

И
ОБРАЗОВАНИЕ

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

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

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

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-64806 от 02.02.2016

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

Учредитель

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

Редакционная коллегия:

И.Г.Горбунов, канд.эконом.наук, директор филиала ФГБНУ "ИУО РАО" в г. Санкт-Петербурге, председатель;

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,
Ю.С. Воронюк

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

**Редакционный совет:**

Г.А. Бордовский, д-р физ.-мат. наук, проф., акад. РАО, г. Санкт-Петербург;

С. Г. Иванов, д-р полит. наук, г. Бишкек;

О. В. Ковальчук, д-р пед. наук, г. Санкт-Петербург;

О. Н. Крылова, д-р пед. наук, г. Санкт-Петербург;

А. К. Кусаинов, д-р пед. наук, акад. АПН Казахстана, иностр. член РАО, г. Алматы;

Т. П. Млечко, д-р педагогики, проф., г. Кишинёв;

Л.Ю. Монахова, д-р пед. наук, г. Санкт-Петербург;

С. С. Неустроев, д-р экон. наук, проф., г. Москва;

О.Г. Прикот, д-р пед. наук, проф., г. Санкт-Петербург;

И. В. Роберт, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, г. Москва;

В. В. Сериков, д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, г. Москва;

В. Я. Синенко, д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, г. Новосибирск

В. С. Собкин, д-р психол. наук, проф., академик РАО г. Москва;

И.И. Соколова, д-р пед. наук, проф., г. Санкт-Петербург;

С. В. Тарасов, д-р пед. наук, проф., г. Санкт-Петербург;

А.П. Тряпицына, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО, г. Санкт-Петербург;

С. Н. Чистякова, д-р пед. наук, проф., акад. РАО, г. Москва;

Р. М. Шерайзина, д-р пед. наук, проф., г. Великий Новгород

О. Н. Шилова, д-р пед. наук, проф., г. Санкт-Петербург

А. Х. Шкляр, д-р пед. наук, акад. Белорусской академии образования, иностр. член РАО, г. Минск.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Расчетина С.А. Методология современного профессионального социально-педагогического образования	4
Каплунович Т.А. Мотивационная стратегия развития кадрового потенциала системы образования: контекст государственной политики	9
Жилина А.И. Аналитический взгляд на универсальные учебные действия во ФГОС и их интерпретация	15
Молчанов С.В., Гребенников В.В., Грудцына Л.Ю. Модернизация отечественной системы высшего юридического образования: зарубежный опыт и кластерный подход	21
Горшкова В.В., Писанко В.А., Кузнецова Ю.В. Воспитание отношения к мирной жизни в условиях современной медиареальности	28
Руденко И.В. Система подготовки педагога к работе с детскими общественными объединениями: региональный аспект	32
Павлова О.В. Психолого-педагогические особенности освоения взрослыми сетевых технологий	38
Галкина А.И., Бобкова Е.Ю., Бурнашева Е.А. Отраслевая регистрация произведений науки как инструмент управления системой образования	43
Морозов А. В., Мухаметзянов И. Ш. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды	49

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ИННОВАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Серякова С.Б., Звонова Е.В., Прибыткова Я.Д. Образ будущего в структуре социально-педагогической компетентности специалистов социальной сферы	56
Кашуркина С.С., Лукишина Т.А. Роль органов власти и институтов гражданского общества в формировании патриотических ценностей и установок молодежи	62
Лебедева С.С., Безух С.М. Духовно-нравственные приоритеты в области развития дореволюционного российского образования	68
Полякова Т.Н. Личностные результаты школьников: проблема оценки и диагностики	73
Резинкина Л.В. Сопровождение и поддержка саморазвития взрослых в условиях муниципальной территории	78
Панфилова Л.Г. Организация повышения квалификации педагогов с использованием продуктивных моделей	83
Пахомова Е.А. Критерии результативности педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся	87
Горюнова М.А., Лебедева М.Б. Мобильное обучение в условиях реализации ФГОС	91
Алексеева М.М. К вопросу о результатах образования и их оценке в условиях внедрения ФГОС	96
Степанова М.В. Самоопределение людей пенсионного возраста в процессе дополнительного образования	101
Касьянов О.Н. Конструктивно-креативная подготовка морского специалиста к принятию решений в экстремальных ситуациях	107

МОДЕЛИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОТКРЫТОЙ СИСТЕМЫ

(Представлено ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»)

Бармин Н.Ю., Петров Ю.Н., Булаева М.Н. Управление качеством проектного обучения и работоспособностью обучающихся в модели открытой образовательной системы	112
Петров А.Ю., Лапшова А.В., Гринина М.В. Инновационный маркетинг профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы интерпретация	117
Лапшова А.В., Петрова Н.С., Сырова Н.В. Инновационная проектная деятельность в учебном процессе профессиональной образовательной организации	121
Мишкин П.А., Гринина М.В., Овечкина О.В. Проведение аналитико-диагностического этапа разработки программы развития профессиональной образовательной организации	125
Бармин Н.Ю., Петров Ю.Н., Клычков К.Е. Обеспечение качества образовательной деятельности профессиональной образовательной организации: процессная модель	129
Петров А.Ю., Булаева М.Н., Сиротова А.А. Инновационный менеджмент в открытой образовательной системе	134
Петрова Н.С., Сырова Н.В., Липина Т.А. Критериально-оценочные показатели результатов проектной деятельности обучающихся профессиональной образовательной организации	139
Шилова Л.Н., Фролова В.Н., Бурнакин М.Н. Модель выпускника профессиональной образовательной организации: ценностные ориентации и профессиональные компетенции	145
Шилова Л.Н., Фролова В.Н., Макарова В.В. Методика оценки качества теоретической подготовки обучающихся в инновационной среде профессиональных образовательных организаций	149

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александров А.В. Ориентиры гражданско-политического школьного образования в современной ФРГ	154
Ци Юе Организационно-управленческие условия результативного взаимодействия учителей в школах Китая	160
Юань Фаньфань Роль информационно-коммуникативной среды в подготовке студентов к научно-исследовательской деятельности в университетах Китая	165

Авторы выпуска. About authors	170
Правила для авторов журнала	180
Цитирование публикаций журнала	181



СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

*С. А. Расчетина
(Санкт-Петербург)*

МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

METHODOLOGY OF MODERN SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROFESSIONAL EDUCATION

В статье представлен краткий анализ методологии современного профессионального социально-педагогического образования, подчеркнуты методологическое своеобразие и специфика системного, антропологического, дискурсивного подхода к анализу его основ

Ключевые слова: социально-педагогическое образование, системные, антропологические, дискурсивные основания профессионального социально-педагогического образования

The article presents brief analysis of the methodology of modern social and pedagogical professional education. Methodological originality and specificity of the system, anthropological, discursive approaches to the analysis of its foundations are emphasized

Keywords: Social and pedagogical education, system, anthropological, discursive foundations of social and pedagogical professional education

В настоящее время в науках о человеке достаточно остро стоит вопрос о методологии научного исследования проблем образования. По мнению ряда ученых в этой области царит методологический хаос, который рассматривается как естественное состояние науки, в рамках которой, согласно утверждениям основоположника эпистемологического анархизма П. К. Фейерабенда, «все дозволено». В различных областях человекознания признается возможность методологического сосуществования классических, неклассических и постнеклассических тенденций в осмыслении современной социальной реальности и положения человека в ней. Элементы методологического многообразия можно наблюдать в анализе основ профессионального социально-педагогического образования. «Как “пересечь” такие подходы в едином фокусе – в точке предполагаемого изучения процесса, высветив последний с самых разных исследовательских позиций», – эта проблема рассматривается в настоящее время как актуальная и своевременная [2].

Анализ современного состояния социально-педагогического образования ученые предлагают начинать с осмысления его субъектных основ, тех личностных характеристик

становящегося профессионала, которые в наибольшей степени востребованы современным социумом. При этом можно ориентироваться на суждение А. П. Огурцова и В. В. Платонова, которые полагают, что «... в любой достаточно содержательной педагогической концепции, так или иначе, предполагается часто “неосознанный имплицитный образ человека”, своего рода “латентная антропология»» [6, с. 181]. Каждый методологический подход, применяемый в социальной педагогике для анализа значимых характеристик личности, ориентирован на определенный аспект антропологического знания. Классический подход сосредоточивает внимание на интеллектуальных характеристиках студента, лежащих в основе инновационного мышления. Неклассический подход помогает уяснить значимость его ценностно-смысловых, эмоциональных характеристик. Постнеклассический подход нацелен на анализ речевой практики субъекта образования.

Системные изменения социума, связанные с активным становлением рыночных отношений, требуют введения системных изменений в процесс образования. Современный рынок ведет себя агрессивно, стремясь охватить своими отношениями творческие сфе-

ры, связанные с нематериальными взаимодействиями людей (искусство, театр, образование, воспитание) и придать им облик товарно-денежных отношений. Вростание в рыночные отношения усиливает необходимость ориентации на системный подход в разработке и реализации содержательных и процессуальных характеристик профессионального социально-педагогического образования. Образовательная доктрина, основанная на рыночных подходах, сформулированная в государственных документах 1992 г., положила начало трансформации отечественной системы образования, способствовала движению науки и практики к осмыслению нового его качественного состояния. Превращение образовательных учреждений в организации осуществлялось поэтапно в течение двух десятилетий путем внесения в их жизнедеятельность рыночных инноваций. Рыночный инновационный компонент неуклонно наращивается в области социально-педагогического образования. Имеются в виду включение в Болонское соглашение и сопутствующие ему процессы стандартизации, технологизации, компетентностного подхода, рассмотрения образовательных программ как поля образовательных услуг, что привело к возможности преобразования учреждений, в том числе вузов, в организации. Согласно рыночным отношениям цели и ценности образования должны соответствовать международным и национальным стандартам, специфике и структуре рынка труда.

Особенность современного состояния рыночных отношений состоит в том, что они соотносятся с идеями социального государства, современный этап становления которого представлен общественными потребностями в экономике «с человеческим лицом». Постоянно возобновляемая проблема восстановления адекватности социальных и социально-педагогических услуг потребностям различных групп населения предъявляет особые требования к целям и ценностям образования, которое, обновляясь, должно раскрывать общие и специфические проблемы общества, искать инновационные пути их предупреждения и решения. Собственно социальный заказ общества состоит в подготовке профессионалов, готовых и способных к решению задач государства, которое позиционирует себя как социальное.

Рынок снимет противоречие в бинарной оппозиции «предписанный – достигаемый» статус обучающегося на всех ступенях общего и профессионального образования. Сегодня студенту предписывается в большей степени, чем это было раньше, быть активным, мобильным, успешным. Имеется в виду успешность в овладении различными видами социально-педагогической деятельности, востребованными на рынке труда. Современное образование с позиции рыночных отношений предполагает развитие ресурсов личности, представленных инновационным мышлением, позволяющим разрабатывать и реализовывать интеллектуальные программы будущего, готовностью и способностью к осуществлению разных видов социально-педагогической деятельности и общения, ориентированного на установление отношений партнерства, социального доверия. Наиболее ценными объявляются качества, обеспечивающие конкурентоспособность выпускника на рынке труда. К их числу относят рефлексивность, креативность, коммуникативность. Они рассматриваются как результат развития профессиональных и личностных качеств выпускника и ведущий показатель качества вузовской подготовки.

Содержание и процесс образования с позиции рыночных отношений требует усиления практикоориентированности, выделения дисциплин, содействующих формированию комплекса компетенций, в разной степени связанных с решением социальных, психологических, педагогических проблем институционального и индивидуального уровня. Анализ современных социально-педагогических образовательных программ говорит о том, что в их профессиональной части последовательно «наращиваются» практикоориентированные дисциплины, позволяющие осваивать профессиональные виды деятельности как системные, стандартизированные технологии, нацеленные на решение конкретных проблем конкретных групп клиентов. Уровневая система образования и модульная структура его содержания создают условия для реализации общих, групповых, индивидуальных образовательных маршрутов, в которых интегрируются теория и практика социально-педагогической деятельности.

Понятие профессионализма в рамках рыночного подхода «перекрывается» понятием

компетентности как способности и готовности обучающегося решать социально-педагогическую проблему на базе полученных теоретических знаний и практических умений. Однако, как справедливо полагает Т. В. Фуряева, профессионализм не означает полной рационализации, выражающейся в доминировании принципов модульно-рейтингового обучения и функционально-компетентного структурирования содержания образования [7, с. 233]. Рыночные отношения, внедряемые в жизнь образовательных структур, опирающиеся на модель «экономического человека», продвигающие в образование идеи стоимостных критериев, технологии, услуги, вступают в противоречие с идеей нематериального обмена знаниями, поступками, переживаниями субъектов образовательного процесса. Вопрос состоит в том, чтобы понять, «какой гуманитарной ценой достигаются эти цели, как это влияет на человека как человека, а не как профессионала, функционала и т.д.» [8]. Исследовательский поиск в области социально-педагогического образования, осуществляемого в условиях рынка, состоит в разрешении противоречия между прагматизмом рыночных отношений и альтруизмом отношений педагогических, в «удержании» высокой планки гуманистических отношений во взаимодействии субъектов образовательного процесса, в насыщении образовательной программы подходами, побуждающими будущих профессионалов к поиску нравственного смысла предстоящей деятельности.

Под влиянием рынка в образовании возникает ряд проблемных зон, связанных с тенденциями дегуманизации отношений. Сошлемся на мысль В. В. Кулишова, который полагает, что социальная педагогика «находится сегодня перед непростым выбором: либо признать симптомы распространения массовой потребительской культуры нормальными, то есть совпадающими с интенциями культуры, либо попытаться найти основания возможной методологии изучения и объяснения феноменов современного мира в девиантологическом ракурсе» [5, с. 83]. Ценностное основание образовательного процесса в современных условиях усиливается благодаря ориентации на антропологический подход, принимающий форму персонификации [3], личностной самореализации [4], контекстно-смысловой стратегии социально-педагогического образования [7]. Ученых объединяет

потребность в усилении «человекоцентрированности» содержательных и процессуальных характеристик образования. Сошлемся в этом смысле на суждения В. М. Басовой, раскрывающей понятие социальной компетентности как единства когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов и определяющей этот феномен как выстроенную личностью иерархию освоенных *экзистенциальных понятий, переведенных в систему жизненных ценностей* (Курсив наш – С.Р.) [1, с. 128].

При всей разнородности неклассических течений для них «латентной антропологией» выступает «человек переживающий», находящийся в поиске смысла собственного бытия. В рамках неклассической парадигмы внимание сдвигается в область неинституциональных проявлений жизнедеятельности человека, окрашенных переживаниями. Речь идет о поиске инноваций, актуализирующих гуманистическую природу взаимодействия обучающихся и обучающихся, то есть обеспечивающих процесс поиска ценностно-смысловых ориентаций в предстоящей профессиональной деятельности. Гуманитаризации образовательного процесса содействует, главным образом, нелинейный принцип его организации, нацеленный на выбор и реализацию индивидуальной образовательной траектории.

