе профессиональными характеристиками личности, знаниями, умениями, компетенциями	Между необходимостью приспособления к требованиям руководства и профессионального сообщества и вырабатываемым педагогом индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приемами и «техниками»
Цель	Приспособление, вхождение в образовательную среду, педагогический коллектив, учебный предмет, ученические классы как своеобразные коллективы	Не простое объединение человека и профессии, а такое их взаимодействие, которое приводит к возникновению новой целостности, личностному переструктурированию, сопровождающемуся синергетическим эффектом
Основной механизм	Психологический механизм адаптации: 1) адаптация Я – Мы: адаптация к коллективу и организации (организационная идентификация), 2) адаптация Я - профессия: адаптация к профессии, как процесс реализации собственного профессионального «Я»; понимание и переживание себя в профессии (профессиональная идентификация)	Механизм развития; не только человек входит в профессию, но и профессия развивается в человеке, он становится профессионалом – приобретает качественно новый профессионально-личностный опыт в предметной области, в социальном общении в педагогическом коллективе, развивает культуру педагогического общения, происходит расширение его потенциальных возможностей
Вид сопровождения	Наставничество в разных формах, андрагогическая поддержка	Позиция «равный с равным»
Взаимоотношения с наставником (куратором, ментором)	Молодой педагог – субъект, но и объект, активно перенимающий опыт; направленность коммуникаций в большей степени идет от наставника, коммуникации комплементарные (влияние наставника более значимо), вектор обратной связи от молодого педагога меньше вектора влияния наставника.	Молодой педагог – полноправный субъект.

дением профессиональными умениями, не снижается в первые три года работы молодого педагога [6] – то есть присуща и этапу адаптации, и этапу интеграции. Причем именно эта проблема оказывается наиболее значимой в процессе интеграции молодого педагога в профессию.

На этапе интеграции в профессию, по сути, происходит первичный выбор и закрепление модели профессионального труда – либо адаптивного функционирования, либо профессионального развития (Л.М. Митина). Выбор первичный, обусловленный результатом адаптации, может быть изменен целенаправленными усилиями по сопровождению молодого педагога со стороны руководства школы и, конечно, его собственными усилиями при наличии мотивации развития.

Для определения критериев результативности сопровождения молодых педагогов были проанализированы три подхода – теоретический, основанный на концепции профессионального функционирования учителя; подход, используемый в Российско-Австрийском проекте 2017–2019 гг., в

котором участвует СПб АППО; практический подход, выявленный на основе анализа опроса руководителей ОУ Санкт-Петербурга в декабре 2017 – январе 2018 гг. Установление смысловой связи между критериями, используемыми в трех подходах, обобщение и встраивание критериев в логику гипотезы о наличии двух последовательных процессов адаптации и интеграции позволили выстроить оптимальную систему критериев качества работы ОУ с молодыми педагогами (табл. 2).

Опрос руководителей ОУ позволил выявить следующие меры реализации сопровождения молодых педагогов: посещение молодым педагогом открытых уроков других педагогов – 75%; система наставничества в школах – 70%; планирование работы совместно с наставником – 56%; посещение уроков самих молодых педагогов – 55%; участие в профессиональных конкурсах – 41%; приобщение к школьным традициям – 32%; вхождение в коллектив молодых педагогов на равных – 26%.

Анализ этих мер с точки зрения функций управления персоналом показал, что:

Таблица 2.

Критерии и шкалы оценки сопровождения молодых педагогов в ОУ по процессам адаптации и интеграции

Успешность адаптации молодого педагога	
Критерии	Шкала оценки
1. Принятие ценностей и целей ОУ и готовность работать в соответствии с ними	Высокая степень – средняя – низкая
2. Психологическая комфортность в педагогическом коллективе, вхождение в коллектив, выстраивание позитивных отношений с коллегами	Комфортно – безразлично – тревожно
3. Проявление увлеченности профессией, появление первых результатов и признания в педагогическом коллективе	Высокая степень – средняя – низкая
Успешность интеграции в профессию молодого педагога	
4. Понимание и принятие основных ролей педагога: какие задачи решает каждая, какие последовательность действия и объем работы предполагает, демонстрируемая способность их выполнять	Спектр ролей – отдельные роли – роль учителя-предметника
5. Сформированность концепции «Я-педагог»	Позитивная – индифферентная – негативная
6. Соразмерность педагогической направленности по отношению к ученикам и предмету	Гармония – несоответствие – разрыв
7. Проявление гибкости в профессиональной деятельности (эмоциональной, интеллектуальной, поведенческой)	Высокая степень – средняя – низкая
8. Общая удовлетворенность работой: рабочие требования в согласии с потребностями частной жизни	Согласованность – отдельные противоречия – противоречие

- осуществляется функция планирования процесса сопровождения совместно с наставником (56% респондентов отметили);

- функция мотивации проявляется в создании условий для вхождения в коллектив молодых педагогов на равных – делегирование полномочий и ответственности как сильный мотивирующий фактор;

- наиболее представлена функция организации процесса как совокупности запланированных действий (создание системы наставничества, посещение уроков самих молодых педагогов и посещение ими отрывных уроков других учителей, приобщение к школьным традициям, участие в профессиональных конкурсах и др.);

- функция контроля связана с посещением уроков молодых педагогов;

- к сожалению, не обозначены меры по коррекции и совершенствованию процесса сопровождения.

Таким образом, на практике наблюдаются отсутствие системности и целостности в сопровождении интеграции молодых педагогов в профессию, необходимость целенаправленного проектирования организационно-управленческих условий, обеспечивающих успешность молодых педагогов – состояние, которое проявляется в результате достижения успеха при выполнении профессиональной деятельности, сопровождающейся позитивным педагогическим результатом, и проектирование индивидуальной траектории профессионального пути как возможности личностного и профессионального роста.

Определим управленческие задачи, которые стоят перед образовательными организациями:

- разработка локальных актов для организации интеграции молодых педагогов в профессию;

- осуществление научно-методического сопровождения деятельности молодых педагогических работников;

- содействие непрерывному повышению квалификации молодых педагогов;

- разработка программы повышения квалификации специалистов по включению в профессию;

- создание пространства для профессиональной коммуникации с коллегами;

- развитие системы наставничества в период адаптации молодого педагога в профессию;

- разработка диагностических материалов по оцениванию личностного и профессионального роста молодых педагогов.

Особую важность сегодня представляет разработка комплексной программы поддержки и сопровождения молодых педагогов в каждой школе, в каждом районе, в каждом городе, учитывающей способы и механизмы формирования профессиональной идентичности молодого педагога. Основными направлениями деятельности в рамках реализации программы в образовательной организации могут выступать: профессиональная и индивидуальная поддержка, вариативность траекторий профессиональной самореализации, выстраивание профессиональной коммуникации, работа по развитию имиджа профессии «учитель».

Комплексная программа может включать следующие направления:

1. Профессиональная поддержка и сопровождение. Обеспечение тьюторской поддержки молодого педагога наставниками-педагогами или менторами. Проектирование программы личностного и профессионального роста педагога, составление программы самообразования на 1-3 года.

2. Вариативность траекторий профессиональной самореализации. Научно-методическое обеспечение и содействие реализации различных траекторий профессионального роста: участие в конкурсном движении, позволяющем проявить талант, профессионализм, мастерство; участие в международных проектах, так как для молодых характерна мобильность, гибкость, потребность в движении, познании новых культур и стран; участие в творческих проектах, направленных на сотворчество, сотрудничество, созидание. Поддержка инициативы и творчества молодых педагогов. Выбор молодыми педагогами форм обучения.

3. Выстраивание профессиональной коммуникации. Содружество поколений: создание пространства для профессиональ-

ной коммуникации с коллегами на основе содержательной интеграции при реализации проекта «Педагог: восхождение к мастерству». Цель проекта – формирование профессиональной идентичности молодых педагогов для продуктивной интеграции в профессию. Привлечение педагогов в профессиональные педагогические сообщества, общественные организации.

4. Общественное признание – имидж профессии «учитель». Публичное представление успехов молодых педагогов. Продвижение имиджа профессии «педагог» в СМИ. Создание блога «Молодой педагог».

Однако поддержка молодых педагогов является не только управленческой, но и

социальной проблемой. Очевидно, чтобы удержать молодых педагогов в профессии, необходимы серьезные социальные инициативы, например, разработка проектов и законов, дающих молодым педагогам гарантии и дополнительные бонусы.

Таким образом, интеграция молодых педагогов в профессию как сложный социально-педагогический феномен рассматривается как серьезная управленческая задача и требует со стороны управленцев реализации системы условий, как внутренних, так и внешних, определяет необходимость разработки комплексной программы поддержки и сопровождения молодых педагогов в каждой образовательной организации.

Литература

1. Ильин Е.П. Психология для педагогов. – СПб.: Питер, 2012.
2. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996.
3. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета, 1997.
4. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014.
5. Редлих С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М.: ИОСО РАО, 1999. – 42 с.
6. Черникова Е.Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: моногр. – Челябинск: Изд-во Челябинского государственного педагогического университета, 2010.
7. Марон А.Е., Резинкина Л.В. Научные основы и подходы к построению моделей профессионально-личностного роста педагога // Человек и образование. – 2018. – № 2. – С. 27–32.
8. Wilber R. A Brief History of Everything. – Boston: Shambhala, 1996.



Г.А. Бордовский,
С.А. Писарева,
А.П. Тряпицына
(Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ С.И. ГЕССЕНА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ

S. I. HESSEN'S PEDAGOGICAL HERITAGE AS A COMPONENT OF EUROPEAN CULTURAL EDUCATIONAL TRADITION

В статье рассматривается жизненный и научный путь выдающегося российского педагога С.И. Гессена. Исследуется педагогическое наследие с использованием биографического метода, анализа автобиографии, метода понимания идей, герменевтических методов работы с первоисточниками. Рассматривается вклад трудов С.И. Гессена в методологию исследований культуры и образования, философию образования, педагогическое науковедение, а также в построение практики университетского и школьного образования.

Ключевые слова: С.И. Гессен, выдающийся российский педагог, ценности образования, педагогическое наследие.