Ориентация на неклассический подход предполагает насыщение образовательных программ современным антропологическим содержанием, широкое ознакомление с трудами, ориентированными на исследование индивидуальности, жизненного мира семьи и ребенка. В XX веке неклассическая ориентация сгруппировала вокруг себя экзистенциальные подходы, объединенные движением от дильтеевского понятия жизни к понятиям существования, пограничной ситуации, экзистенциального страха и тревоги, озабоченности перед лицом враждебного мира. К этой области могут быть отнесены: некоторые феноменологические и персоналистские подходы, раскрывающие многообразие индивидуальностей и подчеркивающие ценность жизни отдельного человека, представленные в педагогических работах западноевропейских (О. Больнов, Э. Финк и др.) и российских (Н. Ш. Валеева, Л. М. Лузина, М. И. Рожков, Т. А. Ромм, Г. Б. Хасанова и др.) исследователей.

В современной науке подчеркнута нарастающая тенденция стихийной социализации

ребенка за пределами семьи и образовательного учреждения, исследуется виртуальное пространство как новая область стихийной социализации. Поэтому возникает необходимость обратиться к постнеклассической методологии, которая исследует мир как хаос, в малой степени отвечающий принципу системности, определить место и роль этой методологии в процессе подготовки профессионала, работающего в открытом социуме, то есть в среде стихийной социализации.

Постмодернизм очень четко обозначил область собственного антропологического знания, предложив «лингвистический поворот» в понимании человека. В поле зрения постнеклассической парадигмы находится «человек говорящий», и соответственно она обращена к исследованию значимой для социальной педагогики теории вербальной и невербальной коммуникации, дискурса, повествования. Постнеклассическая исследовательская ориентация укореняется в мно-

гообразии языковых (диалогических и лингвистических) конструкций и дает им собственное обоснование. В рамках этой методологии формируются исследовательские подходы к пониманию мира как текста и человека как «самоповествования», связанные с принципиальным отторжением от идей системности и упорядоченности жизненного мира. По-видимому, сегодня нельзя говорить о том, что социальная педагогика в целом нашла свое место в этом методологическом поле. Однако есть множество признаков того, что ряд положений постнеклассической методологии востребован социальной педагогикой как особой областью образования. Они обогащают содержание и процесс образования теориями социального хаоса и нелинейности.

Работа выполнена в рамках проекта РАО «Теоретико-методологические основы, модели и технологии развития профессионального социально-педагогического образования» в 2016 году.

Литература

1. Басова В. М. Формирование социальной компетентности выпускников – условие успешности их профессионально-трудовой деятельности // Социальная наука как профессиональное образование и сфера социальной практики: материалы Международного форума ведущих специалистов в области социальной педагогики 22-23 марта 2012 г. / научн. ред. В. М. Басова, А. Б. Белинская, В. Г. Бочарова. – М.: Изд-во «Современное образование», 2012. – 276 с.
2. Вульф В. З. В помощь начинающему исследователю // Социальная педагогика: моногр. / под ред. В. Г. Бочаровой. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2004.
3. Есаулова М. Б. Стратегии развития высшего профессионально-педагогического образования // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. материалов / под общ. ред. И. И. Соколовой. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. – 416 с.
4. Колесников В. А. Образование века: от понимания его нового предназначения к трансформации образовательной практики // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. материалов / под общ. ред. И. И. Соколовой. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. – 416 с.
5. Кулишов В. В. Проблема девиантологических оснований социальной педагогики в условиях постиндустриального информационного общества // Социальная педагогика: традиции и инновации: Материалы всероссийского конгресса социальных педагогов с международным участием / под ред. М. А. Галагузовой. В 4-х ч. Ч.1. – Екатеринбург: Урал.гос.пед. ун-т, 2009. – 414 с.
6. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХИ, 2004. – 520 с.
7. Фуряева Т. В. Контекстно-смысловая стратегия развития высшего профессионального социального образования. Формирование социальной компетентно-

сти выпускников – условие успешности их профессионально-трудовой деятельности // Социальная наука как профессиональное образование и сфера социальной практики: материалы Международного форума ведущих специалистов в области социальной педагогики 22-23 марта 2012 г. / научн. ред. В. М. Басова, А. Б. Белинская, В. Г. Бочарова. – М.: Изд-во «Современное образование», 2012. – 276 с.

8. Юдин Б. Г. От этической экспертизы к экспертизе гуманитарной. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/gumtech/expert_exam/articles/2007/Yudin/ – Загл. с экрана.



Т. А. Каплунович
(Санкт-Петербург)

МОТИВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: КОНТЕКСТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ

MOTIVATIONAL STRATEGIES OF DEVELOPMENT OF PERSONNEL POTENTIAL OF EDUCATION SYSTEM: STATE POLICY CONTEXT

В статье раскрыта сущность комплексного мотивационного механизма реализации стратегии научно-методического сопровождения профессионального развития учителей в условиях внедрения Профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: государственная образовательная политика, мотивационная стратегия, мониторинг и оценка эффективности, кадровый потенциал; научно-методическое сопровождение, профессиональное развитие педагога

The article reveals the essence of complex motivational mechanism for implementing the strategy of scientific and methodological support for teachers' professional development in the conditions of implementation of the Professional teacher's standard

Keywords: State education policy, motivational strategies, monitoring and evaluation of effectiveness, human resources, scientific and methodological support, teacher's professional development

Развитие кадрового потенциала системы образования является одной из важнейших задач управления во всем мире. Как показали результаты исследования мировой практики создания условий для профессионального роста педагогов [11], в целях его стимулирования осуществляются: выявление и сертифицирование выдающихся учителей, создание новых должностей («учитель с особыми обязанностями»), помощь в переквалификации для новых видов деятельности, дополнительные выплаты и вознаграждения за выполнение управленческих функций, за работу в «проблемных» школах или с «проблемными» детьми.

В России задача профессионального развития педагогических работников решается в контексте ключевых стратегических задач государственной образовательной политики. Основу этой стратегии в последнее время составляет усиление мотивационного механизма повышения эффективности системы образования. Акцент именно на данном механизме обусловлен тем, что многие стратегически важные задачи решаются медленно из-за недостаточного понимания исполнителя-

ми их главной сути и критериев оценки ожидаемых эффектов, что приводит к сопротивлению реформам и, как следствие, к замедлению темпов решения задач.

Комплексный механизм, основанный на стимулировании к ускорению этих темпов, должен включать:

- четкое определение ожидаемых результатов и эффектов от реализации инновационных проектов, использование критериальной оценки деятельности по реализации программных мероприятий;
- мониторинг хода и результатов решения стратегических задач, дающий возможность своевременно фиксировать проблемы, вносить коррективы в процесс решения и в саму стратегию, а также объективно выявлять наиболее эффективный опыт;
- принятие специальных мер, стимулирующих к повышению эффективности реализации программных мероприятий, ускоряющих самоопределение и поддерживающих самоорганизацию в решении задач;
- институциональное закрепление отработанных в рамках целевых проектов и программ моделей успешного решения задач и

системную организацию внедрения этих моделей в массовую практику.

Особое внимание отработке и использованию названного механизма применительно к решению задачи *развития кадрового потенциала системы образования* было уделено, например, в рамках реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (ННШ) и Комплексного проекта модернизации образования (КПМО).

В *инициативе ННШ* «совершенствование учительского корпуса» являлось самостоятельным направлением, предусматривались внедрение системы моральных и материальных стимулов поддержки учителей и модернизация системы повышения их квалификации [4]. В целях моральной поддержки предполагалось развитие системы различных конкурсов профессионального мастерства, повышающих социальный статус педагогов. Совершенствование системы материальной поддержки планировалось путем приведения механизма оплаты труда учителей в зависимость от качества и результатов деятельности, а также учета при аттестации педагогов уровня их компетентности в решении новых задач, связанных с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Что касается системы повышения квалификации, то речь шла, во-первых, о предоставлении средств на дополнительное профессиональное образование коллективам самих школ на принципах подушевого финансирования, во-вторых, об организации на базе успешно реализовывавших инновационные программы школ специальных стажировок для распространения опыта лучших учителей.

Особое внимание было уделено необходимости приведения дополнительных профессиональных программ в соответствие с требованиями к компетенциям педагогов в условиях реализации ФГОС НОО. Например, в ходе мониторинга ННШ использовались показатели, позволяющие установить соответствие результатов, процесса и условий курсового обучения специфике этого стандарта. О результативности обучения можно судить по мониторинговым данным о доле учителей, освоивших в ходе занятий методику формирования у школьников предусмотренных стандартом «универсальных учебных действий» (планирование и поиск средств осуще-

ствления собственной деятельности в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; использование знаково-символических средств для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебно-познавательных и практических задач; контроль и оценка собственных действий, внесение корректив в их выполнение на основе оценки и учета характера ошибок; учет позиции других людей и обоснование собственной позиции; расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и Интернет и т.д.).

Качество процесса повышения квалификации отражалось в мониторинговых данных о доле тех, кто осваивал методику формирования УУД в ходе практических занятий и без практических занятий. Представления о качестве условий организации обучения можно было получить из данных о доле учителей, у которых занятия на курсах, посвященных внедрению ФГОС НОО, проводили: преподаватели педагогических вузов и институтов повышения квалификации; методисты учебно-методических центров; учителя и методисты пилотных школ.

Что касается *Комплексного проекта модернизации образования*, то задача совершенствования учительского корпуса решалась в процессе выполнения мероприятий, направленных на:

- рост заработной платы педагогических работников за счет введения новой системы оплаты труда;
- повышение эффективности расходования бюджетных средств путем введения нормативного подушевого финансирования;
- повышение качества образования на основе введения единой независимой системы его оценки;
- создание условий для получения качественного общего образования независимо от места жительства посредством развития сети ОУ;

обеспечение государственно-общественного характера управления образованием [6].

Именно комплексность мероприятий в рамках названных направлений позволяла существенным образом повысить кадровый потенциал, стимулировать педагогов к повышению своего профессионального уровня. Предусматривалось, что необходимые для повышения среднемесячной заработной платы учителей средства можно найти прежде всего

за счет сокращения неэффективных расходов бюджета в связи с проведенной реструктуризацией сети общеобразовательных учреждений, а также с разработкой и внедрением нормативов финансирования расходов, включая расходы на заработную плату. Дифференциация оплаты труда в зависимости от результатов, интенсивности, специфики работы и квалификации педагогов требовала совершенствования критериев и процедур оценки их деятельности и качества образования в целом, привлечения общественности к его экспертизе и к распределению средств стимулирующей части фонда оплаты труда общеобразовательных учреждений по итогам мониторинга их деятельности. Наконец, в рамках организационного обеспечения выполнения проекта отрабатывались новые модели повышения квалификации учителей с использованием опыта и потенциала подтвердивших эффективность своей деятельности инновационных школ и лучших педагогов.

Как показал мониторинг реализации КПМО в субъектах РФ, благодаря комплексному подходу:

нормативно закреплена зависимость заработной платы от уровня квалификации работников и от изменения подходов к финансированию образовательных учреждений;

созданы мотивационные модели обеспечения роста профессионального мастерства педагогов за счет обновления моделей их аттестации с учетом новых приоритетов образовательной политики, привлечения к оценке деятельности работников и их квалификации представителей профессиональных ассоциаций;

разработаны и внедрены новые механизмы организации системы повышения квалификации педагогических кадров путем расширения сетевого взаимодействия, распространения передовых педагогических практик, создания разветвленной инфраструктуры методических служб.

В качестве конкретного примера, подтверждающего эффективность описанной выше комплексной мотивационной стратегии развития кадрового потенциала, можно привести опыт участвовавшей в проекте Новгородской области. Принципиальную значимость в этом опыте имело рейтингование школ по итогам независимой оценки их деятельности, с учетом результатов которого, им

увеличивался фонд оплаты труда путем специального включения в формулу расчета норматива финансирования стимулирующей части. Как показала многолетняя практика использования рейтингов, они стали важнейшим стимулирующим фактором в достижении областью более высоких результатов. Подтверждением этому может служить то, что область заняла третье место среди 31 субъекта, участвовавшего в реализации КПМО, и первое место среди субъектов РФ по целому ряду показателей ННШ, касающихся результатов образования и кадрового потенциала. В частности, о высоком профессиональном уровне педагогов области свидетельствовало первое место по показателю «доля педагогических работников общеобразовательных учреждений, прошедших аттестацию на присвоение высшей квалификационной категории» [1].

Поскольку апробация и распространение доказавших свою эффективность инновационных моделей решения задач образовательной политики в широкую практику является важным элементом мотивационной стратегии, Министерство образования и науки организовало в дальнейшем деятельность «стажировочных площадок» [5], предоставив бюджетам субъектов РФ субсидии на поддержку выполнения мероприятий ФЦПРО по направлениям, касающимся: достижения во всех субъектах стратегических ориентиров ННШ; модернизации общего и дошкольного образования как института социального развития; распространения на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей.

В предложенную тематику деятельности площадок вошли в том числе и темы, касающиеся развития кадрового потенциала:

- формирование общероссийского кадрового ресурса ведущих консультантов по вопросам развития системы образования;
- повышение квалификации педагогических и управленческих кадров для реализации ФГОС общего образования;
- внедрение модели организации и финансирования повышения квалификации работников образования, обеспечивающей непрерывность и адресный подход;
- методическое оснащение и проведение процедур аттестации педагогических и руководящих работников.

Далее мотивационная стратегия повышения профессионального уровня педагогов нашла продолжение в *Программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 гг.* В обосновании актуальности этой программы указано, что существовавшие ранее показатели и критерии эффективности деятельности работников были недостаточно проработаны, их применение часто носило формальный характер, а в системах оплаты труда использовались стимулирующие выплаты, имеющие низкую эффективность в современных условиях. Учитывая это, одной из главных целей Программы определено совершенствование системы критериев и показателей эффективности деятельности учреждений и работников и отмена не связанных с ними стимулирующих выплат. Предполагается, что *оплата труда должна обеспечивать повышение мотивации к достижению конкретных заданных показателей качества и количества выполняемой работы.* Увязка обеспечивается на основе введения взаимосвязанной системы отраслевых показателей эффективности от федерального уровня до конкретных учреждений и работников и установления соответствующих этим показателям стимулирующих выплат, критериев и условий их назначения в рамках «эффективных контрактов» [9].

Следующим закономерным шагом стал выход Постановления Правительства Российской Федерации «*Об осуществлении мониторинга системы образования*». Целями мониторинга определены информационная поддержка разработки и реализации государственной политики Российской Федерации в сфере образования, непрерывный системный анализ и оценка состояния и перспектив развития образования, усиление результативности функционирования образовательной системы за счет повышения качества принимаемых управленческих решений [7].