The article deals with the life and scientific path of the outstanding Russian teacher S. I. Hessen. The pedagogical heritage is investigated with the use of biographical method, analysis of autobiography, method of understanding ideas, hermeneutic methods of work with original sources. The contribution of S. I. Hessen's works to the methodology of culture and education research, philosophy of education, pedagogical science, as well as to the construction of the practice of University and school education is considered.

Key words: S. I. Hessen, outstanding Russian teacher, values of education, pedagogical heritage.

Стратегия развития образования в мире базируется на общих философских принципах равенства и свободы. Построение системы образования на этих принципах ориентировано на отношении к человеку как свободной и творческой личности, что в свою очередь предполагает построение системы, которая обеспечит каждому человеку возможность получения и пополнения знаний, развитие, совершенствование, самореализацию на протяжении всей жизни. Они основываются на гуманистических ценностях признания прав человека, автономии личности и её свободы, ответственности, солидарности, толерантности.

Изучение идей выдающихся педагогов разных стран Европы позволяет глубже

понять характер их взаимодействия, осуществить диалог национальных педагогических культур. Диалог – всегда обмен идеями, смыслами, который ориентирован на будущее, отрицает отжившие стереотипы и догматические рассуждения, сохраняя при этом национальные культурные традиции. Пониманию сущности современного образования может способствовать знакомство с идеями и деятельностью выдающихся российских педагогов, внесших весомый вклад в становление открытого образования Европы. Одним из таких педагогов является *Сергей Иосифович Гессен*.

Авторская позиция, определяющая подход к анализу педагогического наследия Гессена, базируется на философии откры-

того общества, признании культурного полифонизма, открывающего простор для подлинного диалога, открытости исторического познания, в освобождении его от догматизма, принятии «полилинейности», универсальности и единства культурно-исторического процесса [10, 13].

Точкой отсчета в понимании смысла педагогического наследия авторами данной статьи избран подход, определяющий педагогику как часть общечеловеческой культуры. Такой подход правомерен, поскольку педагогика есть часть культуры. «Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного... Сохраняется именно то прошлое, которое имеет отношение к культурным ценностям» [4, с. 34, 36].

В 1972 году на 17-й сессии генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры, проходившей в Париже, была принята Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия. В этой Конвенции отмечается, в частности, что «существующие международные конвенции ... свидетельствуют о той важности, которую представляет для всех народов мира сохранение уникальных и незаменимых ценностей ... некоторые ценности представляют исключительный интерес, что требует их сохранения как части всемирного наследия всего человечества» [11]. В статье 1 Конвенции под «культурным наследием» понимаются памятники и достопримечательные места. Отметим, что это определение относится к материальным объектам культуры, причём книги не входят в состав наследия, определённого таким образом.

В статье 1 Декларации прав культуры, разработанной под научным руководством Д.С. Лихачёва, долгие годы после Второй мировой войны проработавшего в педагогическом институте, а ныне педагогическом университете имени А.И. Герцена, отмечается, что «под культурой понимается сотворённая человеком *материальная и духовная* среда обитания, а также процессы

создания, сохранения, распространения и воспроизводства норм и ценностей, способствующих возвышению человека и гуманизации общества.

Культура включает:

а) культурно-историческое наследие как форму закрепления и передачи совокупного духовного опыта человечества ...

б) социальные институты и культурные процессы, порождающие и воспроизводящие духовные и материальные ценности ...» [8].

Опираясь на это определение, выбранное в качестве исходного, можно предложить следующую классификацию элементов, характеризующих педагогическое наследие:

– *материальное педагогическое наследие* (здания и ансамбли, связанные с образованием, м.б. специфика архитектуры и эволюция появления того или иного здания в связи с изменяющимися представлениями о назначении образовательных учреждений);

– *духовное педагогическое наследие*. Этот элемент духовного педагогического наследия, как правило, изучается в педагогических вузах и имеет достаточно чётко определившуюся структуру (состав).

Значимость духовного педагогического наследия определяется через характеристику историко-педагогического знания, позволяющего понять существующие традиции, которые в свою очередь выступают источником новых идей и инновационных процессов. Особо в педагогическом наследии стоят и воспоминания, исследования, посвящённые личностям великих педагогов прошлого. Изучение этого элемента педагогического наследия позволяет будущим и работающим педагогам в ценностном самоопределении, в постижении миссии педагогической деятельности.

Для определения методов изучения духовного педагогического наследия можно выделить два основных подхода к исследованию, которые связаны с различным толкованием терминов *объяснение* и *понимание*. Первый подход можно назвать позитивистским, он основывается на заимствовании методов естественных наук; в рам-

ках этого подхода исследователь выходит на установление закономерностей. Вторым подходом происходит из гуманитарных наук, и в рамках данного подхода используются соответствующие методы – герменевтические или интерпретационные. Продолжительное время ученые дебатировали по поводу возможности и необходимости использования того или иного подхода в исследованиях в области образования, но сегодня практически общепринятой считается *взаимодополняемость указанных подходов*. Таким образом, можно выделить две группы методов исследования духовного педагогического наследия:

- методы изучения социокультурной обусловленности образования и его обратного влияния на развитие общества;
- методы персонализированных исследований.

Однако если нас интересует система взглядов определённого педагога, то первая группа методов может не дать полного представления о своеобразии и уникальности педагогических воззрений конкретной личности. В этом случае используются другие методы исследования духовного педагогического наследия. Прежде всего, следует выделить *биографический метод*. Основной чертой биографического метода следует считать сфокусированность на уникальных аспектах истории жизни человека и на субъективном личностном подходе к описанию человеческой жизни. Фундаментальной особенностью биографического метода является его направленность на воссоздание исторической, развёрнутой во времени, перспективы событий. Обратимся к страницам жизни Сергея Иосифовича Гессена.

С.И. Гессен родился в 1887 году в Вологодской губернии в России. Его путь талантливого ученого начался с учебы в Гейдельберге, а затем во Фрейбургском университете, где благодаря влиянию на молодого человека известных философов Германии того времени сложилось его мировоззрение. Активная научно-педагогическая деятельность С.И. Гессена была связана в разные годы с известными образовательными учреждениями России начала XX века – исто-

рико-философскими факультетами Петербургского и Томского университетов, частной женской гимназией М.Ю. Стоюниной и первой школой в России «Петер-шULE». Наряду с лекциями по философии он преподаёт логику, психологию и педагогику. Именно работа со студентами пробудила серьёзный научный интерес к педагогике и привела впоследствии к созданию собственной системы философской педагогики, опубликованной в книге «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» осенью 1923 года в Берлине [4].

С декабря 1921 года, когда С.И. Гессен в силу политических убеждений и семейных обстоятельств (его отец и братья были вынуждены эмигрировать после революции из России) переехал со своими близкими в Финляндию, начинается его сотрудничество с различными научно-образовательными учреждениями и видными учеными в Европе. Это короткий двухлетний период сотрудничества с Русским научным институтом в Германии, чтение лекций по логике в Берлинском университете. Затем, начиная с 1923 года, преподавание педагогики в Русском высшем педагогическом институте им. Я.А. Коменского в Праге, работа в Совете Русского народного университета в Праге и позднее преподавание в должности профессора ряда учебных заведений Европы. В конце 20-х годов прошлого века после переезда в Польшу С.И. Гессен возглавил кафедру философии воспитания в Свободном университете в Варшаве, кроме этого преподавал в Варшавском университете и в Институте специальной педагогики. Именно Польша стала той страной, где С.И. Гессен пережил ужасы и личную трагедию Второй мировой войны, по окончании которой был приглашен заведовать кафедрой педагогики в Лодзинский университет, где прошел последний период его жизни.

Благодаря своим философским идеям, широкому кругозору в области философии образования, разносторонним дарованиям, живому темпераменту С.И. Гессен занял видное место в рядах русской эмиграции. Он вошел в правления Союза писателей и журналистов, Философского общества,

Славистского общества, Общества Канта в Праге, Русской академической группы, был связан с Обществом сибиряков в Чехословакии, психоаналитическим кружком доктора Н.Е. Осипова. Наряду с научной и преподавательской деятельностью необходимо отметить и широкую просветительскую, организационную деятельность С.И. Гессена. Так, с его именем связаны создание известного в мировом языкознании Пражского лингвистического кружка, проведение международных и национальных конгрессов по философии, моральному воспитанию, педагогике ненасилия. Особенно велика заслуга Гессена в создании и упрочении общественно-педагогического движения эмиграции 20-х годов прошлого века.

С.И. Гессен своей научно-просветительской и педагогической деятельностью органично вошел в философию педагогики ряда европейских стран. При участии Гессена шли сложные процессы становления русской зарубежной школы, создания профессиональных объединений учительства, студенчества, ученых, становления педагогической журналистики. Гессен был среди докладчиков и организаторов съездов деятелей русской школы и дошкольного образования за рубежом. Интерес вызывали его доклады о состоянии и проблемах школы и педагогики в советской России, о процессах развития образования в странах Европы, имеющих там место инновациях.

С последним периодом жизни Гессена связаны два важных факта его биографии, характеризующие не только его научную известность, но и высокий нравственный авторитет. В 1949 году в связи с созданием ЮНЕСКО возникла проблема привлечения крупных ученых для разработки «Всеобщей декларации прав человека». По просьбе Генерального директора ЮНЕСКО проф. Д. Хаксли совместно с такими мыслителями, как М. Ганди, Ж. Мари-тэн, П. Тейяр де Шарден, Б. Кроче и др. он принял участие в работе Комитета по философским основам прав человека, на который возлагалась задача разработки теоретических основ «Всеобщей декларации прав человека». Второй важный факт – издание по инициативе про-

фессора Римского университета Луиджи Вольпичелли в серии «Проблемы педагогики» многотомника основных работ Гессена. Работы были подготовлены самим автором незадолго до кончины, однако многих из них ему увидеть уже не удалось. В 70-е годы в г. Вадо-Лигуре (Итальянская Ривьера) при учительской семинарии создана педагогическая библиотека имени Гессена с постоянным центром информации о его творчестве. Эти факты уже достаточно полно характеризуют признание Гессена в Европе.