Утвержденный вслед за этим Приказом Министерства образования и науки РФ новый *Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность*, впервые акцентировал особое внимание на необходимости применения мониторинговых данных при аттестационной оценке педагогов. Задачами аттестации, согласно этому документу, являются: повышение эффективно-

сти и качества педагогической деятельности; учёт требований федеральных государственных образовательных стандартов к кадровым условиям реализации образовательных программ; стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня квалификации работников, их методологической культуры, профессионального и личностного роста; выявление перспектив использования потенциальных возможностей работников; обеспечение дифференциации размеров оплаты их труда с учетом установленной квалификационной категории и объема работы.

В перечне требований к аттестующимся на квалификационные категории впервые подчеркнуто, что:

- первая и высшая квалификационные категории устанавливаются на основе достижения обучающимися положительных результатов освоения образовательных программ по итогам мониторинга системы образования, проводимого в порядке, установленном Постановлением Правительства РФ;
- первая квалификационная категория устанавливается при стабильных положительных результатах освоения обучающимися образовательных программ по итогам мониторингов, проводимых организацией, а высшая – при достижении обучающимися их положительной динамики [8].

Дальнейшее совершенствование аттестации будет связано с внедрением «*Профессионального стандарта педагога*», который регламентирует профессиональную деятельность педагога в условиях реализации ФГОС ОО, актуализирует квалификационные требования к нему с учетом современных требований к его компетенциям и выступает в качестве базы для оценки квалификаций и труда. Основными особенностями стандарта являются: его «рамочный» характер (возможность регионального компонента и компонента образовательной организации); уровневость; соответствие структуре педагогической деятельности; включение требований к личностным качествам педагога [10]. Будучи положенным в основу «эффективного контракта», он даст возможность совместить интересы работника и руководителя при формировании кадровой политики, при разработке должностных инструкций и установлении оплаты труда с учетом особенностей конкрет-

ной организации, при организации обучения и аттестации педагогов. Мотивационная функция такого контракта будет подкреплена объективной критериальной оценкой.

В 2014 году задача внедрения «Профессионального стандарта педагога» была включена в *Комплексную программу повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций*. Ожидается, что ее реализация позволит обеспечить объективную взаимосвязь между профессиональным уровнем, результатами деятельности и оплатой труда педагогических работников, повысить качество их деятельности, комплексно решить назревшие проблемы в оценке этого качества в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации, а также поднять на новый уровень социальный статус и престиж педагогической профессии [2].

Таким образом, анализ названных выше и ряда других определяющих государственную образовательную политику нормативных актов в их взаимосвязи позволяет сделать *обобщающий вывод* о том, что:

- главной целью стратегии развития российского образования на протяжении последних лет выступает повышение его эффективности;
- в качестве ведущего ресурса реализации данной стратегии рассматривается кадровый потенциал системы образования;
- системообразующим фактором развития этого потенциала и ускорения процесса достижения стратегической цели является усиление мотивационной функции управления;
- одним из механизмов, усиливающим мотивацию и самоорганизацию в решении ключевых стратегических задач государственной образовательной политики, выступает критериальная оценка их решения.

Вместе с тем, поскольку речь идет о повышении требований к тем, от кого в первую очередь зависит успешность образовательных реформ, требуется специальное *научно-методическое сопровождение педагогов* в понимании и решении ими определяемых в государственной политике новых задач, уменьшающее степень профессионального риска при их решении и одновременно стимулирующее инновационную деятельность. *Целью* сопровождения является оказание педагогу квалифицированной помощи в профессио-

нально-личностном самоопределении к этой деятельности, в формировании самоорганизационной компетентности, способности определять перспективу, разрабатывать адекватные контексту ситуации стратегии профессионального поведения.

Методологическую основу концептуального моделирования научно-методического сопровождения могут составить контекстный и синергетический подходы. *Контекстный подход* предусматривает ориентацию одновременно на «социальный», «личностный» и «функциональный» контексты профессиональной деятельности учителей в условиях внедрения ФГОС ОО и профессионального стандарта, означает учет, с одной стороны, конкретных личностно-значимых целей педагога и существующего опыта в решении им предусмотренных стандартами профессиональных задач, с другой – факторов (временных, бытовых, социальных), влияющих на успешность их решения и на выполнение социальных ролей. *Синергетический подход* делает акцент на механизмах стимулирования и поддержки самоорганизации и продуктивного взаимодействия в решении профессиональных задач, предполагает субъект-субъектные отношения сопровождающих и сопровождаемых в совместной деятельности по планированию, реализации, оценке, осуществлению и коррекции самого сопровождения.

В рамках названных подходов весьма перспективной в условиях внедрения Профессионального стандарта является *карьероформирующая стратегия научно-методического сопровождения*. Представляя собой соотношение процессов внутреннего развития и внешнего движения в освоении пространства, профессиональная карьера педагога совмещает в себе характеристики человека и сферы приложения труда, делая акцент на процессе самореализации и достижения престижного уровня в социуме, характеризует рост профессиональных способностей и индивидуальные изменения, ведущие к появлению новых качеств, необходимых для максимально успешного решения профессиональных проблем. В самом общем виде ее можно определить как основанную на самоконцепции стратегию профессионально-личностного развития и самоорганизацию в достижении успеха.

Интегративной характеристикой карьеры выступает «карьерный потенциал» («карьерные ориентации», «карьерные возможности» и

«карьерная компетентность» педагога), определяющийся резервными возможностями, которые проявляются в умениях и способностях к проектированию и реализации индивидуального карьерного маршрута [3].

«Сопровождение карьеры» подразумевает систему воздействий на факторы, влияющие на развитие этого карьерного потенциала. Организационный компонент системы включает создание необходимых для карьерного роста внешних условий, в частности, «карьерной среды» как пространства, стимулирующего карьерное

самоопределение. Педагогический компонент – это помощь педагогу в карьерном самоопределении, в планировании успеха и последовательности приводящих к нему действий, в анализе своих возможностей и формировании запросов, в осуществлении карьеры и в рефлексии карьерных достижений. Эффективность сопровождения может быть оценена, соответственно, по динамике уровня карьерного потенциала среды, карьерного потенциала работника и по показателям, используемым в мониторинге решения профессиональных задач.

Литература

1. Аверкин В. Н., Каплунович Т. А., Осипов А. А. Рейтингование в сфере образования как фактор эффективного управления реализацией образовательной политики // Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям: сб. материалов / Обществ. палата Рос. Федерации, Комиссия по развитию науки и образования; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. — С. 74-88.
2. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций. Утверждена Заместителем Председателя Правительства Российской Федерации 28 мая 2014г. № 3241п-П8.
3. Каплунович, Т. А., Александрова М. В., Тращенко С. А. Карьерная парадигма в проектировании индивидуального маршрута повышения квалификации педагога // Человек и образование. – 2012. – № 4. – С. 7-11.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. № Пр-271.
5. Письмо Министерства образования и науки РФ от 19 августа 2011 г. № МД-1119/03 «О рекомендациях по организации работы стажировочных площадок в рамках мероприятий ФЦПРО на 2011- 2015 годы» <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/ /doc/55085892/>.
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 30.12.2006 г. «О мерах государственной поддержки субъектов Российской Федерации, внедряющих комплексные программы модернизации образования».
7. Постановление Правительства РФ от 5 августа 2013 г. №622 «Об осуществлении мониторинга системы образования».
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».
9. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 гг. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 года № 2190-р.
10. Профессиональный стандарт ПЕДАГОГ. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н.
11. Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира: доклад ОЭСР, пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. – 2012. – № 2. – С. 5-62.



А. И. Жилина
(Санкт-Петербург)

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ В ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ И ИХ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

ANALYTICAL VIEW ON UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS AND THEIR INTERPRETATION

В статье исследуется понятие «универсальные учебные действия», представленное в материалах Федеральных государственных образовательных стандартов. Изложен авторский взгляд на универсальные учебные действия, которые определяются с позиций системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, системно-деятельностный подход, образование и образовательный процесс, как система взаимосвязанных актов интеллектуально-познавательного и практикоориентированного характера

The article studies the concept of "universal educational actions" presented in the materials of the Federal state educational standards. The author's view on the universal educational actions, which are determined from the standpoint of system-activity approach is given

Keywords: universal educational actions, system-activity approach, education and educational process as a system of interrelated acts of intellectual-cognitive and practice-oriented nature

Концепция фундаментального ядра содержания общего образования представляет собой базовый документ для создания базисных планов, программ, учебно-методических материалов. Она призвана определить «систему ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебной деятельности, адекватных требованиям стандарта к результатам образования» [4, с. 3].

Однако, как показывает анализ, чёткое определение понятия «универсальное учебное действие» в научной педагогической литературе отсутствует, в том числе и в документах ФГОС нет точного описания результатов образования. В связи с этим необходимы тщательный анализа и осмысление самого понятия УУД и его многочисленных трактовок в педагогической литературе и административных нормативах.

Документ «Фундаментальное ядро содержания общего образования» разъясняет, что к УУД «относятся личностные универсальные учебные действия (а разве существуют УУД «не личностные», сформированные

вне личности?), ориентировочные действия (что это такое, не объясняется), конкретные способы преобразования учебного материала (возможно, что это так), коммуникативные действия» (это всё-таки из проблем формирования личности, а не УУД) [4, с. 3].

Ссылаясь на структуру учебной деятельности учащихся, разработанную целым рядом авторов, документ не приводит этой структуры, а сразу переходит к условиям и механизмам процесса усвоения знаний и умений, развития личности в системе образования. Но ведь структура учебной деятельности – это одна подсистема, (которая, на наш взгляд, и включает УУД), усвоение учебного материала личностью – другая, условия процесса усвоения – третья, механизмы усвоения – четвертая подсистема, а там есть ещё подсистема методов и технологий обучения и т.д.

Рассматривая систему личностного развития человека в учебно-воспитательном процессе, системный подход, заявленный в документе, требует чётко вычленив каждую из подсистем, обозначив все её составляю-

щие, выявить взаимосвязи этих составляющих в подсистеме и между ними. Только тогда, если в качестве результата хотим увидеть развитую личность с заданным уровнем образованности, мировоззрения, воспитанности, можем говорить о системном подходе в образовании человека.

Документ вскользь замечает, что необходимы «анализ видов ведущей деятельности (игровая, учебная, общение), выделение универсальных учебных действий, порождающих компетенции, знания, умения и навыки» [4, с.7].

Во-первых, учебная деятельность может выступать в виде игровой, общения и др. Значит, необходимо исследовать структуру учебной деятельности как систему отдельно по каждому предмету учебного плана и предложить формы, виды, способы, технологии формирования УУД в совместной учебной деятельности учащегося и учителя.

Во-вторых, выявление универсальных учебных действий в процессе изучения всех тем и разделов каждого предмета в каждом классе – это методологическая задача учёных-педагогов, исследующих специфику отдельных учебных предметов. При этом должны быть указаны формы развития мыслительных операций в ходе изучения данного предмета, указаны пути формирования интеллекта и мышления человека средствами изучаемого предмета, т.е. при усвоении знаний и овладении умениями формирующихся УУД.

В-третьих, УУД не могут порождать знания, навыки, компетенции. УУД формируются у учащихся преподавателями. Это обязанность учителей давать учащимся алгоритмы, способы, образцы учебных действий для освоения конкретных знаний, умений, действий в пределах изучения своего предмета, чтобы при их помощи и на основе решения проблемных ситуаций в этих же предметах формировать творческие способности учащихся.

В пояснительной записке «Системы универсальных учебных действий» [4, с. 66-70] утверждается, что «развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса». Известно, что развитие личности происходит в результате

овладения определённой системой знаний, выработки умений и навыков по их применению в разных образовательных и социальных ситуациях, развития интеллекта и мышления, становления мировоззрения человека. Универсальные учебные действия всегда были средством овладения изучаемыми предметами учебного плана. В системе воспитания точно так же шло усвоение алгоритмов поведения и взаимоотношений в социуме, что также базировалось на учебных действиях в процессе самой деятельности. Но объявлять УУД основой формирования личности представляется неприемлемым. Следует всё-таки разобраться с подсистемами образовательного процесса и найти системообразующий фактор системы развития человека в процессе его обучения и воспитания.

Документ нас пытается уверить, что «в широком значении термин «универсальные учебные действия» означает «умение учиться», т.е. способность (равно УУД?) субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта».

Авторы пошли дальше и расписали функции УУД. Наряду с обеспечением «успешного усвоения знаний, умений и навыков в любой предметной области» к функциям УУД отнесли и «создание условий для гармоничного развития личности», и «готовность к непрерывному образованию», и «возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения». Мы не против этих направлений в работе с учащимися. Но при чём здесь УУД?

Опять вернёмся к системному пониманию обучения и воспитания личности. В самих ФГОС правильно перечислены все составляющие этой системы: предметные знания и умения, метапредметные знания и умения, универсальные учебные действия, личностные качества, деятельность учащегося, деятельность учителя по их формированию в ходе учебного процесса. Правильно обозначен и методологический подход к их реализации в практике образовательной деятельности. Это системно-деятельностный подход. Но при всей необходимости такого важнейшего для системы образования документа, как Федеральные государственные образовательные стандарты, при абсолютно правильной заявке на их системную реализацию допущена неправомерная, научно не обоснованная трактовка названных подсистем. Системно-дея-

тельность подход назван, но не является методологией самого документа, что превращает этот важнейший документ в конгломерат запутанных теоретических домислов и недоразумений, который невозможно использовать в практической деятельности учителя и руководителя образовательной организации.

Казалось бы, авторы должны были раскрыть суть системы учебной деятельности и показать возможности овладевать универсальными учебными действиями в процессе обучения.

Но в документе дальше представлены абсолютно надуманные виды УУД, объединённые в четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный. Не вдаваясь пока в их описания, зададим вопрос авторам: эти названия блоков действительно относятся к определениям УУД, данным ими же в этом документе, или они случайно попали сюда из других подсистем? Может быть, это из подсистем «познавательная деятельность», «личностные качества», «предметные знания и умения» или близких к ним условий их формирования в учебно-воспитательном процессе? Может быть, УУД, уже сформированные в учебной деятельности, выступают в качестве средства развития и личности, и коммуникативных, и познавательных, и регулятивных функций человека?

В образовательной практике давно уже сложились эффективные формы и методы этой работы с учащимися. Все они носят системный, долговременный характер и подчас включают такую систему сформировавшихся на разных предметах и этапах обучения УУД, о которых авторы документа, похоже, и не догадываются.