Долгие годы имя и наследие Гессена фактически были в России под запретом. Сегодня же оно органично входит в контекст европейской и российской истории образования, науки и культуры, что во многом связано с его опытом ученичества у выдающихся немецких философов Пауля Наторпа и Генриха Риккерта, широкой трансляцией своих идей в педагогическую практику, наставничеством молодых ученых, среди которых широко известен польский педагог-исследователь Винсенте Оконь, общественной и просветительской деятельностью, участием в работе международных научных сообществ. В современной России имя Сергея Иосифовича Гессена внесено в плеяду великих педагогов России.

Направленность биографического метода на то, чтобы представить субъективный опыт деятеля через его собственные категории и определения, требует некоторого переосмысления критериев объективности исследования. Надо определить, какова «собственная история», личная трактовка субъекта. То, как сам субъект определяет ситуацию, в данном случае важнее, чем то, какова ситуация «сама по себе». Эта «собственная история» может и должна быть дополнена сведениями о том, как определяют ситуацию другие участники. Сопоставление различных точек зрения и сведений позволяет полно и достаточно объективно воссоздать не только внешнюю картину событий, но и их субъективный смысл для участников. Основными источниками биографических данных служат публичные и частные архивные материалы. Любой письменный или устный рассказ субъекта о событиях его

жизни может рассматриваться в качестве биографического материала. Могут использоваться и «вторичные» источники – мемуары других лиц, письма, официальные документы и т.п. К частным архивным материалам, используемым при изучении «истории жизни», относят преимущественно личные записи и документы. Основной вид частного документа – *автобиография*. Отметим, что существуют заметные различия между автобиографией, рассчитанной на дальнейшую публикацию, и автобиографией, обращённой лишь к узкому кругу близких. Если в первом случае преимуществом является большая фактическая достоверность, то во втором обычно имеет место высокая степень раскрытия личного отношения к пережитому, особое стремление мотивировать совершённые выборы и поступки.

История сохранила для потомков документ «Мое жизнеописание» [4, с. 412-447], сделанное С.И. Гессеном при жизни в Лодзи сразу после Второй мировой войны. Этот довольно объёмный текст содержит жизнеописание Гессена, начиная с момента рождения в России конца XIX века до последнего периода жизни в Польше 40-х годов XX века. Всё жизнеописание разделено на временные периоды, соответствующие вехам взросления, с одной стороны (детство – школа – университет), а с другой, учитывающие важные события того времени для личностного развития Гессена (работа в издании «Логос» – преподавание в университете – Первая мировая война – Февральская революция – профессура в Томске – деятельность в различных городах Европы после эмиграции из Петрограда). Для авторов данной работы интерес представляет не столько хронология жизнеописания, сколько факторы, оказавшие влияние на становление личности С.И. Гессена, его мировоззрение. Итак, обратимся к тексту самого С.И. Гессена. Что, по его мнению, оказало наиболее значительное влияние на становление и развитие как крупного педагога и философа?

«Значительно большое внимание на мое развитие оказали дом, внешкольные знакомства и чтение» [4, с. 414]. Уже в 10 лет Гессен приобщился к чтению *серьёзных (не-*

детских) книг по праву. В круг его чтения довольно рано попала классическая русская, немецкая и английская литература. Обширная начитанность помогала не только писать домашние сочинения во время учебы в гимназии, но и, уже начиная с IV класса, читать корректуру материалов для издания «Право», основанного его отцом, что, по свидетельству самого Гессена, «имело большое значение в выработке моей грамотности и стиля». И позже, когда С.И. Гессен читал лекции в ряде европейских университетов, работал над трудами по философии и книгой «Основы педагогики», эта привычка читать серьёзные книги, работать в библиотеке «как на службе» помогала проникать в глубину исследуемых проблем, расширяла и научный, и культурный кругозор Гессена.

Следующим фактором можно назвать *интерес к философии истории*, которую Гессен изучал в Германии в самом начале XX века, и который ввел его в сообщество учителей-единомышленников. Подготовленная им работа о доктрине прогресса у Кондросе и у О. Конта вызвала интерес преподавателя семинара, посоветовавшего Гессену изучать философию в университете Гейдельберга. «Первый семестр в Гейдельберге имел большое, решающее значение для моей жизни. Определился характер моей последующей работы и направление моего философского развития на долгие годы вперед» [4, с. 415]. Что же оказало такое значительное влияние на мировоззрение начинающего исследователя? По свидетельству самого Гессена, это люди – круг философов школы Риккерта, лекции которого Гессен никогда не пропускал, дружба с преподавателем немецкого языка Ф.А. Степуном и доцентами Московского университета Б. Яковенко и Б.А. Кистяковым. «Беседы с ними стали для меня замечательным введением в философскую проблематику и дали мне, быть может, больше, нежели лекции профессоров, которые казались мне слишком тяжелыми и по языку, и по содержанию» [5, с. 415]. Этот интерес и в более поздние годы (после возвращения из Томска в Петроград в 1920 г.) окажет влияние на развитие политических убеждений С.И. Гессена и выльется в созда-

ние концепции демократического социализма, которая, по словам самого же автора, была довольно оторвана от жизни, но убедила его в том, что он «в условиях все более прикручивающейся диктатуры» не сможет «открыто высказывать своей точки зрения на марксизм, социализм, правовое государство, цели воспитания и реформу школьной системы» [4, с. 425].

Следует отметить, что именно *дружеские отношения и беседы с людьми* на разных этапах жизненного пути оказывали значительное влияние на взгляды С.И. Гессена. Он не раз упоминал об этом факторе в своем жизнеописании. Так, например, встреча с Ольгой Шор в 1911 году, вместе с которой Гессен изучал математику в ходе подготовки к магистерскому экзамену, стала не только «важнейшим событием внутренней жизни» к этому времени уже женатого и имеющего детей Гессена. Беседы с ней «углубили мой образ мыслей, склонный к банальным конструкциям, но и в определенном смысле расширили мой интеллектуальный кругозор, да и все мое миропонимание» [4, с. 418]. А позже беседы с академиком А.С. Лаппо-Данилевским «основательно углубили методологические установки» Гессена. Дискуссии по поводу доклада о физике Галилея и дружеские беседы на эту тему с академиком В.Д. Кузнецовым «очень много дали для углубления мыслей в этой области» [4, с. 423].

Как известно, *процесс передачи знания* является довольно серьезным фактором, оказывающим влияние на развитие научных взглядов и жизненной позиции. Так, всем известен факт из истории химии, когда Д.И. Менделеев в процессе преподавания этой сложной дисциплины и одновременно работы над учебником по химии для студентов сделал величайшее открытие, вошедшее в мировое научное наследие под названием «Периодический закон химических элементов Д.И. Менделеева», который воплотился в созданную на его основе периодическую систему химических элементов. Так и на С.И. Гессена оказало влияние преподавание – чтение лекций по логике, психологии и педагогике в Петербургском уни-

верситете, женской гимназии М.Н. Стоюниной и в Петер-Шуле. В своем жизнеописании Гессен пишет, что «преподавание в средней школе очень помогло» ему «в изучении педагогической теории», являвшейся для него в то время «совершенно неизведанной областью» [4, с. 420]. Позже преподавание ряда исторических и философских дисциплин, а также основ педагогики в Томском университете и на учительских курсах, основанных при университете, «побудило расширить и углубить свои знания» [4, с. 421]. Именно в Томске окончательно сложилась его «система педагогики»: «Мои “Основы педагогики” были только детальной разработкой постепенно расширявшегося конспекта моих лекций» [4, с. 423]. Уже после эмиграции, когда С.И. Гессен был признанным ученым во многих университетах Европы, его лекции в Париже, Берлине, Варшаве, Кракове, Праге, Вене, Риге, лекционное турне по Англии, статьи и книги, написанные по-русски и по-немецки, а также переведенные на сербский, хорватский, болгарский, литовский, латышский языки, стали источниками знания для многих поколений студентов и исследователей, а их автор признанным многими академиями ученым. А в последние годы жизни, когда уже после Второй мировой войны С.И. Гессен читал лекции по философии в Лодзинском университете, он написал: «Лекции эти мне давали большое удовлетворение, и я, как всегда, многому научился, готовясь к ним» [4, с. 447].

Возвращаясь к проблеме исследования педагогического наследия ученого, отметим, что методология исследования влияния личности исследователя и его идей на развитие образования и педагогической науки определяется не столько изучением его жизненного пути, сколько *пониманием его идей*, изложенных в трудах. Понимание другой концепции, точки зрения, позиции, их глубинных оснований, готовность искренне и глубоко проникать в их сущность позволяет исследователю признать право на иную точку зрения, на другую позицию по рассматриваемому вопросу, что становится особенно актуальным в современных условиях развития науки в период постмодерна.

Понимание авторской позиции возможно с использованием герменевтических методов работы с первоисточниками. Чрезвычайно важным при использовании герменевтического метода является признание того факта, что любой текст всегда обусловлен контекстом – системой непрерывных отношений, закреплённых в сознании как предпосылки понимания текста, причём в каждый момент этого интеллектуального процесса динамически изменяющееся проблемное поле имеет иерархически структурированную организацию. Интерпретация работает в маятниковом режиме – от текста к контексту и наоборот. Таким образом, методология исследования духовного педагогического наследия является методологией изучения социокультурной обусловленности педагогики в конкретный исторический период.

К сожалению, большая часть педагогических работ С.И. Гессена не сохранилась, так как многие еще в рукописях были уничтожены пожарами, переездами и другими лихолетьями Второй мировой войны. Среди них книга «Философия воспитания», очерк «Русская педагогика в 20 столетии». Сохранились, видимо, опубликованные еще при жизни С.И. Гессена доклады «Государство и школа во Франции и Англии», «Ценность и свобода», «О начале целостности в педагогике», «О существе и ступенях нравственного воспитания», некоторые статьи, опубликованные в зарубежных периодических журналах, книга «Структура и содержание современной школы», изданная на польском языке в конце 30-х годов XX века. Таким образом, многие работы С.И. Гессена оказались недоступными для читателя в силу своей разбросанности по зарубежным изданиям. Из всех книг в доступном для современного отечественного читателя формате сохранились «Основы педагогики», впервые изданные в Берлине в 1923 году на русском языке. Эта книга дважды дорабатывалась автором. Впервые – для издания на немецком языке, но она так и не вышла в свет. И во второй раз – для издания на чешском языке в середине 30-х годов XX века. Именно это чешское издание С.И. Гессен считал наиболее аутентичным. В современ-

ном русскоязычном научном обороте доступными являются уже упомянутая выше книга «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», переизданная в 1995 году в Москве, и том избранных сочинений С.И. Гессена «Педагогические сочинения», составленный Е.Г. Осовским, М.В. Богуславским и О.Е. Осовским и изданный в Саранске в 2001 году.