Вызывает некоторое недоумение блок, почему-то названный «блоком регулятивных действий». Далее объясняется, что это действия, обеспечивающие организацию учебной деятельности. Почему же разъяснение понятия «учебная деятельность» отсутствует там, где нужно было раскрыть составляющие этой подсистемы? [4, с. 67]. Почему эти составляющие системы «деятельность» (целеполагание, планирование, прогнозирование, способы деятельности, коррекция, результат, оценка и др.) вдруг попали в непонятный блок регулятивных действий, якобы имеющих отношение к УУД? Да, конечно, учащиеся должны понимать, что такое деятельность и

алгоритм её реализации. Но при чём здесь отдельный вид УУД, который нам предложили авторы, если этот алгоритм деятельности формируется постоянно как обязательный при выполнении каждого учебного действия на каждом изучаемом предмете, то есть имеет совершенно конкретное содержание? И только тогда приобретает вид универсального учебного действия, когда закрепляется в сознании человека, как применяемый во всех конкретных, подчеркнём, учебных действиях.

«В блоке универсальных действий познавательной направленности» (уже куда-то исчезли «учебные действия», остались «универсальные» и появилась «познавательная направленность») документ предлагает нам различать «общеучебные (равно «универсальным»?), включая знаково-символические; логические (специально-предметные действия), действия постановки и решения проблем» [4, с. 68]. Потом авторы растолковывают, что входит в понятие общеучебных умений – от формулирования познавательной цели и до получения результата. Но хаотичное изложение «общеучебных умений», «универсальных логических действий», «самостоятельного формулирования проблем» и «самостоятельного создания способов их решения» не имеет никакого отношения к УУД, тем более «познавательной направленности».

Конечно, если выстроить логику познавательной системы в условиях образовательного процесса (которая в рассуждениях авторов документа явно не просматривается), можно получить прекрасное описание всех её составляющих, соответствующих вызовам общественного развития нашего времени. Учителя и руководители в этом серьёзно нуждаются, ведь речь идёт о работе с детьми на результат, обозначенный требованиями ФГОС. Однако в условиях созданной в документе непрофессиональной концепции видов УУД учителя не могут понять, что и как им нужно делать в условиях внедрения ФГОС. Они продолжают работать так, как умеют, хотя и внимательно изучили документы по ФГОС и даже были на курсах повышения квалификации. Однако достичь требуемого федеральными стандартами результата образования без понимания и освоения новой системно выстроенной теоретической базы удаётся далеко не всем.

Авторы документа свой четвертый блок видов УУД – «коммуникативные действия»

трактуют как социальную компетентность (хотя от них требовалось раскрыть необходимые УУД). Здесь самое время перечислить бы те самые УУД, которые рождаются в творческой внеучебной деятельности учащихся, хотя бы примерные виды этой деятельности для детей разных возрастов сельских и городских школ. Ведь учителя в этом сильно нуждаются. Но «коммуникативные действия» никак не тянут на универсальные учебные действия, заявленные авторами в «Системе универсальных учебных действий» [4, с. 66].

Прекрасная идея заложена в стандарты – работа на результат. Согласимся с мнением тех, кто считает, что федеральные стандарты открывают возможности строить новую школу, выстраивать деятельность педагогика на основе достижений отечественной педагогики и психологии XX века. Именно современная школа призвана формировать мировоззренческую картину мира каждого обучающегося, учить решению жизненных задач на основе развития успехов личности, её позитивной социализации, формирования гражданской и патриотической позиции каждого для успешного развития российского общества в целом.

Наш анализ теоретических просчётов в документах по ФГОС вызван искренним желанием поставить лучшие достижения нашей педагогической науки XX века на службу системы образования в XXI веке. Именно качественные научные исследования и основанные на них документы должны быть ведущими в организации современной образовательной системы страны. Эти документы должны стать доброкачественным ориентиром и руководством к действию всех уровней управления образованием.

К сожалению, сегодня в школы поступают огромные бумажные полотна с требованием провести тестирование детей разных возрастов и классов, чтобы определить, как у них сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД, и как сформированы метапредметные знания и умения. Учителя проводят эти тестирования, а потом заполняют до десятка бумажных полотен, выставляя против фамилии каждого ученика своего класса плюсы и минусы. Это называется контролем за введением ФГОС?!

Всё это теоретические ошибки, которые ведут к практической перегрузке учителей

не нужной никому бумажной, не творческой и не профессиональной работой.

В условиях развивающегося информационного общества был предложен новый, прогрессивный подход к управлению системой образования по определённому стандарту результату, который должны показать учащийся, учитель, образовательная организация, муниципальный, региональный и государственный уровни образовательной системы. Но этот новейший подход, заложенный в стандартах, должен быть обеспечен настоящей педагогической наукой, а не домыслами и модными «инновациями», не имеющими ничего общего с научными, уже известными и стремительно развивающимися в новых условиях педагогическими теориями.

На наш взгляд, нужно дать современное теоретическое обоснование понятия «универсальные учебные действия».

Начать следует, прежде всего, с определения понятия «универсальный». Латинское «universalis» означает «всеобщий», «всеобъемлющий», «разносторонний», «для всего пригодный» [3, с. 713]. Близкое к нему по значению понятие «универсум» (лат. universum) – тоже означает «всеобщее», но это ещё и «логическая абстракция, универсум рассуждения – совокупность мысленных объектов» [1, с. 466].

В нашем случае понятие «универсальный» ограничивается областью его применения – «учебные действия», то есть универсальный в области учебной деятельности.

Рассмотрим УУД как сложную многоуровневую систему учебных действий в системе учебной деятельности. Для этого из подсистемы «универсальный» выберем понятия: «всеобщий» (учебные действия, пригодные для всех предметов учебного плана); «всеобъемлющий» (учебные действия, способствующие усвоению знаний и умений в каждой изучаемой теме учебного предмета); «разносторонний» (учебные действия по освоению знаний, умений, навыков, мыслительных операций в пределах изучаемых предметов учебного плана и поведения обучающегося в социуме); обеспечивающий «логические абстракции» изучаемых предметов на основе «совокупности мысленных объектов».

В подсистеме «действие» отметим главное: само «действие» рассматривается как форма или способ решения проблем, стоящих перед субъектом. Действие содержит мотива-

цию и ориентацию субъекта на цель, предполагает взаимодействие с другими субъектами» [1, с. 187].

«Учебные действия» являются подсистемой системы «действие». Именно они могут быть формой, способом или алгоритмом решения учебных задач, проблем, стоящих перед учащимся при изучении конкретной темы конкретного предмета. Учебное действие включает мотивацию ученика и его ориентацию на цель своего действия для решения учебной задачи или проблемы.

Учебное действие учащегося всегда предполагает взаимодействие с другими субъектами для решения учебной задачи: одноклассниками, учителями, родителями, консультантами любого ранга и др.

Учебные действия учащихся в педагогической науке исследованы как «последовательно связанные между собой акты интеллектуально-познавательного и практикоориентированного характера, направленные на освоение программы обучения и достижение учебных и социальных целей учебной деятельности» [2, с. 186]. Эта формулировка делает акцент на интеллектуально-познавательном и практикоориентированном характере универсальных учебных действий, подчёркивая их направленность на освоение программы обучения и достижение учебных и социальных результатов всей системы учебной деятельности каждой личностью. Обратим внимание на то, что авторы видят учебные действия учащихся как систему, состоящую из «последовательно связанных между собой актов» познания программно-го материала изучаемых предметов.

Для установления системных связей понятия «универсальные учебные действия» (УУД) необходимо рассмотреть системы более сложного порядка, в которые оно входит. Это системы «деятельность» и «учебная деятельность»

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

Учебная деятельность определяется как «целенаправленный процесс, посредством которого человек осваивает новые знания и

умения, обогащает понимание жизни и свои творческие способности. Её целесообразность выражается в направленности на осмысление разного рода проблем практического и познавательного плана, а также в ориентации на благоприятные изменения в социальном статусе, связанные с повышением образовательного уровня» [2, с. 185].

Итак, учебная деятельность – это системный сложный процесс по освоению человеком новых знаний и умений для собственного развития, понимания и преобразования окружающего мира. Учебная деятельность как системный процесс включает такие функции, как осознание решаемой проблемы (задачи), цель-результат её решения, средства достижения цели и форму самого процесса. В таком случае все составляющие системы «учебная деятельность», такие как целеполагание, планирование, прогнозирование, способы деятельности, коррекции, описания и оценки результата, приобретают значение конкретных учебных действий в совершенно конкретной теме изучаемого учебного предмета.

Именно в учебных действиях обучающиеся осваивают внутренние механизмы познания конкретного учебного материала: объект и субъект познания, тождественность форм, правил, приёмов, алгоритмов познавательной деятельности, опредмечивание и распредмечивание познаваемого и др. Именно в логике, присущей решению конкретной проблемы, формируются необходимые учебные действия обучающегося. Их осознанность становится основной характеристикой учебной деятельности в целом, а мышление рассматривается как результат интериоризации практических действий, неоднократного повторения учебного действия, его «присвоения» личностью и превращения в обобщённый способ действия и мышления в различных предметных областях.

Учебные действия учащихся превратятся в универсальные учебные действия только в случае, если они представляют последовательно связанные между собой акты интеллектуально-познавательного и практикоориентированного характера.

Попробуем сформулировать теперь само понятие «универсальные учебные действия» (УУД).

Универсальные учебные действия – это система взаимосвязанных актов интеллекту-

ально-познавательного и практикоориентированного характера по выработке внутренних механизмов познания конкретного учебного материала в полном объёме программ учебного плана. УУД – это система учебных действий, включающая «присвоение» личностью учебных средств (алгоритмы, приёмы, способы) самостоятельной познавательной деятельности, направленной на достижение учебных и социальных целей в ходе освоения учебного материала для собственного развития, осознания и преобразования окружающей действительности.

Таким образом, формирование универсальных учебных действий, адекватных требованиям стандарта к результатам образования, является необходимым фактором достижения этих результатов в ходе учебного процесса, основанного на управлении знаниями на уроке.

Запланированный федеральным государственным образовательным стандартом результат образования является сложной системой, развёрнутой целью. Основу этой

цели-системы составляют предметные знания, умения и навыки; метапредметные («надпредметные») знания и умения – мыслительные операции, к которым относятся анализ, синтез, обобщение и др.; личностные качества, включающие восприятие, представление, внимание, память, воображение и т.д. Универсальные учебные действия как системные средства обеспечивают выработку внутренних механизмов познания конкретного учебного материала всех предметов учебного плана.

Названные компоненты системных требований Федеральных государственных образовательных стандартов к результатам образования предполагают использование системно-деятельностного подхода к их реализации. Это означает иную, чем раньше, профессиональную деятельность учителя по обучению ученика и осмысленную деятельность обучающегося по овладению предметными, метапредметными знаниями, умениями, личностными качествами и универсальными учебными действиями.

Литература

1. Новейший философский словарь. – Ростов-н/Д: Феникс, 2008.
2. Онушкин В. Г., Огарёв Е. И. Образование взрослых /междисциплинарный словарь терминологии/. – СПб, Воронеж: РАО ИОВ, 1995.
3. Словарь иностранных слов. – М.: ГИЗ, 1955.
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования /под ред. В. В.Козлова, А. М. Кондакова. Изд. 4-е, дораб. – М.: Просвещение, 2011.



С. В. Молчанов
В. В. Гребенников
Л. Ю. Грудцына
(Москва)

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ И КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД

MODERNIZATION OF NATIONAL HIGHER LEGAL EDUCATION SYSTEM: FOREIGN EXPERIENCE AND CLUSTER APPROACH

В статье подчеркивается, что укрупнение отраслевых вузов нуждается в серьезной корректировке – необходимо не просто укрупнять, но продуманно создавать кластерные блоки-системы, в которых укрупненные отраслевые вузы не будут сами по себе, но станут в условиях инновационной экономики России неотъемлемым структурным элементом системы, частью единого технологического проекта

Ключевые слова: инновации, кластерное образование, вуз, образовательный кластер, высшее образование, университет, народное хозяйство, кластерный подход, обучение, воспитание

The article emphasizes that consolidation of branch universities needs major adjustment. It is necessary not only to enlarge but create thoughtfully clustered blocks systems, in which enlarged branch universities will not be on their own, but will become the essential structural element of the system, part of the single technology project in the conditions of innovative economy in Russia

Keywords: innovations, cluster education, higher education institution, educational cluster, higher education, university, national economy, cluster approach, training, education

Высшее образование стало более доступным во второй половине XX века. В современном мире существует несколько базовых моделей и систем высшего образования, специфика которых определяется рядом факторов, в том числе: конкретно-исторические условия развития системы образования в государстве; существующие образовательные традиции; роль и востребованность юридической профессии в данной стране; специфика правовой системы данного государства.

Изменения, происходящие в системе образования, происходят также под воздействием определенных условий. К основным условиям (обстоятельствам), влияющим на становление и развитие отечественной системы образования, можно отнести следующие:

– политико-экономическая трансформация страны, изменившая требования рынка труда, обучающихся к системе

образования и ее продукту по содержанию и структуре, к авторитарным формам и методам управления образованием.

В России, например, государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80 – начала 90-х гг. XX в. оказали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Эти процессы получили свое отражение и закрепление в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». В современных условиях образование больше не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности;

- социальная политика государства, в той или иной мере учитывающая интересы отдельных граждан и их групп, слоев, этносов. Развитие образовательно-воспитательных учреждений и системы образования вообще в той или иной стране происходит под большим влиянием государственной политики в социальной сфере. В обществе, где существуют различные по своему имущественному и политическому состоянию классы или сословия, система образования так или иначе носит двойственный характер, то есть одни учебные учреждения предназначены для представителей более богатой части общества, другие – для более бедной.

Большинство известных европейских, английских и американских университетов являются крупными научными центрами, занимающимися исследованиями как теоретического, так и прикладного характера. Иными словами, помимо обучения студентов, в университетах применяется кластерный комплексный подход – совмещение обучения и науки, научных исследований с практической деятельностью, к которой студентов приобщают с первых курсов обучения. Комплексность и кластерность такого подхода стали основным залогом успеха зарубежных университетов и востребованности жизни их выпускников.

Российская сфера образования не может порождать новые виды деятельности и быть инновационной, поскольку привязана к старым организационным структурам и государственным институтам (которые были сформированы еще в 1960-е гг. и согласно которым осуществлялась подготовка кадров в отрасли экономики). Сегодня очевидно, что российские вузы не охватывают этап «подготовки кадров» и не способны конкурировать на глобальном рынке, в отличие от западных университетов, которые, помимо того, что оказывают образовательные услуги, в том числе в сфере «бизнес-процесса», являются еще крупными научными центрами, занимающимися исследованиями как теоретического, так и прикладного характера. Несмотря на предоставленную несколько лет назад возможность вузам заниматься предпринимательской деятельностью, в силу существующих правовых и организационных лакун в институциональной системе и неотлаженного механизма оптимизации налогообложения

в сфере образования, на данный момент времени довольно затруднительно говорить о четкой схеме коммерциализации вузовской науки, что также влияет на степень конкурентоспособности отечественного университета.

Насколько в России можно применять такие модели и что следует понимать под современным российским кластерным образованием? По мнению авторов статьи, необходимо продуманно создавать кластерные блоки-системы, в которых укрупненные отраслевые вузы не будут сами по себе, но станут в условиях инновационной экономики России неотъемлемым структурным элементом системы, частью одного технологического проекта, цель которого – логично объединить все этапы научного знания и производства.

Влияние зарубежного опыта на развитие российской системы образования

Одним из государств с давними историческими традициями развития высшего юридического образования является Великобритания. В 1960 г. в Англии было меньше 25 университетов. К 1980 г. было уже больше чем 40, и к 1995 г. было более 100 учреждений с университетским статусом. Университеты берут лучших студентов, именно поэтому почти все студенты завершают своё обучение. Нормальный курс обучения продолжается 3-4 года. Студентов, как предполагается, не берут на работу в течение срока обучения. Если их родители не богаты, они получают государственный грант, который покрывает большинство их расходов, включая стоимость размещения. Большинство студентов живут в университетском общежитии (в колледже). Однако в настоящее время правительство сокращает количество студентов и одобряет систему больших займов. Именно поэтому стоимость размещения студентов, которые не могут позволить себе жить в колледже, намного больше, и их заставляют делать частично-смешанную работу (половина рабочего дня), но это уменьшает традиционно высокое качество Британского университетского образования. И, в дополнение, число студентов из семей с низким доходом было значительно сокращено. Также следует отметить, что не имеется никаких различий между различными типами университетов в Англии.

Оксбридж, Оксфорд и Кэмбридж были основаны в средневековый период. Эти университеты состоят из полунезависимых колледжей. Существование в стране двух уровней юридической профессии – солиситоров («нижний» ранг) и барристеров («высший» ранг) – безусловно отразилось на сложившейся к настоящему времени системе стандартизации и унификации юридического образования. В числе мер, выработанных для гарантирования единого на национальном уровне качества подготовки юристов, можно назвать принятие в 1990 г. Закона «О судах и юридической службе», который возложил на профессиональные сообщества солиситоров и барристеров обязанность по контролю качества юридического образования, осуществляемого в Соединенном Королевстве, а также по контролю уровня подготовки лиц, претендующих на получение права приступить к практике в Великобритании.

Для Великобритании характерны особая роль судебной власти (прецедентного права) и, как следствие, особое отношение к профессии юриста и к подготовке юристов. В возрасте 16 лет ученик может покинуть школу. Но только 1/3 учеников покидает школу в 16 лет и ищет работу.

Юридическая школа Осгуд (Университет Йорк). Основанная в 1889 г. Юридическая школа Осгуд всегда была среди лучших в Канаде. Профессорско-преподавательский состав школы считается самым квалифицированным в стране и представлен учеными, прославившимися во всем мире своими исследованиями. Приглашенные преподаватели ни с кем не сравнятся, они являются членами Коллегии адвокатов Торонто. Учебная программа школы очень обширна и не имеет аналогов в Канаде¹.

Юридический факультет Университета Торонто был основан в 1887 г. и является одним из старейших профессиональных факультетов. На сегодняшний день он входит

в число лучших по всему миру. На факультете работают 57 штатных преподавателей, и 25 профессоров приглашаются из других известных юридических школ. Каждый год факультет принимает более 500 новых студентов.

Факультет предлагает три программы: Магистр права (LLM), Доктор права (JD) и Магистр юридических исследований (MSL). Под руководством прекрасных преподавателей-ученых студенты могут успешно проводить исследования практически во всех сферах права. Более того, юридический факультет имеет тесные связи с другими факультетами Университета и мотивирует студентов проходить обучение сразу по нескольким специальностям.

Юридический факультет Университета МакГил расположен в четырех великолепных особняках XIX века и в одном современном шестнадцатиэтажном здании, которое выходит окнами на студенческий городок и деловой центр Монреаля. Преподаватели факультета являются специалистами как в общем, так и в гражданском праве и предпочитают сравнительный подход, уже признанный в мире многими известными правоведами [16]. Усилия юристов всех уровней и на протяжении всей истории права были направлены на достижение согласия между методами правовой аргументации и правосудием или, хотя бы, на достижение приемлемости решений для общества», писал Хаим Перельман в работе «Юридическая логика: новая риторика» [17].

В Канаде (кроме Квебека) разделения на две взаимоисключающие ветви профессии не произошло; сегодня практикующий юрист в провинции, где действует общее право, является одновременно и солиситором и барристером, хотя на практике может исполнять функции одного или другого. Правовая специализация была предметом серьезных споров по всей Канаде начиная с конца 1960-х гг., что привело к введению системы аккредитации специализированных областей юридической профессии в провинции Онтарио в 1986 г. Введение аккредитации по различным направлениям было постепенным. Так, специализация по гражданскому и уголовному праву была введена в июне 1987 г., по Family Law October 1989 г. – семейному праву – в октябре 1989 г., Immigration Law November 1991 г. –

¹ Отметим, не только преподаватели и учебная программа, но и сами студенты делают школу выдающейся. Требования при поступлении в Осгуд очень высоки. В школе предусмотрено только 2 места для первокурсников, а ежегодно туда приходят 2000 заявок на трехлетнюю программу Бакалавра права (LLB). Поэтому выбираются только самые лучшие абитуриенты.

иммиграционному законодательству – в ноябре 1991 г., Intellectual Property Law April 1992 г. – праву интеллектуальной собственности – в апреле 1992 г., patents/trademarks/copyright – патентное и авторское право, а также трудовое право – в 1993 г., в Workers' Compensation Law early 1993 г. – области банкротства и несостоятельности и экологического права – в 1999 г.

Современное состояние российского образования

На повестке дня разрушение в Российской Федерации не только технического образования [8], но и гуманитарного [5]. Кризис очевиден. Поступательная, временами скачкообразная реформа высшего образования в стране в конечном счете должна привести к позитивным результатам. Однако непродуманность, отсутствие экспертной базы в случае слияния зачастую разнородных вузов для создания федеральных, национальных или исследовательских университетов вряд ли приведут к конструктивным результатам. Известно, что кластером называют систему, объединяющую ее компоненты по тем или иным признакам (однородную по отдельным признакам). Возврат к истокам высшего образования в СССР позволит охватить единой цепью систему всех трех базовых отраслей народного хозяйства России.

Не секрет, что экономика страны покоится на собственной минерально-сырьевой базе, мы обладаем широчайшим спектром видов полезных ископаемых и их несопоставимыми объемами по сравнению с другими странами. Поэтому объединение этих отраслей в единый народнохозяйственный комплекс целесообразно и оптимально для нашей экономики. Частично это учитывалось и в советское время при создании отраслей черной и цветной металлургии, в которых успешно функционировали добывающие и металлургические предприятия, за исключением первой фазы предлагаемой цепочки – геологии.

Тенденция создания сложных интегрированных образовательных систем (образовательных кластеров) путем укрупнения отраслевых государственных вузов путем реорганизации (в форме присоединения) в последние два года приобрела системный характер. Слияние вузов, полностью охваты-

вающих тот или иной цикл производства, действительно, назрело давно.

Что же такое образовательный кластер?

Кластер (англ. cluster - скопление) – это объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами. Кластер – это группа соседствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций, действующих в определенной сфере и характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга [3]. Понятие кластера в западной литературе было введено в экономическую теорию М. Портером: «Кластер – это сконцентрированные по географическому признаку группы взаимосвязанных компаний, специализированных поставщиков, поставщиков услуг, фирм в соответствующих отраслях, а также связанных с их деятельностью организаций» [10]. Таким образом, для того чтобы быть кластером, группа географически соседствующих взаимосвязанных компаний и связанных с ними организаций должна действовать в определенной сфере, характеризоваться общностью деятельности и взаимодополнять друг друга.

Образовательный кластер – это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли; это система обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке «наука – технологии – бизнес», основанная преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки. Наполнение модели образовательного кластера должно происходить через социальное партнерство, которое в условиях образовательного кластера будет эффективным, если: все уровни образования одной отрасли находятся в преемственном соподчинении на основе сквозных образовательных программ; образовательные программы создаются с учетом требований профессиональных стандартов, разработанных представителями отрасли; коллективы учебного заведения (учебных заведений) и предприятий взаимодействуют на основе принципа корпоративности [14, 11].

Кластерное обучение является сравнительно новым направлением в профессиональной педагогике, его внедрение в процесс подготовки требует определения педагогиче-

ских условий и экспериментальной проверки эффективности формирования компетентного специалиста [2]. Иными словами, сначала нужно подготовить профессионального педагога, который будет обучать студентов – будущих специалистов. Роль вуза в кластере сводится к тому, чтобы производить инновационный товар. Что это значит на практике? Научно-исследовательские институты и производственные учреждения региона становятся базой практик и получают возможность участвовать в формировании специалиста на собственной научно-учебной базе, в соответствии со своими потребностями и перспективами развития [12].

В целом различаются три широких определения кластеров, каждое из которых подчеркивает основную черту их функционирования: а) регионально ограниченные формы экономической активности внутри родственных секторов, обычно привязанные к тем или иным научным учреждениям (НИИ, университетам и т.д.); б) вертикальные производственные цепочки, узко определенные секторы, в которых смежные этапы производственного процесса образуют ядро кластера (например, цепочка «поставщик-производитель-сбытовик-клиент»). В эту же категорию попадают сети, формирующиеся вокруг головных фирм; в) отрасли промышленности, определенные на высоком уровне агрегации (например, «химический кластер») или совокупности секторов на еще более высоком уровне агрегации (например, «агропромышленный кластер») [13].

На наш взгляд, создание какой-либо инновации влечет за собой по меньшей мере три проблемы: во-первых, кадровую проблему (нет специалистов, которые на должном уровне смогут заниматься дальнейшим развитием инновационного продукта), во-вторых, нет рынков сбыта инновационной продукции (не проработаны механизмы, куда и кому сбывать товар, идеи и т.д.), в-третьих, сразу после создания инновации в конкретной отрасли экономики нет еще самой технологии (она не отработана), технологической базы, необходимой для поддержания дальнейшего развития инноваций. Более того, при формировании образовательного кластера решается ряд вопросов, относящихся к сфере взаимодействия рынка образования и рынка труда. Во-первых, выстраивается механизм заказа, то есть происходит четкое фор-

мулирование требований, которые предъявляются у общества, включая бизнес. Бизнес осознает важность вложений инвестиций в человеческий капитал, что отражается в позитивных тенденциях как на макро-, так и на микроуровнях. Запускается механизм «социального лифта», то есть возрастает социальная мобильность студента как субъекта образовательного кластера. Происходит регулирование рынка труда отрасли, в рамках которой создан образовательный кластер в соответствии с существующими потребностями. При недостатке четких механизмов взаимодействия государства, работодателя и выпускника наблюдается отсутствие централизованного распределения рабочей силы по отраслям и сферам занятости, а выпускнику практически полностью отдано право и возможность поисков работы.

При реализации механизма создания и функционирования образовательного кластера предполагаются следующие результаты:

Стратегия развития профессионального образования будет меняться. Диалог с работодателем перейдет на качественно новый уровень: произойдет понимание общих интересов и проблем, что решит проблему, существующую на данный момент.

Произойдет создание системы доступного непрерывного профессионального образования, которая, в свою очередь, должна привести к повышению качества подготовки кадров.

На макроэкономическом уровне произойдет рост производительности труда и уровня занятости населения, рост валового регионального продукта на душу населения [4].

Таким образом, укрупнение отраслевых вузов нуждается в корректировке – необходимо не просто укрупнять, но продуманно создавать кластерные системы, в которых укрупненные отраслевые вузы не будут сами по себе, но станут в условиях инновационной экономики России неотъемлемой частью единого технологического проекта, цель которого – логично объединить все этапы научного знания и производства, например:

- наращивание базы знаний и обеспечение мирового уровня научных исследований и разработок в сфере прорывных технологий путем развития университета как исследовательского центра, осуществ-

ляющего эффективную интеграцию образования и научных исследований;

- написание конкретных образовательных программ, по которым будет проходить обучение будущих специалистов, кроме того, диалог с основными работодателями, включая анкетирование, проведение семинаров, конференций и заседаний экспертных групп;
- воспроизводство высокопрофессиональных кадров (под конкретные виды деятельности производства, на конкретные рабочие места), которые займутся созданием и распространением конкурентоспособных технологий.

В рамках формирования новых стандартов образования в сфере высоких технологий необходимо проводить широкомасштабное изучение опыта ведущих технологических университетов мира по формированию компетентностей своих выпускников, разработке образовательных программ и системы показателей качества, позволяющих обеспечить выпускникам требуемый уровень подготовки с учетом прогнозирования перспектив развития высокотехнологичных производств (на примере гуманитарного образования, в частности юридического и экономического, можно привести несколько примеров: получение студентами общетеоретических знаний – специализация – производственная практика в органах государственной власти или коммерческих структурах – получение практических профессиональных отраслевых навыков – устройство на работу по специальности).

Следует переосмыслить существовавший в СССР положительный опыт распределения

на рабочие места выпускников вузов (по желанию самих выпускников) и исходить из экономического анализа и математического прогноза потребностей в специалистах в отраслях экономики. В соответствии с прогнозами ведущие отраслевые вузы страны будут готовить специалистов, учитывая, таким образом, риск переизбытка на рынке ненужных профессий. У юристов, например, координирующей структурой можно сделать Ассоциацию юристов России или Союз ректоров России – данные организации могли бы стать структурно определяющей, центральной информационной средой в образовательном кластере в сфере юриспруденции.

Построение образовательного кластера связано с необходимостью объединить в рамках одной (территориальной, функциональной) зоны бизнес-проекты в конкретной образовательной области, фундаментальные разработки и современные системы проектирования новых технологий, методик, интеллектуальных продуктов и подготовку производства этих продуктов [9]. Для работодателя-заказчика образовательных услуг образовательный кластер является фабрикой комплексного практико-ориентированного знания, позволяющего определить зоны приоритетных инвестиционных вложений [7]. Интеграция в образовательном кластере понимается не только как формальное объединение различных структур известной триады «образование – наука – производство», а как нахождение новой формы сопряжения их потенциалов с целью достижения сверх эффекта в решении поставленных задач [1].