Обратимся к идеям С.И. Гессена, представляющим интерес для развития современной теории и практики педагогики и помогающим глубже понять происходящие в европейском современном образовании процессы, связанные с формированием открытого научно-образовательного пространства.

Серьезное философское образование, полученное Гессеном в немецких университетах, нашло свое развитие в его взглядах на *методологию исследований культуры и образования*. Так, методологию философского анализа он распространяет на историю педагогики, в которой раскрывает отражение тех или иных философских концепций авторов педагогических теорий, историю развития культуры человечества. Как представитель «педагогики культуры», принадлежность к которой он подчеркивал в своих работах, Гессен опирался на аксиологический подход в анализе работ и характеристике историко-культурного процесса развития педагогической мысли. Такой подход позволил Гессену выявить уникальность и неповторимость педагогических идей и систем прошлого, проследить историческую преемственность, связь прошлого, настоящего и будущего. Таким образом, выдвигая в качестве ведущей идею взаимосвязи педагогики и культуры, педагогики как части культуры, педагогики как философии культуры, Гессен показал роль педагогики и образования в содержании культурной жизни человека, справедливо полагая, что «образование есть не что иное, как культура индивида» [4, с. 35].

Гессен, без сомнения, один из первых русских *компаративистов*. Сравнительно-сопоставительный и сравнительно-исторический методы широко представлены

во многих работах ученого. Сопоставительному анализу подвергаются философские и педагогические системы разных эпох, разных стран Европы и Америки, воззрения различных философов и педагогов (И. Кант и Ж.Ж. Руссо, Д. Дьюи и П.П. Блонский, Ж.Ж. Руссо и Л.Н. Толстой, Ф. Фребель и М. Монтессори), различные педагогические категории – личность и индивидуальность, свобода и дисциплина, игра и труд и т.п. С.И. Гессен обращал особое внимание на значимость изучения педагогических систем и воззрений прошлого, потому что «...история педагогических учений слишком еще понимается большинством педагогов-практиков как собрание устарелых и опровергнутых жизнью воззрений. Показать, что современные взгляды являются только углублением и дальнейшим развитием этих «устарелых» воззрений, продолжающих жить в них в своем очищенном жизнью и мыслью виде, и что, напротив, многие из современных кичащихся своею новизною взглядов представляют собой простой перепев действительно устарелых теорий, – представлялось мне слишком уже заманчивой и поучительной задачей» [4, с. 21]. Любопытен тот факт, что Гессен обращается к исследованию педагогических систем не только тех педагогов, чьи идеи по праву принадлежат к идеологии гуманизма, идеи, значительно повлиявшие на развитие национальных педагогических систем. Изучение различных образовательных систем было подчинено выявлению общих тенденций и механизмов демократизации образования. Его мысли о философии воспитания и построении демократической школы нашли свое отражение в книгах «Школа и демократия на переломе» [14], изданной на немецком, польском, чешском и итальянском языках, «Педагогика и школа в советской России» [15], изданной на польском языке. В.В. Зеньковский в своем очерке о Гессене отмечал, что «зависимость человеческого духа (в работе мысли, в реализации свободы, вообще в моральном созревании) от сферы ценностей (сверхиндивидуальных, трансцендентальных) показана Гессеном с исключительным мастерством» [5, с. 510]. Вообще идею свобо-

ды личности он относил к одной из важных идей своей философско-педагогической концепции. Думается, что современному читателю нет необходимости доказывать важность идей построения демократической школы, школы воспитания свободной личности, которые доказывал в своих работах С.И. Гессен.

Необходимо отметить вклад С.И. Гессена в развитие идей *философии образования*, справедливо полагая, что не может быть педагогики без философии: «...Всякая педагогическая система – даже там, где она выдает себя сама за чисто эмпирическую науку, – есть приложение к жизни философских воззрений ее автора» [5, с. 20]. Гессен поставил философию в центр своей педагогической концепции. Его основной труд «Основы педагогики» имел принципиальный подзаголовок «Введение в прикладную философию», подчеркивавший эту взаимосвязь. Свои лекции он называл очерками «философской педагогики». С.И. Гессен, определяя образование как культуру индивида, считал, что «задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Деление культуры определяет и деление образования на виды. Соответственно этому и педагогика как общая теория образования распадается на соответственное число отделов: теорию нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования. <...> Следовательно, каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде как бы прикладной ее части: логике – теория научного образования, то, что многими не особенно удачно называется дидактикой; этике – теория нравственного образования; эстетике – теория художественного образования и т.д.» [4, с. 34]. Всю жизнь он оставался на позициях философской педагогики. В.В. Зеньковский отмечал, что «у него вообще всегда было тяготение к “прикладной философии”, т.е. к применению общих принципов философии к отдельным сферам жизни и творчества» [5, с. 506].

Как известно, сегодня философия образования – самостоятельная научная и учебная дисциплина, оформившаяся во второй половине XX века, которая рассматривает сущность и природу всех явлений в образовательном процессе: что такое образование (онтология образования), каким образом оно происходит (логика образования), каковы природа и источники ценностей образования (аксиология образования), каким бывает и каким должно быть поведение участников образовательного процесса (этика образования), какими бывают и какими должны быть методы содействия образовательному процессу (методология образования), совокупность идей, составляющих основу того или иного целостного подхода к постановке дела образования (идеология образования) [7, с. 5]. Во многих прежде всего англоязычных странах философия образования в настоящее время – это область с устоявшимся дисциплинарным статусом, представленная в университетах отдельными кафедрами, прежде всего на факультетах философии и в ряде случаев в Colleges of education («факультетах образования»). В России как самостоятельная научная область философия образования начала развиваться лишь в 90-е годы XX века, но сегодня она довольно широко представлена в научных публикациях, учебных программах и учебных пособиях для студентов педагогических вузов.

История педагогики, которую с такой бережностью и вниманием изучал С.И. Гессен, была выделена им в отдельную отрасль педагогического знания, которая, по его мнению, должна изучаться в связи с историей философии, политики и культуры. Обращение к *структуре педагогической науки* позволило ученому обратить внимание на начавшийся в начале прошлого века процесс дифференциации педагогики на стыке с другими науками, что впоследствии привело к появлению новых отраслей педагогического знания – педагогической физиологии, педагогической психологии, педагогической социологии и социологии образования, теории организации школьного дела, сравнительной педагогики, школьной

статистики, истории педагогики.

Таким образом, идеи взаимосвязи педагогики и культуры, проявляющиеся, по мнению Гессена, в трех слоях культуры – образованности, гражданственности и цивилизации, идеи воспитания нравственной свободы личности и связанные с ними подходы к построению демократической школы, выведенные им на основании сравнительного анализа национальных педагогических систем европейских стран, а также размышления о педагогике как области научного знания, характеризуют С.И. Гессена как, несомненно, выдающегося мыслителя, идеи которого прорастают в трудах исследователей последующих поколений и реализуются в практике образования.

Остановимся подробнее на идеях С.И. Гессена об *университетском образовании*, которые актуальны в современных условиях развития Болонского процесса в открытом научно-образовательном европейском пространстве и во многом определили облик современного европейского университетского образования.

В своем фундаментальном труде «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» теории университета С.И. Гессен отводит целую главу, в которой раскрывает свое видение роли университета в систематическом курсе научного образования личности, справедливо полагая, что «высшая научная школа, или университет, есть нераздельное единство преподавания и исследования. Это есть преподавание через производимое на глазах учащихся исследование». Следует отметить, что эту идею Гессен очень четко раскрывает через характеристику деятельности преподавателя, отмечая, что «задача университетского преподавателя не в том, чтобы учить, а в том, чтобы работать в своей науке... он не преподает свой предмет, а высказывает публично свои научные взгляды...» и в раскрытии сущности учебной деятельности студента, который «не просто учится, но занимается наукой» [4, с. 310]. Научное и логическое изложение ученым своей науки Гессен ставит выше его ораторского таланта. Гессен по праву может быть причислен к узкому кру-

гу ученых начала XX века, которые приступили к разработке педагогики высшей школы. Он впервые сформулировал проблему содержания педагогики «высшего научного преподавания».

Интересно отметить то, что основная идея университета, по Гессену, выражаемая формулой «свобода преподавания и исследования», отражается и в системе управления этим учреждением. «Свобода высшего преподавания заключается не в праве каждого открывать школы, в которых нарушалась бы свобода исследования и учения, а в такой организации университета, которая обеспечивала бы внутри него указанные свободы, возможность постоянного и непрерывного его обмена с другими университетами, способность противодействия всем покушениям на свободу науки, откуда бы они ни исходили, при одновременной возможности, однако, максимального использования университета всеми теми, кто в нем как в очаге и хранителе научного знания нуждается» [4, с. 325]. Ведь именно идея нацеленности всей деятельности университета на развитие в нем науки сегодня является самой важной для всех вузов, стремящихся быть конкурентоспособными, о чем свидетельствуют международные рейтинги вузов. Эта идея также взята за основу последовательных действий, направленных на выявление наиболее перспективных вузов в России. Продуктивность и инновационность вузовской науки, востребованность научных разработок, воспроизводство научно-педагогических кадров, закрепление молодежи в сфере науки и образования – это лишь немногие показатели, характеризующие не только свободу университетской науки, но и ее ответственность в современном обществе.