Литература

1. Асадуллин Р. М. Интеграция как новая форма сопряжения образования, науки и практики в регионе // Аккредитация в образовании. – 2009. – № 32. – С. 16-18.
2. Гаврилов О. Е., Шагеева Ф. Т., Никитина Л. Л. К вопросу о подготовке специалистов-конструкторов швейного производства в условиях образовательного кластера // [электронный ресурс]. URL: http://conference.kemsu.ru/GetDocFile?id=13537&table=papers_file&type=0&conn=confDB (дата обращения 02.01.2010 г.).
3. Гривыко Ю. В. Что такое кластеры и как их создавать? // Альманах «Восток». – 2009. – Вып. 1. – [электронный ресурс]. URL: http://www.situation.ru/app/j_artp_1178.htm.
4. Грудцына Л. Ю. Государственно-правовой механизм формирования и поддержки институтов гражданского общества в России: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. – М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2009.

5. *Грудцына Л. Ю.* Реформирование системы аттестации научных и научно-педагогических кадров: некоторые предложения // Государство и право. – 2013. – № 3. – С. 5-19.
6. *Зернов В.* Высшее образование как ресурс инновационного развития России // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 12-22.
7. *Карамурзов Б. С.* Непрерывное профессиональное образование в университетском комплексе // Высшее образование в России. – 2009. – № 5. – С. 27-41.
8. *Лагуткин А. В.* Вузы экстра-кластера // Московский Комсомолец. – 2012. – № 26130. – 28 декабря.
9. *Лапыгин Д. Ю., Корецкий Г. А.* Контуры регионального образовательного кластера // Экономика региона. – 2007. – № 18. – С. 25.
10. *Портер М.* Конкуренция. – М.: Издат. дом «Вильямс», 2003.

— ♦ —

СТАТЬЯ ОТОЗВАНА 11.09.2019

RETRACTED 11.09.2019

В. В. Горшкова
В. А. Писанко
Ю. В. Кузнецова
(Санкт-Петербург)

ВОСПИТАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К МИРНОЙ ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАРЕАЛЬНОСТИ

UPBRINGING PEACEFUL LIFE ATTITUDE IN CONDITIONS OF CONTEMPORARY MEDIAREALITY

В статье обосновывается идея воспитания мирного отношения к жизни в контексте современной медиареальности. Социально-психологическое насилие трактуется как основной компонент медиареальности, как неизбежность, объективный вызов современному обществу и человеку. Особое внимание уделяется способам преодоления социального насилия и феномену воспитания мирного отношения к жизни

Ключевые слова: медиареальность, вызовы современному обществу, социально-психологическое насилие, воспитание мирного отношения к жизни

The article concerns the idea of upbringing peaceful life attitude in conditions of contemporary mediareality. Social and psychological violence is interpreted as the main component of mediareality, as inevitability, an objective challenge to contemporary man and society. Special attention is paid to the ways of overcoming social violence and to the phenomenon of upbringing peaceful life attitude

Keywords: Mediareality, challenges to contemporary society, social and psychological violence, upbringing peaceful life attitude

Человек мало изменился со времен Шекспира, Сервантеса, Достоевского, несмотря на изменения общества, социальных отношений. Если обратиться к природе зла, то оно имманентно присуще человеку. И. Кант отмечал, что «человек изначально склонен ко всем порокам, так как обладает возбуждающими его склонностями и инстинктами, хотя разум влечет его к противоположному... Пороки большей частью возникают потому, что цивилизационное состояние осуществляет насилие над природой, а вместе с тем, наше назначение как людей состоит в том, чтобы выйти из грубого естественного состояния животных» [4, с.497].

Поддержку этой мысли мы находим у нобелевского лауреата Далай-ламы XIV, который считал, что «ярость, несдержанность, склонность к насилию – такие же естественные человеческие черты, как доброта, благородство, любовь и сострадание». Способы агрессии обретают культурную форму, открывая человека «животным» страстям, угрожая культурному образу человека.

Как отмечал еще Аристотель, «существует нечто вечное и неподвижное, в нем нет ничего насильственного»; однако в живом, постоянно изменяющемся мире без насилия ничего не совершается, оно повсеместно и в определенной степени даже необходимо.

Характеризуя XX век, социологи справедливо фиксировали тенденцию трансформации различных зон насилия в самых фантастически чудовищных формах его проявления в кровавых войнах, криминальных сообществах, преступных режимах и т.д. Глобальные формы насилия определенным образом получают свое продолжение в новые десятилетия XXI века, экстраполированно перемещаясь в индивидуальное сознание и душевную организацию человека. В этом случае проявляются формы насилия, которые инновационно моделируют свой образ в формате переоценки ценностей современности [2, с. 112].

В современном обществе проблема насилия в определенном смысле стала конъюнктурной. В современных условиях можно гово-

речь о различных видах насилия: реальном, воображаемом, символическом, структурном, виртуальном. Несмотря на стремление народов к миру и сохранению человечества, наблюдается активная эскалация агрессивного насилия во всем мировом сообществе. Необходимо отметить, что в современной медиареальности насилие носит в определенном смысле привилегированный характер, так как информация о нем, как правило, позиционируется приоритетно по отношению к культуре, политике и экономике и другим социальным явлениям. Стоит где-либо появиться информации о проявлениях насилия, она сразу получает приоритетное право демонстрации на экранах в прайм-тайм, за который конкурируют целая индустрия развлечений, различных реклам всевозможных товаров и услуг. Война, убийства, разрушения и иные формы насилия завладевают вниманием общественности и удерживают людей у всех информационных источников: радио, экранов телевизора и компьютера.

Философия эпохи современных медиа ведущим предметом исследовательского внимания предполагает медиареальность, то есть реальность медиа. Данная реальность стала социальной реакцией на медиальный поворот, что привело к пониманию: инновационные технологии в медиа интенсивно изменяют свой нормативный, поведенческий и этический стандарт. Неуважение к личному пространству человека, порнография, клевета, травля, насилие, мошенничество, а также сетевые воздействия, агрессивное поведение современного человека – все это является актуальными вызовами, на которые оперативно (иногда прогностически) реагирует индустрия медиа, так влияющая на человека технократического типа.

Новое насилие в медиaprостранстве немалого отличается от насилия в сообществах людей, наносимого словом, текстом, визуальными образами и т.д. В то же время медианасилие – это насилие другого свойства. Его особенность, сжигающая душу, заключается в том, что оно является человеку в формате удовольствия, материального комфорта, прагматического удобства и исполнения собственных личностных желаний в жизни, коммуникациях, художественной культуре. В. Софски писал, что «война всех против всех состоит не в том, что человек может быть убит, а в постоянстве страха перед этим; началом и

основанием социума является страх людей друг перед другом, поэтому и рассматривается социальный миф не о насилии ужасного человека-волка, а о жертве, о потребности человека в защите и безопасности» [1, с. 40].

В отношении социума к медианасилию можно заметить парадоксальную асимметрию: о положительных явлениях медиареальности упоминают в прагматическом ключе (удобство, легкий и быстрый доступ к информации, широкие возможности для коммуникации); о негативных же явлениях говорят в этическом, психолого-педагогическом ключе (агрессивность, насилие, порнография). Однако сторона прагматическая и сторона нравственная – это две стороны одного и того же явления. Природа медиареальности двойственна, она чувствenna и сверхчувствenna одновременно.

Бисмарк как-то заметил, что жертвы, обусловленные техническим прогрессом, представляются людям неизбежными, поскольку они соразмерны пространству достижений; жертвы оправданы потребностями промышленности, скорости и комфорта жизни. В модусе актуализации концепта жертвы можно увидеть отрицательные проявления роста уровня комфорта, примитивизации коммуникации, легкого доступа к различной информации и развлечениям. Переизбыток комфорта есть в одно и то же время и рай и ад, так как облегченные состояния не могут продолжаться слишком долго.

Замечено, что чем активнее есть стремление отойти от насилия, тем сильнее оно провоцируется на другом полюсе в формате различных экстремальных увлечений, аутодеструктивных действий, обличающихся в ложную статистику несчастных случаев.

Негативным следствием медиареволюции является новая форма насилия, которая создает и поддерживает иллюзию легкости, скорости и доступности; однако то, что воспринимается как реальность, на деле является лишь ее медиаверсией. Задача медиафилософской рефлексии заключается в том, чтобы изменить некритическое отношение людей к реальности, сделать его критическим, чтобы люди были способны воспринимать данное не как что-то «естественное», а как медиально опосредованное, созданное с приложением определенных усилий. Нельзя безоговорочно принимать реальность за то, чем она претендует казаться; необходимо видеть, ка-

кова она есть на самом деле. Мыслить о медиа – значит мыслить против медиа и против идеологии общества потребления.

Навязываемые обществом потребления и медиапотребности и желания многими людьми расцениваются как естественные. В определенном смысле можно утверждать, что это действительно так; это подтверждается потребностью людей разных эпох и культур наблюдать насилие (казни, жертвоприношения, аутодафе, бои без правил, насилие в кинематографе). Медиа не навязывают что-либо извне, они лишь придают конкретную форму тому, что уже существует, поэтому важно уметь быстро и точно распознать насилие, неразрывно связанное с временем, местом и конкретными обстоятельствами его проявления.

Сопrotивляться потреблению медиаинформации, которая с каждым днем становится все более интенсивной и эпатажной, становится все труднее. Градус эпатажа настолько высок, что в конечном итоге доходит до точки невосприятия – люди становятся безучастны к окружающей реальности как к чему-то, лежащему за гранью чувств и сопереживания. Культура, находя способы игнорировать негативные явления, создает такие технологии, которые могут обернуться против нее самой.

Новые формы медиареальности – это формы, имеющие новое качество, возникающее как эпифеномен новых медиа. Реальность этих форм медиареальности абсолютно реальна, поскольку видимость ее природы позволяет актуализировать виртуальную реальность как закономерный процесс, имплицитно задаваемой оппозицией реального и виртуального, объектного и субъектного, внешнего и внутреннего факторов.

Различного рода насилие, в том числе и медианасилие, в каком бы контексте оно ни происходило, для человека всегда воспринимается как новое, как впервые. Немецкий исследователь В. Софски рассматривает феномен насилия в двух направлениях: первое – утверждение, что насилие в истории было всегда, а второе – при определении и установлении любого порядка необходимо прибегать к насилию. «Насилие остается всегда современным, оно господствует в истории существования рода... Насилие создает хаос, и насилие же создает порядок... основанный на страхе перед насилием порядок сам создает новый страх и новое насилие» [5, с.10]. Так,

несвободными становятся прежде всего люди, готовые к этому внутренне, поскольку многие люди предпочитают «быть несовершеннолетними» (И. Кант).

В связи с этим эффектом медиареальности становится новая форма насилия, смысл которой в поддержании режима иллюзии легкости и доступности. Более того, особенность насилия (медианасилия) заключается еще и в том, что оно актуализируется в форме комфорта, удовлетворения, удовольствия, реализации потребностей человека в общении, искусстве, совместной творческой деятельности [3, с. 19]. Несмотря на то, что насилие, нужда и притеснение человеку угрожали постоянно, ситуации, когда не причиняется вреда, насилия, можно назвать «миром».

Идея мира связывается с представлением о том, что человека можно воспитать по-человечески, сделать совершенным. Цель становится совершенным касается абсолютно каждого человека и гуманного улучшения общества в целом, что может быть направлено на создание и укрепление социальной справедливости. Без представления о социальной справедливости как мирном сосуществовании в мире и обществе воспитание возможно только в весьма ограниченном виде. При этом воспитание, направленное на просвещение сознания, раскрытие возможностей человеческой свободы и субъектной автономности, неизбежно должно предполагать также и критический взгляд на состояние современного общества и создать условия для улучшения социума последующими поколениями. В этом случае идеал нового воспитания, включающий представление о мире, является воспитанием отношения к мирной жизни.

Сегодня полезна переориентация целей и ценностей воспитания отношения к мирной жизни как для индивидуального, так и для коллективного геополитического развития, учитывая, что человечество сейчас снабжено такими видами оружия, что угроза насилия и войн страшна как никогда. От сбережения и сохранения мира теперь зависит не только жизнь отдельного человека, но и жизнь всего человечества, в связи с чем феномен мира все явственнее становится необходимым условием человеческой жизни. И как бы ни парадоксально звучала мысль о том, что сохранение мира осуществляется посредством подготовки к войне («если хочешь мира, готовься к войне»), мы должны в ходе вос-

питательного процесса обсуждать и анализировать причины и условия войн, насилия, материальной нужды и пытаться искать возможности их предотвращения. Воспитание мирного отношения к жизни может характеризоваться как противодействие возникновению условий для насилия и войн различными методами воспитания. Однако при этом субъекты воспитательного процесса объективно понимают, что нераспространение идей войны и насилия не зависит напрямую от воспитания, преодолеть их при помощи воспитания можно только частично.

Целеполагание воспитания мирного отношения к жизни предполагает конструктивную проработку геополитических и глобальных, важных для всего человечества проблем, которые непременно становятся доминирующим сегментом непрерывного образовательного (самообразовательного) процесса, начинающегося в детском, юношеском и не прекращающегося в зрелом, почтенном возрасте. В развитых странах воспитание отношения к

миру носит междисциплинарный характер влияния культурно-воспитательных практик на процесс становления молодого поколения. К ним можно отнести: воспитание для выживания, интернациональное воспитание, воспитание гражданина мира, образование без границ, воспитание в духе международного взаимопонимания, развивающее воспитание. Данные практики направлены на выработку и развитие у субъектов собственных представлений о мире, что способствует формированию исторического сознания, направленного на будущее.

В целом воспитание отношения к миру – это социально-образовательный процесс, в котором рассматриваются и изучаются проблемные и конфликтные формации. Концепции мирного воспитания могут быть различными, однако инвариантом в них должны быть заложены идеи правовой государственности, культуры конфликта, социальной справедливости, демократического участия, контроля взаимозависимости в условиях неопределенности.

Литература

1. Антология медиафилософии / ред.-сост. В. В. Савчук. – СПб.: Изд-во РХГА, 2013.
2. Горшкова В. В. Непрерывное образование как способ бытия человека. – СПб.: Астерион, 2016.
3. Горшкова В. В. Современная медиареальность как пространство новых форм социально-психологического насилия // Современные проблемы социальной психологии и социальной работы: материалы XI Всероссийской научн.-практ. конференции с международным участием, 23 марта 2016. – СПб.: СПбГУП, 2016. – С.17-20.
4. Кант И. О педагогике // Кант И. Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980.
5. Söfky W. Traktat über die Gewalt. Frankfurt am Main: Fischer, 1996.



И. В. Руденко
(г. Тольятти)

**СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К РАБОТЕ
С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ:
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

**SYSTEM OF TEACHER'S TRAINING FOR WORK WITH CHILDREN'S
PUBLIC ASSOCIATIONS: REGIONAL ASPECT**

В статье рассматривается муниципальная система подготовки педагогов к работе с детскими объединениями, созданная в г.о. Тольятти, субъектом которой являются педагоги-организаторы детского движения. Раскрываются основные принципы разработки муниципальной модели подготовки этой категории кадров; формы и методы их обучения в процессе интеграции формального, неформального, информального образования

Ключевые слова: детские общественные объединения, педагоги-организаторы детского движения, формальное, информальное, неформальное образование, сетевые группы, ресурсный центр

The article deals with the municipal system of teachers' training for work as teachers-organizers of the children's movement with children's associations, established in Tolyatti. It reveals the basic principles of developing the municipal model of training this category of personnel; forms and methods of training in the process of integration of formal, non-formal, informal education

Keywords: children's public associations, teachers-organizers of the children's movement, formal, informal, non-formal education, networking groups, resource center

В начале XXI века образовательная архитектура конкретного региона, города стала одним из важнейших объектов экспериментирования. Структура её формируется в зависимости от многих факторов, в том числе и от представлений о том, какая деятельность будет приоритетной внутри конкретного региона, какие кадры востребованы для его развития. Потребность в людях, готовых к активному участию в созидательной деятельности, актуализирует проблему общественного воспитания как важной сферы социальной жизни. Субъектами системы общественного воспитания являются детские общественные объединения, которые получили поддержку и новый импульс к развитию в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников».

Детское общественное объединение становится позитивно направленным благодаря

специфической деятельности взрослых, организующих и направляющих стремления детей: общественников, волонтеров, руководителей объединений, вожатых, кураторов, наставников-инструкторов, активных членов и участников объединений. Взрослые стремятся содержательно заполнить досуговое время подростков, наполнить их жизнь смыслом и ценностями, воспитать, по выражению В. В. Зеньковского, «вкус к социальной деятельности» [1]. Это позволяет актуализировать проблему их профессиональной подготовки с учётом новых реалий и вызовов современности.

Специфика решения проблемы подготовки кадров в условиях XXI века заключается в том, что в отличие от предшествующих периодов содержание её ориентировано на грамотное профессиональное обеспечение многообразно структурированного детского движения с учетом местных условий, ресурсов; направлено не на деятельность в конкретной общественно-политической организации, а

на «восхождение к субъектности» [2], овладение знаниями и умениями, ориентировочными основами деятельности в соответствии с принятыми или самостоятельно выбранными идеалами и установками.

В этом смысле цели деятельности организатора детского движения совпадают с целями профессиональной деятельности современного педагога, с задачами государственной политики в сфере воспитания. Решение задач позитивной социализации детей и подростков через участие в деятельности детского общественного объединения позволяет считать организатора детского общественно-общественного педагогом (даже если он не имеет профессиональной подготовки).

Следует выделить в связи с этим ряд проблем, которые предстоит решать, занимаясь разработкой системы подготовки этой категории кадров. В образовательном пространстве региона, его структуре должны быть программы подготовки специалистов различных уровней и компетентности. При этом возникает необходимость:

- изучения возможностей использования системы непрерывного педагогического образования, включая все разнообразие форм и видов повышения квалификации: формальное (институциональное), неформальное; информальное;
- использования возможностей некоммерческого сектора, потенциала государственных учреждений сферы молодежной политики.

Вторая проблема определяется реальным состоянием кадров в детском движении. По данным мониторинговых исследований, организаторами детского общественного объединения сегодня становятся специалисты, не имеющие базового педагогического образования. Возникает вопрос о специальной подготовке этой категории. В этой связи необходим поиск той исходной базы, где возможна работа с этими специалистами как будущими воспитателями, владеющими современными социально-воспитательными технологиями.

Третья проблема связана с отсутствием разработанных вариативных программ, ориентированных на решение задач дифференцированной подготовки организаторов детского движения.

Научная и практическая разработка идеи подготовки организаторов детского движе-

ния в г.о. Тольятти была вызвана тенденцией роста интереса подростков к деятельности неформальных сообществ.

В проведенном среди школьников г.Тольятти исследовании, целью которого стало выявление отношения к общественным формированиям, объектом изучения были выбраны подростки 12-14 лет общей численностью 1600 человек, из них – 52% девочек и 48% мальчиков [3, с. 21]. Иерархия предпочтений стать членами объединений (39% опрошенных) выразилась следующим образом:

Туристско-краеведческих	34%
Музыкальных	32%
Спортивных	25%
Экологических	22%
Патриотических	13%
Скаутских	9%
Пионерских	5%

Данные мониторинга Фонда социальных исследований Самарской области подтвердили, что доля молодых людей, желающих стать членами какой-либо организации, имеет тенденцию к увеличению за последние 4 года с 45% до 66% [4, с. 12].

Другой тенденцией, способствующей реализации заявленной идеи, послужила заинтересованность органов образования, значительной части педагогов в создании на базе образовательных учреждений общественных объединений детей. В этой связи возникла необходимость ответить на запросы:

- где и через какие формы возможна такая подготовка и повышение квалификации желающих;
- каково должно быть содержание этой подготовки;
- какими технологиями должны владеть взрослые, чтобы поддержать естественное стремление ребенка к объединению.

Таким образом, создание системы подготовки организаторов детского общественного объединения предполагает отражение всех тенденций времени и достижений науки, связанных с модернизацией и развитием профессионального образования, стратегиями современного воспитания.

Самым оптимальным с точки зрения адаптивности системы представляется муниципальный уровень ее организации. Муниципальная система имеет возможность более оперативно и гибко реагировать на изменения социальной ситуации, создавать норма-

тивную базу для деятельности общественных объединений, перераспределять и выделять средства на подготовку их кадров; реорганизовывать муниципальные учреждения и службы для выполнения задач поддержки и сопровождения деятельности общественных объединений. Муниципальная система подготовки педагогов-организаторов детского движения в г.о. Тольятти в последнее десятилетие начала складываться как интеграция формального, неформального, информального видов образования.

Формальное образование в государственных учреждениях высшего и среднего образования развивалось по заказу муниципалитета. Высшим учебным заведением, действующим в рамках муниципальной системы образования, предоставлены большие полномочия в соответствии с потребностями социума и рынком труда лицензировать и открывать новые специальности, разрабатывать и внедрять вариативные курсы как региональный компонент образовательной программы. В связи с этим в Волжском университете им В. Н. Татищева была открыта специальность «специалист по работе с молодёжью», а в Тольяттинском государственном университете на психолого-педагогическом направлении подготовки бакалавров введён курс «Педагогика детского движения».

Актуализация проблемы педагогической поддержки деятельности детских общественных объединений в регионе открывала возможности создания системы *неформального образования*. Базой инновационной модели системы неформального образования стало учреждение дополнительного образования, получившее название «Ресурсный Центр». Муниципальный ресурсный центр по поддержке детского движения, созданный при заинтересованном участии Департамента образования, под научным руководством автора статьи, стал осуществлять подготовку педагогов и организаторов детских объединений, используя ресурсы системы образования. Ресурсным такой центр называется потому, что в нем сосредоточены нормативно-правовые, информационные, кадровые, методические «ресурсы», позволяющие квалифицированно строить работу на муниципальном уровне в этих двух направлениях.

В городском образовательном пространстве ресурсный центр (головное образовательное учреждение) начал строить свою деятельность через систему базовых и опорных школ. Базовая школа определилась в ка-

ждом административном округе или районе. Она осуществляет методическую, консультативную, информационно-аналитическую деятельность. С учетом ее возможностей и на ее базе ресурсный центр проводит обучение актива ближайших детских объединений, семинары и консультации педагогических кадров; собирает информацию о ресурсах детских объединений с целью обмена опытом работы, проводит внедрение и апробацию программ по разным направлениям деятельности. В базовой школе, как правило, создается методический кабинет или уголок, библиотека по вопросам детского движения, ведется разноплановая работа по созданию материально-технических условий для деятельности общественных организаций.

Опорные школы организуют консультативную и координационную работу в рамках общественных объединений одного направления деятельности. Организаторы детских общественных объединений, созданных на базе учреждений общего и дополнительного образования, представляют детские объединения одного профиля в *сетевых группах*, методических объединениях, действующих в ресурсном центре.

На базе ресурсного центра г.о. Тольятти оформились сетевые группы «Экосодружество», «Волгарята», НКО (Некоммерческие организации), «Патриот», «Педотряд». Через сетевые группы осуществляется координация деятельности профильных объединений, обсуждаются методические вопросы, разрабатываются сетевые проекты, различные виды организационно-массовой работы.

Так, например, в ресурсном центре г.о. Тольятти в сетевую группу «Экосодружество» входят представители 12 экологических объединений. Ресурсный центр является определенной базой, координирующим звеном в их деятельности. Основными формами работы сетевой группы являются рабочие заседания, индивидуальные консультации, мастер-классы, семинары. Организаторы детских объединений обучаются таким образом в системе неформального образования в процессе деятельности под руководством методистов ресурсного центра. Для них организуются курсы и семинары в соответствии с профилем детского объединения.

Учитывая, что педагоги имеют достаточный уровень психолого-педагогической подготовки, в программу курсов включаются в

большей степени вопросы, связанные со спецификой деятельности детского общественного объединения. Содержание обучения организаторов детских объединений составляют вопросы стратегического планирования, фандрайзинга, финансового менеджмента, международного сотрудничества, социального партнерства, связей с общественностью, социального маркетинга, правовых основ деятельности.

Следует подчеркнуть особую роль ресурсного центра в сопровождении деятельности детских объединений. Важным является момент взаимодействия всех категорий актива на базе ресурсного центра. Это взаимодействие происходит в процессе лагерей актива, тренинговых занятий, обмена опытом работы, выставок достижений, развлекательно-познавательных программ. Каждое объединение по очереди или сетевая группа в целом разрабатывают сетевые проекты и вовлекают в эту деятельность всех желающих.

В ресурсном центре как учреждении дополнительного образования идет реализация образовательных программ. Детские общественные объединения имеют возможность включиться в обучение по программам туристско-краеведческого, художественно-эстетического профиля, повысить компетентность в правовых или игровых вопросах. Ресурсный центр ведет реестр детских общественных объединений г.о. Тольятти, а каждое объединение имеет свой социальный паспорт, где отслеживаются результативность и динамика развития детского объединения как коллектива единомышленников.

При разработке модели деятельности ресурсного центра как специфического учреждения в системе муниципального дополнительного образования важно было создать условия, которые бы обеспечивали его стабильное и перспективное развитие. Одним из определяющих условий является нормативно-правовая база деятельности, закрепленная в локальных актах. Важным условием развития является целостная научно-методическая база, предполагающая разработку методик, программ, технологий; издание методических пособий по всем насущным вопросам детского движения.

Поскольку успешность профессиональной подготовки во многом зависит от осмысленности содержания, первостепенное значение в решении исследовательских задач име-

ла разработка программ подготовки специалистов [5]. Городским методическим советом по проблемам детского движения подготовлена базовая программа, ориентированная на блочно-модульную систему подготовки специалистов широкого профиля. Эти модули представляют собой относительно завершенные смысловые учебные курсы, которые могут использоваться как структурные элементы единой программы или подбираться в зависимости от уровня и индивидуальных потребностей слушателей.

Теоретической базой разработки содержания модулей программы по подготовке и повышению квалификации педагогов-организаторов детского движения стали обобщенные результаты историко-педагогических исследований.

Программа учебного курса представлена «базовыми» модулями [3, с. 82-88].

Модуль 1. «История и перспективы развития отечественного и зарубежного детского движения» предполагает изучение причин появления детских и молодежных организаций в России и за рубежом в XX веке, попытку найти ответы на сегодняшние вопросы в историческом прошлом. Изучение эволюции детского движения в России обращает к опыту скаутизма, допионерских организаций различной направленности; пионерского движения, периода возникновения новых детских, подростковых объединений в реформируемой России XXI века.

В содержании модуля представлены: типология детских объединений современной России в различных научных подходах к их классификации Л. В. Алиевой, М. В. Богуславского, О. В. Коршуновой; результаты социологических опросов о тенденциях развития детского движения (А. В. Волохов, М. Е. Кульпединова, С. В. Тетерский, И. И. Фришман); данные о деятельности международных организаций в России (скауты, Falken, AIESEC, AIESTL, UMCA, УНА и др.), а также Национального Совета молодежных и детских объединений России. Особое место отводится детским общественным объединениям, действующим на муниципальном уровне.

Модуль 2. «Правовое и информационное обеспечение деятельности детских и молодежных объединений» знакомит с законодательной и нормативной базой общественных объединений Федерального, регионального, муниципального уровней.

Модуль 3. «Психологические основы работы с детьми и подростками» посвящен изучению особенностей психического развития детей и подростков на разных возрастных этапах, социально-психологической характеристике больших и малых групп. В процессе обучения педагог-организатор имеет возможность познакомиться с сущностью предстоящей деятельности по сплочению и созданию детского коллектива, ее структурой, критериями эффективности.

Важными являются вопросы развития умений и навыков (моторных, сенсорных, умственных, регуляторных) у участников детских объединений и взрослых-организаторов. Доминирующей составляющей успешной профессиональной деятельности является коммуникативный компонент, актуализирующий способность к установлению продуктивного взаимодействия с подростками. Изучение закономерностей общения, средств общения, стилей; соотношение процессов руководства и лидерства – важнейшие составляющие теоретических знаний этого модуля.

Модуль 4. «Педагогика детского движения» – как совокупное научное знание, раскрывающее воспитательную сущность детских формирований различной направленности, а также ориентирующее педагога на поиск приоритетов и ценностей современного детского движения с учетом уроков и ошибок прошлого.

Модуль 5. «Социально-воспитательные технологии в сфере детского движения». Содержание этого модуля направлено на изучение вопросов социального проектирования, фандрайзинга, предпринимательской деятельности, технологий социального партнерства, добровольческой деятельности. Данные технологии отражают принципиально новые взгляды на детское и молодежное движение, новую систему его взаимоотношений с государственными учреждениями. Смысл педагогического мониторинга, который должен освоить педагог-организатор (Модуль 6), заключается в том, чтобы оценить, а в дальнейшем помочь детскому общественному объединению определить условия эффективного функционирования. Организаторы осваивают диагностику развития детского объединения как общественного формирования, методики личностного развития подростков в объединении [6]. Базовые модули являются основой формирования программ, ориенти-

рованных на разнообразные образовательные потребности слушателей.