Изложенные Гессеном принципы построения университетского образования современны как никогда:

– «наличие нескольких преподавателей одной и той же науки и свободный выбор учащимися учителя» – *принцип свободного выбора внутри университета*, широко реализованный сегодня в европейских университетах, в России реализуется через постро-

ение индивидуальных образовательных маршрутов [1, 12];

– «свобода перехода с отделения на отделение, с факультета на факультет, из университета в университет» – *принцип свободы перемещения в академическом пространстве университетского образования* положен в основу Болонского процесса и характеризует мобильность студентов, преподавателей и исследователей [1, 2];

– «единство университетов, взаимное признание ими даваемых зачетов и степеней» – *принцип реализации образовательных кредитов* является обязательным условием университетского образования и в Европе и в России [12];

– «самоуправление университета... не только в узком смысле (определение предметов преподавания, учебных планов, основания учебно-вспомогательных учреждений, избрание органов управления), но и право самовосполнения (избрание профессоров и преподавателей, наделение учеными степенями)» – *принцип автономии*, реализация которого в европейских университетах обеспечивается децентрализацией системы образования (за исключением Франции, имеющей централизованную как и в России систему образования, но и там он в полной мере реализован), а в России он обеспечен введением в 2011 году новых образовательных стандартов, расширяющих возможности вузов в формировании образовательных программ, но в то же время повышающих их ответственность за качество подготовки своих выпускников [3, 9].

Для авторов данной статьи особую значимость имеет предложенная Гессеном *структура университета*, в которой он в качестве отдельного подразделения видит педагогический институт, так как «критический» подход в обучении требует и другого учителя – учителя, способного мыслить научно, давать образцы приложения научного метода, демонстрировать нюансы, тонкости научного анализа, «заражать». Это естественно, ибо метод научного мышления передается как образец – от человека к человеку – «путем заразы». Поднимая проблему подготовки учителя, Гессен еще в начале

прошлого века предвидел миссию университета в этой деятельности: «Учитель, университетское образование которого сводится к прочтению им нескольких учебников, благополучно сданных на экзамене, не сможет, конечно, надлежащим образом пронизать свое преподавание научным методом. Отсюда необходимость не только широкого университетского образования у преподавателя второй ступени, но и поддержание им постоянной связи с университетом и с наукой путем чтения им текущей научной литературы по своей специальности, участия в научных обществах и периодического возвращения в качестве слушателя в университет» [4, с. 305]. Именно такую работу со своими выпускниками – учителями школ и проводят наиболее передовые университеты. Именно в свои университеты стремятся сегодня школьные учителя за новым знанием.

Философско-педагогическая концепция Гессена, пронизанная идеями гуманизма, педагогического сотворчества, духовности, устремленная в будущее и утверждающая идеи Добра, Истины и Красоты, несомненно, актуальна в наши дни. Обобщая сказанное в «Основах педагогики», Гессен писал: «Не сделать новое поколение таким же, каковы мы сами, но сделать его самим собой – задача поколения, дающего образование». Новому поколению предстоит обновить мир открытием «новых культурных достижений». И на этом зиждется преемственность поколений. И в конечном счете – Бессмертие. «Преодолеть прошлое через приобщение к вечному, составляющему его истинный смысл, и является подлинной задачей образования» [4, с. 365, 368]. Эти мысли, венчающие главный труд ученого, выражают суть жизненного и педагогического кредо и творческого подвига Сергея Гессена.

Изучение педагогического наследия Гессена позволяет глубже осознать значимость развития образования в контексте сделанного Европой выбора, ориентированного на открытость, толерантность, диалог, которые формируют:

- желание понимать, преодолевать предрассудки и признавать общие интересы, уважать разнообразие;

- открытость к различным культурам, при условии сохранения культурной идентичности каждого;

- уважение обязательств и справедливых решений в рамках прав человека;

- защиту свободы, плюралистической демократии, прав человека и справедливости;

- развитие системы производства и экономических обменов между государствами, которые являются одновременно фактором индивидуального и социального благополучия и политической стабильности;

- заботу о сохранении экологического европейского и мирового равновесия;

- желание сохранить мир в Европе и во всем мире.

Литература

1. Богословский В.И., Глубокова Е.Н. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: Научно-методические материалы. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.
2. Богословский В.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании: Методические рекомендации для преподавателей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
3. Бордовский Г.А. Педагогический университет XXI века / под ред. В.А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
5. Гессен С.И. Педагогические сочинения / сост. Е.Г. Осовский, М.В. Богуславский, О.Е. Осовский. – Саранск, 2001.
6. Гогоберидзе А.Г. Гуманитарная технология индивидуального сопровождения студента в многоуровневом педагогическом образовании: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008.
7. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М., 2000.
8. Декларация прав культуры. Д.С. Лихачёв – университетские встречи. – СПб., 2006.
9. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: Научно-методические материалы / В.И. Богословский, В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007.
10. Кармин А.С. Основы культурологии. Морфология культуры. – СПб., 1997.
11. Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия. Режим доступа: <http://whc.unesco.org/archive/convention-ru.pdf>
12. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена: Методические материалы. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
13. Розин В.М. Культурология. Учебник. – М.: Форум, 1999.
14. Gessen S.I. Szkoia i demokracja na przelome, Warszawa, 1933.
15. Gessen S.I. Educational pohcy m Soviel Russia L, 1930.



АВТОРЫ ВЫПУСКА. ABOUT AUTHORS

АВДЕЕВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ, РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

- 198097, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПР. СТАЧЕК, 30
- FBJ@LIST.RU

AVDEEVA NATALYA VLADIMIROVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF SOCIAL SECURITY
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

- 30, PROSPECT STACHEK., SAINT-PETERSBURG, 198097, RUSSIA
- FBJ@LIST.RU

АЗИЗОВА САМЕРА МАГОМЕДГАНИЕВНА

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ФГБОУ ВО «ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ», КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 367000, РОССИЯ, РЕСПУБЛИКА ДАГЕСТАН, МАХАЧКАЛА, УЛ. М. ГАДЖИЕВА, Д. 43-А
- DGU@DGU.RU

AZIZOVA SAMERA MAGOMEDGANIEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF ENGLISH LANGUAGE DEPARTMENT FOR HUMANITARIAN
FACULTIES DAGESTAN STATE UNIVERSITY

- 43-A, M. GAJIYEV ST., MAKHACHKALA, 367000, RUSSIA
- DGU@DGU.RU

АЛЮШИН МИХАИЛ ВАСИЛЬЕВИЧ

КАНДИДАТ ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК, СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ «ЭЛЕКТРОНИКА», ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК КАФЕДРЫ «ЭЛЕКТРОННЫЕ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ», ПЕРВЫЙ ЗАМЕСТИТЕЛЬ ЗАВЕДУЮЩЕГО КАФЕДРОЙ «ЭЛЕКТРОННЫЕ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ», ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЯДЕРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ «МИФИ»

- 115409, Г. МОСКВА, КАШИРСКОЕ ШОССЕ, Д. 31
- MVALYUSHIN@MEPHI.RU

ALYUSHIN MIKHAIL VASILIEVICH

CANDIDATE OF TECHNICAL SCIENCES, SENIOR RESEARCHER, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT «ELECTRONICS»,
DEPARTMENT «ELECTRONIC MEASURING SYSTEMS», NATIONAL RESEARCH NUCLEAR UNIVERSITY MEPhI
(MOSCOW ENGINEERING PHYSICS INSTITUTE)

- 31, KASHIRSKOE HIGHWAY, MOSCOW, 115409, RUSSIA
- MVALYUSHIN@MEPHI.RU

АРАНОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ, ДОКТОРАНТ РГПУ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, 48
- NIIPPO.RGPU@GMAIL.COM

ARANOVA SVETLANA VLADIMIROVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGIC SCIENCE, LEADING RESEARCHER OF RESEARCH INSTITUTE OF PEDAGOGICAL PROBLEMS
OF EDUCATION INSTITUTE OF PEDAGOGY OF HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

- 48, MOIKA EMB., ST. PETERSBURG, RUSSIA, 191186, RUSSIA
- NIIPPO.RGPU@GMAIL.COM

АХТИЕВА ГУЛЬНАРА РАДИКОВНА

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

AKHTIEVA GULNARA RADIKOVNA

TEACHER OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY
ST. PETERSBURG ACADEMY OF IN-SERVICE TEACHERS TRAINING

- 11-13, LOMONOSOV STR., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

БАТРАКОВА ИНЕССА СЕРГЕЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ ФГБОУ ВО «РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И.ГЕРЦЕНА»

- 191186, СПБ, НАБ.Р. МОЙКИ, Д.48, КОРП.11
- HERZEN-KP@YANDEX.RU

BATRAKOVA INESSA SERGEEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY
HERZEN RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY.

- 48, МОЙКА ЕМБ., SAINT PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- HERZEN-KP@YANDEX.RU

БОРДОВСКИЙ ГЕННАДИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ

АКАДЕМИК РАО, ДОКТОР ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ПРЕЗИДЕНТ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

- 191186, СПБ, НАБ.Р. МОЙКИ, Д.48, КОРП.11
- PRESIDENT@HERZEN.SPB.RU

BORDOVSKIY GENNADIY ALEKSEEVISCH

ACADEMIC OF RUSSIAN EDUCATION ACADEMY, DOCTOR OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL SCIENCES,
PROFESSOR, PRESIDENT HERZEN RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 48, МОЙКА ЕМБ., SAINT PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- PRESIDENT@HERZEN.SPB.RU

ВОЙТЕХОВСКАЯ МАРИНА ПЕТРОВНА

ПРОРЕКТОР ПО УЧЕБНОЙ РАБОТЕ, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ
ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

- 634061, г. ТОМСК, УЛ. КИЕВСКАЯ, Д.60
- VOJTEHOVSKAJA@MAIL.RU

VOJTEKHOVSKAYA MARINA PETROVNA

VICE RECTOR FOR ACADEMIC ACTIVITIES, PROFESSOR OF DEPARTMENT OF NATIONAL HISTORY AND CULTURAL STUDIES,
DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- KIEVSKAYA STR., 60, TOMSK, 634061 RUSSIA
- VOJTEHOVSKAJA@MAIL.RU

ГАЛАКТИОНОВА ТАТЬЯНА ГЕЛИЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 193231 Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. УНИВЕРСИТЕТСКАЯ, 7
- GALAKTIONOVA.TG(AT)MAIL.RU

GALAKTIONOVA TATIANA GELIEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR SAINT-PETERSBURG STATE UNIVERSITY

- 7, UNIVERSITETSKAYA STR., SAINT-PETERSBURG, 199034, RUSSIA
- GALAKTIONOVA.TG(AT)MAIL.RU

ГАЛУШКО ВИКТОР ГРИГОРЬЕВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, КАНДИДАТ ФИЛОСОФСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12-АЯ ЛИНИЯ В.О., Д. 13, ЛИТ. А.
- INFO@GIPSR.RU

GALUSHKO VIKTOR GRIGORYEVICH

CANDIDATE OF PHILOSOPHICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF PHILOSOPHY, DEPARTMENT OF PHILOSOPHY, CULTURAL
STUDIES AND FOREIGN LANGUAGES PETERSBURG STATE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

- 13, LIT. A, 12 LINE V. O., SAINT-PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- INFO@GIPSR.RU

ГОРКУН МАРИНА ИВАНОВНА

АСПИРАНТ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ
РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

- 191186, СПБ, НАБ.Р. МОЙКИ, Д.48, КОРП.11
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

GORKUN MARINA IVANOVNA

POSTGRADUATE STUDENT, DEPARTMENT OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY
HERZEN RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 48, MOYKA EMB., SAINT PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- MAIL@HERZEN.SPB.RU

ДАУТОВА ОЛЬГА БОРИСОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ ГБУ ДПО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, Д.11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

DAUTOVA OLGA BORISOVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT
OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY ST. PETERSBURG ACADEMY OF IN-SERVICE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOVA ST., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

ДИТЯТКИНА ЛЮБОВЬ АНАТОЛЬЕВНА

ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЛАБОРАТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ,
КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, СПБ ФИЛИАЛ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, 2
- IPO@IPORAO.RU

DITYATKINA LUBOV ANATOLJEVNA

LEADING RESEARCHER OF THE LABORATORY RESEARCH OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS,
CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE SPB BRANCH FSBSI "INSTITUTE OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF RAE"

- 2, CHERNYAKHOVSKII STR., ST.PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

ЕРМОЛОВА ВАЛЕРИЯ СЕРГЕЕВНА

АСПИРАНТ ФГБОУ ВО "ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МОРСКОЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
АДМИРАЛА Ф.Ф. УШАКОВА", Г. НОВОРОССИЙСК

- 353918, РОССИЯ, Г. НОВОРОССИЙСК, ПР-Т ЛЕНИНА, 93
- MAIL@NSMA.RU

ERMOLOVA VALERIA SERGEEVNA

POST-GRADUATE STUDENT
STATE MARINE UNIVERSITY NAMED AFTER ADMIRAL F. USHAKOV

- 93, LENIN AVE., NOVOROSIYSK, 353918, RUSSIA
- MAIL@NSMA.RU

ЕРМОЛАЕВА МАРИНА ГРИГОРЬЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ; ДОЦЕНТ, ПОЧЕТНЫЙ РАБОТНИК ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

- 191002, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

ERMOLAEVA MARINA GRIGORIEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY; ASSOCIATE PROFESSOR,
HONORARY WORKER OF GENERAL EDUCATION OF RUSSIA ST. PETERSBURG ACADEMY OF IN-SERVICE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV STR., SANKT-PETERBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

ЖИЛИНА АЛЛА ИВАНОВНА

ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГАОУ ВО ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА», ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

- 196605, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, Г. ПУШКИН, ПЕТЕРБУРГСКОЕ ШОССЕ, Д. 10.
- PRPUSHKIN @ LENGU.RU

ZILINA ALLA IVANOVNA

HEAD OF THE DEPARTMENT OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR STATE UNIVERSITY OF LENINGRAD REGION «LENINGRAD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER A.S. PUSHKIN»

- 10, PETERSBURG HIGHWAY, PUSHKIN, ST. PETERSBURG, 196605, RUSSIA
- PRPUSHKIN @ LENGU.RU

ЖУРИНСКАЯ ЕЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНА

ДИРЕКТОР ВЫБОРГСКОГО ИНСТИТУТА (ФИЛИАЛА) ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ ИМ. А. С. ПУШКИНА»

- 188800, ЛЕНИНГРАДСКАЯ ОБЛ., Г. ВЫБОРГ, УЛ. ВЫБОРГСКАЯ, Д. 2
- VPK@INBOX.RU

ZHURINSKAIA ELENA EVGENIEVNA

DIRECTOR VYBORG INSTITUTE (BRANCH) OF STATE UNIVERSITY OF LENINGRAD REGION "LENINGRAD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER A.S. PUSHKIN "

- 2, VYBORGSKAYA ST., VYBORG, LENINGRAD REGION, 188800, RUSSIA
- VPK@INBOX.RU

ЗАКУТНЯЯ ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ГБПОУ ЛО «ГАТЧИНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ ИМ. К.Д.УШИНСКОГО», КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 188300, ЛЕНИНГРАДСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г.ГАТЧИНА, УЛ. РОЩИНСКАЯ, Д.7
- GPK_@MAIL.RU

ZAKUTNYAYA TATYANA VIKTOROVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE GATCHINA PEDAGOGICAL COLLEGE NAMED AFTER K. USHINSKY

- 7, ROSHCINSKAYA ST, GATCHINA, LENINGRAD REGION, 188300, RUSSIA
- GPK_@MAIL.RU

ЗАЛЕВСКАЯ ТАТЬЯНА ЕВГЕНЬЕВНА

СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ФГБОУ ВО «ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

- 36700, РОССИЯ, РЕСПУБЛИКА ДАГЕСТАН, МАХАЧКАЛА, УЛ. М. ГАДЖИЕВА, Д. 43-А
- DGU@DGU.RU

ZALEVSKAYA TATYANA EVGENJEVNA

SENIOR TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT FOR STUDENTS OF NATURAL SCIENCES FACULTIES DAGESTAN STATE UNIVERSITY

- 43-A, M. GAJIYEV ST., MAKHACHKALA, 367000, RUSSIA
- DGU@DGU.RU

ЗИБРОВ ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ, КАНДИДАТ ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

ZIBROV VALERY ANATOLEVICH

PH.D IN TECHNICAL SCIENCE, HEAD OF THE LABORATORY OF EDUCATIONAL SYSTEMS MANAGEMENT, ASSOCIATE PROFESSOR INSTITUTE OF MANAGEMENT IN EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

- 5/16 1B, STR. MAKARENKO, MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

ИЛЬИНА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА

ДИРЕКТОР УЧЕБНОГО ЦЕНТРА АКЦИОНЕРНОЕ ОБЩЕСТВО «ОДК-КЛИМОВ»,
АСПИРАНТ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

- 194100, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. КАНТЕМИРОВСКАЯ, Д. 11
- DIR_UC@KLIMOV.RU

ILYINA LYUDMILA NIKOLAEVNA

DIRECTOR OF TRAINING CENTER JOINT-STOCK COMPANY "ODK-KLIMOV",
GRADUATE STUDENT OF FSBI "INSTITUTE OF EDUCATIONAL MANAGEMENT OF RAE"

- 11, ST. KANTEMIROVSKAYA, ST. PETERSBURG, 194100, RUSSIA
- DIR_UC@KLIMOV.RU

ИГНАТЬЕВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК,
ДОЦЕНТ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПБ АППО)

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, Д.11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

IGNATEVA ELENA YURIEVNA

PROFESSOR OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE
OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY ST. PETERSBURG ACADEMY OF IN-SERVICE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV ST., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

КАСТОРНОВА ВАСИЛИНА АНАТОЛЬЕВНА

ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, ДОКТОР ФИЛОСОФИИ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

KASTORNOVA VASILINA ANATOL'EVNA,

LEADING SCIENTIFIC RESEARCHER, CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR, DOCTOR OF PHILOSOPHY
FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

- BUILD. 1 B, H. 5/16, MAKARENKO ST., MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

КОЛЫХМАТОВ ВЛАДИМИР ИГОРЕВИЧ

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ГАОУ ДПО «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ», КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР А
- OFFICE@LOIRO.RU

KOLYKHMATOV VLADIMIR IGOREVICH

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY DEPARTMENT
LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

- 25A, CHKALOVSKY PR., SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

КОЛОБАШКИНА ЛЮБОВЬ ВИКТОРОВНА

КАНДИДАТ ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ «ИНФОРМАТИКА И ПРОЦЕССЫ УПРАВЛЕНИЯ», ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК КАФЕДРЫ «ЭЛЕКТРОННЫЕ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ», ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЯДЕРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ «МИФИ»

- 115409, Г. МОСКВА, КАШИРСКОЕ ШОССЕ, Д. 31
- LVKOLOBASHKINA@MEPHI.RU

KOLOBASHKINA LYUBOV VICTOROVNA

PH.D IN TECHNICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT "INFORMATICS AND CONTROL PROCESSES", LEADING RESEARCHER OF DEPARTMENT "ELECTRONIC MEASURING SYSTEMS" NATIONAL RESEARCH NUCLEAR UNIVERSITY MEPHI (MOSCOW ENGINEERING PHYSICS INSTITUTE)

- 31, KASHIRSKOE HIGHWAY, MOSCOW, 115409, RUSSIA
- LVKOLOBASHKINA@MEPHI.RU

КОНАНЧУК СВЕТЛАНА ВИТАЛЬЕВНА

КАНДИДАТ ФИЛОСОФСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12-АЯ ЛИНИЯ В.О., Д.13, ЛИТА
- INFO@GIPSR.RU

KONANCHUK SVETLANA VITALIEVNA

CANDIDATE OF PHILOSOPHICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF PHILOSOPHY, DEPARTMENT OF PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL WORK SAINT-PETERSBURG STATE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

- 13, LIT. A, 12 LINE V. O., SAINT-PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- INFO@GIPSR.RU

КОРОЛЕВА ЕЛЕНА ГЕННАДЬЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ФИЛИАЛА «ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО» В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЫХОВСКОГО, Д.2А
- IPO@IPORAO.RU

KOROLEVA ELENA GENNADIEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES, SENIOR RESEARCHER OF THE BRANCH OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION» IN ST. PETERSBURG

- H.2, CHERNYAHOVSKY STR, ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

КОСТИКОВА НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА

КАНДИДАТ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, ЗАВ. КАФЕДРОЙ СОЦИАЛЬНОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ДИРЕКТОР ВЫБОРГСКОГО ФИЛИАЛА РГПУ ИМ.А.И.ГЕРЦЕНА, ДОКТОРАНТ

- 188811, Г. ВЫБОРГ, УЛ. ПАРКОВАЯ, Д.2
- DIRECTOR@VBGHERZEN.SPB.RU

KOSTIKOVA NATALIA ANATOLIEVNA

CANDIDATE OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL SCIENCES, ASSOCIATE PROFESSOR, HEAD OF DEPARTMENT OF SOCIAL AND NATURAL SCIENCES, DIRECTOR, DOCTORAL STUDENT

- 2, PARKOVAYA ST., VYBORG, 188811, RUSSIA
- DIRECTOR@VBGHERZEN.SPB.RU

КОРЧИНСКАЯ АНАСТАСИЯ АНДРЕЕВНА

АСПИРАНТ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

- 199034, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАБЕРЕЖНАЯ, 7
- ANAKOR(AT)INBOX.RU

KORCHINSKAYA ANASTASIA ANDREEVNA

POSTGRADUATE STUDENT ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY

- 7, UNIVERSITETSKAYA STR., SAINT-PETERSBURG, 199034, RUSSIA
- ANAKOR(AT)INBOX.RU

КУДРЯШОВ СЕРГЕЙ ВИТАЛЬЕВИЧ

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, КАНДИДАТ ФИЛОСОФСКИХ НАУК

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12-АЯ ЛИНИЯ В.О., Д.13, ЛИТА
- INFO@GIPSR.RU

KUDRYASHOV SERGEY VITALYEVICH

CANDIDATE OF PHILOSOPHICAL SCIENCE, ASSISTANT PROFESSOR OF DEPARTMENT OF PHILOSOPHY, CULTURAL STUDIES AND FOREIGN LANGUAGES, SAINT-PETERSBURG MUNICIPAL INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

- 13, LIT. A, 12 LINE V. O., SAINT-PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- INFO@GIPSR.RU

КУДРЯВЦЕВА МАРИЯ ЕВГЕНЬЕВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (ЛЭТИ)

- 197376, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ПРОФЕССОРА ПОПОВА, ДОМ 5
- INFO@ETU.RU

KUDRYAVTSEVA MARIA EVGENEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR ST. PETERSBURG ELECTROTECHNICAL UNIVERSITY

- 5, ST. PROFESSOR POPOV, ST. PETERSBURG, 197376, RUSSIA
- INFO@ETU.RU

КУЗИНА НАДЕЖДА НИКОЛАЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФ. ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

KUZINA NADEZDA NIKOLAEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOVA STR., SANKT-PETERBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

КУЛИКОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ АКАДЕМИИ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РФ

- 199178 РОССИЯ, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, СРЕДНИЙ ПР. В.О., Д. 57/43.
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

KULIKOVA ELENA ALEXANDROVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR ACADEMY OF NATIONAL ECONOMY AND PUBLIC ADMINISTRATION AT THE PRESIDENT OF THE RUSSIAN FEDERATION

- D. 57/43, SREDNY AVE. V.I.S.L., ST. PETERSBURG, 199178. RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

КУКСОВ АЛЕКСЕЙ ЮРЬЕВИЧ

ВОЕННОСЛУЖАЩИЙ, АСПИРАНТ ФГБОУ ВО "ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МОРСКОЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АДМИРАЛА Ф.Ф. УШАКОВА"

- 353918, РОССИЯ, Г. НОВОРОССИЙСК, ПР-Т ЛЕНИНА, 93
- ALEXEYKUXOV@MAIL.RU

KUKSOV ALEKSEY YURYEVICH

SERVICEMAN, POSTGRADUATE STUDENT STATE MARITIME UNIVERSITY NAMED AFTER ADM. F. USHAKOVA

- 93, PR-T LENINA, NOVOROSIYSK, 353918, RUSSIA
- ALEXEYKUXOV@MAIL.RU

ЛАРИОНОВ МИХАИЛ СЕРГЕЕВИЧ

АСПИРАНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ACADEMY@SPBAPPO

LARIONOV MIKHAIL SERGEEVICH

POSTGRADUATE STUDENT OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOVA ST., ST. PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ACADEMY@SPBAPPO.RU

ЛЕБЕДЕВА СВЕТЛАНА СОЛОМОНОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 199178, РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12-АЯ ЛИНИЯ В.О., Д.13, ЛИТА
- INFO@GIPSR.RU

LEBEDEVA SVETLANA SOLOMONOVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICS, PROFESSOR SAINT-PETERSBURG MUNICIPAL INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

- 13, LIT. A, 12 LINE V. O., SAINT-PETERSBURG, 199178, RUSSIA
- INFO@GIPSR.RU

МАРОН АРКАДИЙ ЕВСЕЕВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ ФИЛИАЛА ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО» В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЫХОВСКОГО, Д. 2
- IPO@IPORAO.RU

MARON ARKADY EVSEEVICH

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, HEAD OF THE LABORATORY OF THEORY AND TECHNOLOGY OF GENERAL AND PROFESSIONAL CONTINUING EDUCATION FOR ADULTS INSTITUTE OF MANAGEMENT IN EDUCATION, RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION (ST. PETERSBURG BRANCH, RUSSIA)

- 2, CHERNYAKHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

МАКАРОВА ЛЮДМИЛА ПАВЛОВНА

ДОКТОР МЕДИЦИНСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ МЕДИКО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН, РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

- 198097, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПР. СТАЧЕК 30
- FBJ@LIST.RU

MAKAROVA LYDMILA PAVLOVNA

DOCTOR OF MEDICAL SCIENCES, PROFESSOR OF DEPARTMENT OF MEDICAL AND VALEOLOGICAL DISCIPLINES HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIAN

- 30, PROSPECT STACHEK, SAINT-PETERSBURG, 198097, RUSSIA
- FBJ@LIST.RU MAKAROVA

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 SCIENCE, PROFESSOR, ACADEMICIAN OF INTERNATIONAL ACADEMY OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE FSBSI «INSTITUTE OF MANAGEMENT EDUCATION RAE»

- 5/16 1B, STR. MAKARENKO, MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

МИШАЕВА МАРИАННА ВЛАДИМИРОВНА

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ФГБОУ ВО «ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ», КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 36700, РОССИЯ, РЕСПУБЛИКА ДАГЕСТАН, МАХАЧКАЛА, УЛ. М. ГАДЖИЕВА, Д. 43-А
- DGU@DGU.RU

MISHAEVA MARIANNA VLADIMIROVNA

ASSOCIATE PROFESSOR OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT FOR STUDENTS OF NATURAL SCIENCES FACULTIES, CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE DAGESTAN STATE UNIVERSITY

- 43-A, M. GAJIYEV ST., MAKHACHKALA, 367000, RUSSIA
- DGU@DGU.RU

МОШТАКОВ АНТОН АНАТОЛЬЕВИЧ

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГАОУ ДПО «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТЕР А
- OFFICE@LOIRO.RU

MOSHAKOV ANTON ANATOLIEVICH

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF VOCATIONAL EDUCATION
LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

- 25A, CHKALOVSKY AVE, SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- OFFICE@LOIRO.RU

МУХЛАЕВА ТАТЬЯНА ВСЕВОЛОДОВНА

СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ФИЛИАЛА «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»
В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ.ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2А
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

MUKHLAEVA TATYANA VSEVOLODOVNA

SENIOR RESEARCHER, CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE BRANCH OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION
«INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION» IN ST. PETERSBURG

- 2, CHERNYANOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

НЕУСТРОЕВ СЕРГЕЙ СЕРГЕЕВИЧ

ДИРЕКТОР ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»,
ДОКТОР ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1 Б
- IUORAO@MAIL.RU

NEUSTROEV SERGEY SERGEEVICH

DOCTOR OF ECONOMICS, DIRECTOR INSTITUTE OF MANAGEMENT IN EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

- 5/16 1B, STR. MAKARENKO, MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

ПИСАРЕВА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА

ЧЛЕН-КОРР. РАО, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ДИРЕКТОР ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д.48.
- HERZEN-KP@YANDEX.RU

PISAREVA SVETLANA ANATOLIEVNA

CORRESPONDING MEMBER OF RUSSIAN EDUCATION ACADEMY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR,
DIRECTOR HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 48, MOYKA EMB., SAINT PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- HERZEN-KP@YANDEX.RU

САРТАКОВА ЕЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ, РУКОВОДИТЕЛЬ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ЦЕНТРА ПЕДАГОГИКИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ДОКТОР
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 634061 Г. ТОМСК, УЛ. КИЕВСКАЯ, Д. 60
- OPP_IPP@TSPU.EDU.RU

SARTAKOVA ELENA EVGENJEVNA

PROFESSOR OF DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION, HEAD OF THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL
CENTER OF PEDAGOGY OF THE RURAL SCHOOL, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 60, KIEVSKAYA STR., TOMSK, 634061, RUSSIA
- OPP_IPP@TSPU.EDU.RU

СЕРГИЕНКО АЛЕКСАНДРА ЮРЬЕВНА

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, НАЧАЛЬНИК ОТДЕЛА ФИЛИАЛА «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО» В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2А
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

SERGIENKO ALEKSANDRA YURIEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, HEAD OF DEPARTMENT BRANCH OF "INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF RUSSIAN EDUCATION ACADEMY" IN ST. PETERSBURG

- 2, CHERNYAHOVSKY STR., ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IUORAO.SPB@YANDEX.RU

СОКОЛОВА ИРИНА ИВАНОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ СВЯЗИ ИМ. МАРШАЛА СОВЕТСКОГО СОЮЗА С.М. БУДЕННОГО

- 194064, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, К-64, ТИХОРЕЦКИЙ ПР., Д. 3
- VAS@MIL.RU

SOKOLOVA IRINA IVANOVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROF, HEAD OF THE DEPARTMENT OF HUMANITARIAN AND SOCIO-ECONOMIC DISCIPLINES, S.M. BUDENNY MILITARY ACADEMY OF COMMUNICATIONS

- 3, K-64, TIKHORETSKY AVE, ST. PETERSBURG, 194064, RUSSIA
- VAS@MIL.RU

СМОЛЬНИКОВ ВЛАДИМИР ЮРЬЕВИЧ

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- SPB_ANDRAGOG@BK.RU

SMOLNIKOV VLADIMIR YURIEVICH

DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY ST. PETERSBURG ACADEMY OF IN-SERVICE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOVA STR., SANKT-PETERBURG, 191002, RUSSIA
- SPB_ANDRAGOG@BK.RU

СТАНКЕВИЧ ПЕРТ ВЛАДИМИРОВИЧ

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

- 198097, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПР. СТАЧЕК 30
- FBJ@LIST.RU

STANKEVICH PETR VLADIMIROVICH

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF DEPARTMENT OF SOCIAL SECURITY HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIAN

- 30, PROSPECT STACHEK, SAINT-PETERSBURG, 198097, RUSSIA
- FBJ@LIST.RU

ТОМИЛИНА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФГБОУ ВО "ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МОРСКОЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АДМИРАЛА Ф.Ф. УШАКОВА", КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 353918, КРАСНОДАРСКИЙ КРАЙ, Г. НОВОРОССИЙСК, УЛ. ЛЕНИНА, 93.
- PCOM@NSMA.RU

TOMILINA SVETLANA NIKOLAEVNA

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF LIFE SAFETY STATE MARITIME UNIVERSITY NAMED AFTER ADM. F. USHAKOVA

- 93, UL. LENIN, NOVOROSIYSK, KRASNODAR TERRITORY, 353918, RUSSIA
- PCOM@NSMA.RU

ТОПОРОВСКИЙ ВИТАЛИЙ ПЕТРОВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР ГАОУ ДПО "ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ"

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А., ЛИТ. А
- FRPO@LOIRO.RU

TOPOROVSKY VITALY PETROVICH

PROFESSOR, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, HEAD OF THE DEPARTMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION, LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

- 25A, TCHKALOVSKY AVE, SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- FRPO@LOIRO.RU

ТРЯПИЦЫНА АЛЛА ПРОКОФЬЕВНА

АКАДЕМИК РАО, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ДИРЕКТОР НИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д.48
- PRESIDENT@HERZEN.SPB.RU

TRYAPITSYNA ALLA PROKOFIEVNA

ACADEMIC OF RUSSIAN EDUCATION ACADEMY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, DIRECTOR OF THE INSTITUTE OF PEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 48, МОЙКА RIVER EMBANKMENT, SAINT PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- PRESIDENT@HERZEN.SPB.RU

ТРЯПИЦЫН АЛЕКСАНДР ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

- 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48
- <TRIAP2006@YANDEX.RU>

TRYAPITSYN ALEXANDER VYACHESLAVOVICH

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF DEPARTMENT OF EDUCATION AND SOCIALIZATION

- 48, МОЙКА RIVER EMBANKMENT, SAINT PETERSBURG, 191186, RUSSIA
- <TRIAP2006@YANDEX.RU>

ФЕДОРОВ АРТЕМИЙ ПАВЛОВИЧ

ВОЕННОСЛУЖАЩИЙ, АСПИРАНТ, ФГБОУ ВО "ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МОРСКОЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АДМИРАЛА Ф.Ф. УШАКОВА"

- 353918, КРАСНОДАРСКИЙ КРАЙ, Г. НОВОРОССИЙСК, УЛ. ЛЕНИНА, 93.
- ANGARSK214@YANDEX.RU

FEDOROV ARTEMY PAVLOVICH

SERVICEMAN, POSTGRADUATE STUDENT STATE MARITIME UNIVERSITY NAMED AFTER ADM. F. USHAKOVA

- 93, UL. LENIN, NOVOROSIYSK, KRASNODAR TERRITORY, 353918, RUSSIA
- ANGARSK214@YANDEX.RU

ФЕДОРЧУК ЮЛИЯ МИХАЙЛОВНА

ЗАВЕДУЮЩАЯ ЛАБОРАТОРИЕЙ, ДОКТОР ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1Б
- IUORAO@MAIL.RU

FEDORCHUK JULIA MIHAILOVNA

HEAD OF LABORATORY, DOCTOR OF ECONOMIC SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

- 5/16, BUILD. 1B, MAKARENKO ST., MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

ФИНЧЕНКО СТАНИСЛАВ НИКОЛАЕВИЧ

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, КАНДИДАТ МЕДИЦИНСКИХ НАУК

- 634061, Г. ТОМСК, УЛ. КИЕВСКАЯ, Д. 60
- OPP_IPP@TSPU.EDU.RU

FINCHENKO STANISLAV NIKOLAEVNCH

ASSOCIATE PROFESSOR, DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION
TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY, CANDIDATE OF MEDICAL SCIENCE

- 60, KIEVSKAYA STR., TOMSK, 634061, RUSSIA
- OPP_IPP@TSPU.EDU.RU

ЦИММЕРМАН НАДЕЖНА ВАЛЕРЬЕВНА

СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК,
ФИЛИАЛ «ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО» В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2А
- IPO@IPORAO.RU

ZIMMERMAN NADEZHDA VALERYEVNA

SENIOR RESEARCHER, CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE,
BRANCH OF THE INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT IN ST. PETERSBURG

- 2, STR. CHERNYAKHOVSKY, ST. PETERSBURG, 191119, RUSSIA
- IPO@IPORAO.RU

ЧЕРВОННЫЙ МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ЗАСЛУЖЕННЫЙ РАБОТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РФ

- 634061, Г. ТОМСК, УЛ. КИЕВСКАЯ, 60
- MACH@TSPU.EDU.RU

CHERVONNYY MIKHAIL ALEXANDROVICH

CANDIDATE OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION,
HONORED WORKER OF HIGHER SCHOOL OF THE RUSSIAN FEDERATION TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 60, KIEVSKAYA STR., TOMSK, 634061, RUSSIA
- MACH@TSPU.EDU.RU

ШЕВЕЛЁВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАВ. КАФ. ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- SPB_ANDRAGOG@BK.RU

SHEVELEV ALEXANDER NIKOLAEVICH

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, HEAD OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY
ST. PETERSBURG ACADEMY OF IN-SERVICE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV STR., SANKT-PETERBURG, 191002, RUSSIA
- SPB_ANDRAGOG@BK.RU

ШИЛОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- SPB_ANDRAGOG@BK.RU

SHILOVA OLGA NIKOLAEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY
ST. PETERSBURG ACADEMY OF IN-SERVICE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV STR., SANKT-PETERBURG, 191002, RUSSIA
- SPB_ANDRAGOG@BK.RU

ШИХНАБИЕВА ТАМАРА ШИХГАСАНОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ. ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1Б
- IUORAO@MAIL.RU

SHIKHNABIYEVA TAMARA SHIKHGASANOVNA

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR, FEDERAL STATE BUDGETARY SCIENTIFIC INSTITUTION
«INSTITUTE OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

- 5/16, BUILD. 1B, MAKARENKO ST., MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

ЯЛАМОВ ГЕОРГИЙ ЮРЬЕВИЧ

ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК, КАНДИДАТ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ НАУК
ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

- 105062, Г. МОСКВА, УЛ. МАКАРЕНКО, Д. 5/16, СТР. 1Б
- IUORAO@MAIL.RU

YALAMOV GEORGIJ YUREVICH

LEADING SCIENTIFIC RESEARCHER, CANDIDATE OF PHYSICS AND MATHEMATICS FEDERAL STATE BUDGETARY SCIENTIFIC
INSTITUTION «INSTITUTE OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

- 5/16, BUILD. 1B, MAKARENKO ST., MOSCOW, 105062, RUSSIA
- IUORAO@MAIL.RU

1. Журнал «Человек и образование» входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», утвержденный ВАК Министерства образования и науки РФ 1 декабря 2015 года.

2. Журнал входит в европейский индекс периодических изданий по гуманитарным и социальным наукам ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences).

3. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах образования взрослых, просвещенческой деятельности; педагогической культурологии; общей педагогики; философии, методологии теории, социологии образования; управления образовательными системами всех уровней; организации методической работы; повышения квалификации педагогов и других специалистов; по вопросам вузовского, профессионального, дополнительного и непрерывного образования и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

4. Объем статьи может составлять от 8 до 12 страниц, набранных шрифтом Times New Roman, кегль 14, с полуторным межстрочным интервалом (приблизительно от 14000 до 22000 печ. зн.). Публикация состоит из следующих обязательных элементов: заглавие статьи; краткая аннотация (до 50 слов); список ключевых слов; собственно текст статьи; список литературы (не менее 7 и не более 15 названий); сведения об авторе (авторах).

5. Подробные технические требования к подготовке рукописей, образцы оформления, порядок взаимодействия авторов и редакции приведены на сайте журнала по адресу <http://obrazovanie21.narod.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Специальная рубрика «Педагогические и психологические исследования» отводится для публикаций аспирантов и соискателей. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Рукописи, не соответствующие установленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Редакция и редколлегия ответят на Ваши вопросы по электронной почте [journal20015\(at\)rambler.ru](mailto:journal20015(at)rambler.ru)



ЦИТИРОВАНИЕ ПУБЛИКАЦИЙ ЖУРНАЛА

При использовании материалов, опубликованных в нашем журнале, обязательна библиографическая ссылка на источник. При этом следует указывать название журнала как **Человек и образование**, без дополнительных сведений *"Академический вестник..."*.

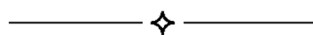
Например,

Киселева, О. О. Педагогический потенциал культуры – фактор профессионального становления специалиста [Текст] / О. О. Киселева, О. М. Позднякова // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 3–6.

(по ГОСТ 7.1-2003 Библиографическое описание)

Киселева О. О., Позднякова О. М. Педагогический потенциал культуры – фактор профессионального становления специалиста // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 3–6.

(по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка)



ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ

Научный журнал

№ 4 (57) 2018



Подписано в печать 03.12.2018.
Формат 60х84¹/₈. Тир. 1000. Зак. 86
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Cambria. ParaTere OpiumNew.
Отпечатано в типографии ООО «Силорд»:
191104, Санкт-Петербург, Басков пер., 35