Воплотить идеи в конкретную структуру муниципальной системы подготовки педагога-организатора детского объединения можно в том случае, если будут реализованы организационно-педагогические принципы [7], включающие:

взаимодействие государственных и общественных структур при создании системы подготовки кадров организаторов детского общественного объединения. Исторический отечественный и зарубежный опыт убеждает, что государство, являясь гарантом реализации и защиты прав детей, демонстрирует заинтересованность в развитии детского общественного движения как школы гражданского становления личности, создавая нормативно-правовую базу для деятельности детских общественных формирований, осуществляя серьезные системные мероприятия, направленные на подготовку кадров руководителей. Только с поддержкой государственных структур возможны определение приоритетных направлений в подготовке и переподготовке организаторов детских общественных объединений, разработка и внедрение новых форм и методов в современное воспитание;

принцип открытости системы, означающий расширение сферы образовательных услуг по подготовке, переподготовке, повышению квалификации педагогов-организаторов детского движения в различных типах образовательных учреждений с использованием электронных средств информации;

принцип преемственности, предполагающий модернизацию и укрепление имеющихся структур по подготовке организаторов детских общественных объединений как педагогов-воспитателей наряду с созданием учреждений нового типа, реализующих потребности общества в новом типе квалифицированных кадров для детского общественного движения;

принцип комплексности и гибкости образовательного процесса, базирующийся на большой вариативности и модульности обучения, позволяющий с учетом образовательного уровня сегментировать кадровый состав на необходимый уровень и формы образования в соответствии с практической деятельностью;

принцип научной, методической и технологической обеспеченности всех типов учре-

ждений, входящих в систему подготовки, переподготовки организаторов детских общественных объединений. Как показал исторический опыт, выделение этого принципа является важным для организации и функционирования системы и требует вместе с тем создания в ее структуре специальных учреждений, ответственных за реализацию этого принципа на непрерывной основе;

принцип гуманистической направленности, означающий приоритет субъектного подхода к кадрам, воспитывающим молодое поколение в соответствии с идеалами добра, истины, справедливости; воспринимающим каждого ребенка как самоценную личность гражданского общества.

Таким образом, к числу инновационных идей, проявившихся в опыте создания муниципальной системы подготовки педагогов-организаторов детского движения, относятся:

- разработка требований к профессиональной компетентности современного организатора детского движения;
- ориентация на создание дифференцированных программ обучения в зависимости от базового уровня взрослых-организаторов;

- стимулирование самообразования и самосовершенствования, опора на внутреннюю активность обучаемого;
- социальное партнерство ведомств образования и молодежной политики в решении кадровых проблем;
- изменение статуса типовых образовательных учреждений, перевод их в разряд «ресурсных» по поддержке детского движения;
- обновление научно-методического обеспечения содержания подготовки, связанного с внедрением в практику детского движения новых социально-воспитательных технологий.

Современная ситуация в развитии детского движения подводит к следующему выводу: подготовка кадров организаторов детского общественного объединения – не самоцель. Это жизненная потребность, продиктованная конкретными целями развития региона, запросами детского сообщества. По своей объективной природе, воспитательному, социальному, культурологическому потенциалу, сущностной характеристике, позиции взрослого и ребенка детские объединения остаются пространством особой социально-педагогической деятельности взрослого, к которой его необходимо готовить и в которой важно его профессионально сопровождать.

Литература

1. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути // Н. Н. Сиземская, Л. И. Новикова. Идеи воспитания в русской философии XIX – начала XX в. – М.: РОССПЭН, 2004. – С. 61-63.
2. Каган М. С. Философия культуры. – СПб., 1996. – 416 с.
3. Муравьева Л. А. Подготовка педагогов к работе с детскими объединениями в системе повышения квалификации: дис. ... канд пед. наук: 13.00.01. – М., 2012. – 208 с.
4. Фурсов О. Б. Дома молодежных организаций // Современные подходы к организации деятельности Центров поддержки молодежных и детских общественных объединений. – Самара, 2004. – 143 с.
5. Алиева Л. В. [и др.]. Подготовка педагога-организатора детского движения: сборник авторских программ. – Тольятти, 2007. – 45 с.
6. Алиева Л. В. Оценка качества воспитания в образовательных учреждениях. – М.: Департамент образования г.Москвы, Московский центр качества образования, 2010. – 60 с.
7. Руденко И. В. Становление и развитие системы подготовки педагога-организатора детского объединения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2008. – С. 202-204.



О. В. Павлова
(Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ ВЗРОСЛЫМИ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF NETWORK TECHNOLOGIES ACQUISITION BY ADULTS

В статье автор раскрывает специфику обучения в зрелом возрасте, определяет мотивы, побуждающие взрослого человека обратиться к Интернету. Показывает, что сетевые технологии порождают новое рабочее пространство с постановкой задач и осознания возникающих проблем

Ключевые слова: непрерывное образование, информальное образование, сетевые технологии, технологии обучения взрослых

The author reveals the specifics of education in adulthood, identifies motivations, fostering adults to appeal to the Internet as a source of information. It shows that network technologies are becoming the tool with which a person creates new working environment with objective statements and awareness of emerging issues

Keywords: Continuing education, informal education, networking, adult learning techniques

Известно, что профессиональная сфера является важнейшим фактором самореализации личности в социуме. Именно в профессиональном деле человек в полной мере проявляет свою социальную и психологическую зрелость, достигает пиков своего развития, своего «акме». Социальные изменения, происходящие в стране, бесспорно, существенно влияют на этот процесс, однако они не могут затрагивать сам психологический механизм самореализации личности. Основное их воздействие приходится на сферу мотивации, на сферу ценностно-смыслового согласования позиций личности с социальной сферой. Процесс переквалификации человека обостряет ситуацию, связанную с осмыслением своих ценностных ориентаций и жизненных установок. У человека, оставшегося без работы, наблюдаются значимые изменения в оценке своей личностной и профессиональной компетентности, обострение проблемы самоидентификации.

Мировой экономический кризис усилил социальную изоляцию взрослых. Данное обстоятельство усугубило социальные, экономические и личностно-психологические проблемы людей преклонного возраста. Ряд ученых, (С. Г. Вершловский, В. В. Горшкова, Ю. Н.

Кулюткин, А. М. Митина, А. Е. Марон, Г. С. Сухобская и др.) в своих трудах рассматривали способность взрослого человека к образованию. Однако в реальной жизни, сопровождающейся экономическими, общественными и образовательными кризисами, необходимо не только воспринимать взрослого как «априорно универсального субъекта, то есть существа с бесконечными способностями ко всему, но и учитывать возрастные кризисы психического и социокультурного развития человека, осознающего и испытывающего значительные спады, затрудняющие его прогрессивное образование и развитие» [1].

И если для ребенка процесс накопления опыта совпадает с естественным процессом его психофизиологического развития, с его готовностью одновременно воспринимать и усваивать новые знания как данность, то у взрослого индивида, усвоившего определенные способы мировосприятия, возникает некая система защиты, критической оценки нового. Взрослый человек относится критически к новым знаниям, оценивая их с точки зрения профессионального опыта, то есть воспринимает новую информацию сквозь призму уже усвоенных знаний. Все это создает определенные трудности для дальнейшего

образования. Обращение взрослых людей к новым видам знаний определяет широкий спектр целей и ценностей, но более существенную роль в них начинают играть прагматические цели с четко определяемым практическим результатом. Практическая направленность целей отражает естественное стремление взрослого человека не только узнать что-то новое, но прежде всего целесообразно использовать эти знания в различных жизненных ситуациях для решения конкретных и значимых для него целей – в соответствии с природой социального и практического интеллекта взрослого человека.

Специфика обучения в зрелом возрасте состоит прежде всего в индивидуальных особенностях человека, в реализации его личностного отношения к другому, к окружающей среде, к различным видам обучения, в появлении качественно новой способности: самостоятельном поиске необходимой информации и конструировании зоны ближайшего развития – пространства между тем, что умеют делать самостоятельно, и тем, что могут сделать только с помощью другого. Взрослые обучаются гораздо быстрее и лучше, нежели молодые люди, так как знают, чего хотят, где пригодятся полученные знания, и самостоятельно задают себе зону ближайшего развития. И хотя механизм зоны ближайшего развития одинаков у взрослых и молодого поколения, тем не менее только взрослые могут самостоятельно задавать зону собственного ближайшего развития. Так же, как и дети, они готовы принять помощь извне, но эта помощь не меняет самого субъекта выполняемой деятельности, что нельзя сказать о подрастающем поколении.

Позиция взрослых в сфере образования – достаточно психологически сложный феномен, отражающий их оценочную реакцию на многообразие жизненных проблем, с которыми они сталкиваются, а также структуру их индивидуальных особенностей, возрастные и гендерные факторы.

Современные изменения в социуме, как показали результаты исследований ученых «Института образования взрослых» РАО (С. Г. Вершловский, В. В. Горшкова, А. И. Жилина, А. Е. Марон, В. И. Подобед, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая), по-разному влияют на сознание и поведение людей в зависимости от уровня их образования. Для образованных людей изменения в социуме значимы прежде

всего для профессиональной жизни: как правило, они достаточно долго остаются верными своей профессии, даже если она не обеспечивает их прожиточный минимум. Другой вопрос – адаптация личности к социуму, своего рода сознательный или не до конца осознанный конформизм по отношению к нему.

На самом деле человеку приходится не один раз за свою жизнь включаться в систему изменившихся стандартов образа жизни, что вынуждает его постоянно пополнять свой багаж знаний, непрерывно образовываться не только профессионально, но и общекультурно, чтобы быть востребованным в современном социуме. Поэтому становление человека новой формации выступает как технологическая, экологическая и экономическая необходимость. Иными словами, возникла потребность в успешной адаптации субъектов на протяжении всего жизненного пути, что возможно достичь только через непрерывное образование. В качестве такого непрерывного образования в современном информационном обществе выступает информальное образование – свободное, развивающее обучение, где происходит не передача знаний от одного субъекта к другому, а обмен информацией. Информальное образование предполагает создание условий для поиска взрослым человеком самоидентичности, а именно проявления личностного начала – осознание индивидом своей сущности, определение своего места в мире и соотнесение себя с фундаментальными нравственными ценностями [2]. Взрослый человек редко ориентируется на «знания впрок»: скорее он ищет знания, объясняющие те ситуации, с которыми он уже сталкивался и которые хочет понять. И если десять лет назад среди источников информации одно из первых мест занимали средства массовой информации (радио, телевидение), то в настоящее время человек постиндустриальной цивилизации, оказавшись в информационном, компьютеризированном мире технологий, свой досуг в основном проводит за компьютером, который заменил ему кино, театр, чтение книг, общение и т.д.

Компьютер становится не только помощником в обыденных делах, но и сам начинает задавать для человека условия существования. Человек постоянно перестраивается, вынужден адаптироваться к новым технологиям существования (оплата услуг в терминалах, талоны на прием к врачу, покупки и т.п.).

Интернет становится основным средством информации, где человек пытается самостоятельно в ней ориентироваться с попыткой реализации принципов самообучения и воспитания. Поэтому в нашем исследовании акцент мы делаем на обучение в сети Интернет, как частном случае информального образования.

Компьютерные, сетевые технологии оказываются наиболее эффективными для развития самостоятельного критического мышления, формирования сознания личности. Взрослые не просто осваивают сетевые технологии, образовательные программы, не просто осваивают виртуальное пространство, но и получают знания. Интернет для взрослого человека заменил наиболее удачно найденную еще в прошлом веке форму образования для взрослых людей, живо и адаптивно реагирующую на их вопросы, – Народную школу, сочетающую просветительскую функцию с образовательной и досуговой.

Надо отметить, что степень включения пожилых людей в Интернет в значительной мере объясняется такими показателями, как высокий уровень жизни, большая распространенность персональных компьютеров, преобладание в системе разделения труда профессий, связанных с работой на компьютере.

Мотивы включения пожилых людей в Интернет-сообщество достаточно разнообразны. Социолог Г. Сорокин обратил внимание на три «компьютерных» поколения, каждое из которых по-разному пришло к использованию компьютера [3].

Поколение первопроходцев (70-е гг.). К этому поколению относятся многие пожилые люди, которые на производстве в связи со своей профессиональной деятельностью сами были пионерами вычислительной техники, разрабатывали программы, начинали работать с компьютерами второго и третьего поколения. Поэтому к информационным технологиям это поколение пришло самостоятельно, путем эксперимента и самообразования. Поскольку эти люди ориентированы на освоение технической составляющей информационных технологий, они смогли приобрести определенную гибкость по отношению к техническому прогрессу.

Поколение персональных компьютеров (ПК, 80-е гг.). Это поколение обладало частью знаний, полученных во время учебы, а вот не-

обходимые умения в работе с компьютером были усвоены самостоятельно. Наличие опыта самостоятельного освоения информационных технологий во многом определяет стремление взрослого человека использовать коммуникационные средства интернета. Для представителей этого поколения характерно наличие навыков пользователя ПК: потребность в получении объективной информации в сочетании с полным отсутствием Интернет-грамотности.

Интернет-поколение (90-е гг.). Эта группа пожилых людей познакомилась с компьютером уже после того, как они прекратили работать и вышли на пенсию. Поскольку современные компьютеры просты в использовании и техника понимается как средство коммуникации, то это поколение отдает предпочтение в основном социальным контактам.

Для определения мотивов, побуждающих взрослого человека обратиться к Интернету как к источнику информации, нами была разработана анкета. Анкетирование граждан пожилого возраста проводилось в социально-досуговом отделении Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения «Комплексный центр социального обслуживания населения Колпинского района». Анкета включала прежде всего вопросы, связанные с профессиональными интересами и, конечно же, многообразие жизненно значимых мотивов: потребность наполнить свою жизнь интересным занятием, приносящим радость; отключиться от бытовых забот и найти источник, стимулирующий интеллектуальную активность (чтение книг, просмотр фильмов on-line, обзор выставок, интеллектуальные игры).

Выяснилось желание реализовать интересы, на удовлетворение которых раньше не хватало времени, необходимость приобрести конкретные навыки, помогающие справляться с реальными личными проблемами сегодняшнего дня (помощь в работе на садовом участке, в приготовлении пищи и т.п.); потребность быть ближе к тем людям, кого давно не видели, желание с ними общаться. Особо отметим – важным для взрослых является стремление получить информацию, необходимую для разрешения конкретных жизненных проблем, с которыми приходится часто сталкиваться – желание овладеть современными знаниями и навыками в области современных технологий, избавиться от одиноче-

ства посредством включенности в какое-либо совместное с другими людьми и значимое для личности действие (гражданский акт); обрести духовные точки опоры для своего дальнейшего существования.

Статистика, которая представлена в данной статье, основана на ответах людей пожилого возраста, проходящих в настоящее время курсы компьютерной грамотности в социально-досуговом отделении «Комплексный центр социального обслуживания населения Колпинского района». За это время было опрошено 1053 пенсионера, было получено достаточно большое количество полезной информации, что, безусловно, является важным фактором для дальнейшей социальной работы с пожилыми гражданами, помогающей им эффективно включаться в социальную жизнь и осваивать современные инновационные технологии.

Анализ анкеты показал, что большинство опрошенных респондентов (80%) – женщины. Это связано, во-первых, с демографическим положением в обществе, в той возрастной группе, в которую входит наша целевая аудитория; женщин больше, чем мужчин. Во-вторых, женщины более мобильны и социально активны, нежели противоположный пол. Средний возраст обучающихся – 67 лет. Среди опрошенных более 65% – пенсионеры в возрасте 60-70 лет. Связано прежде всего это с тем, что именно в этом возрасте люди выходят на пенсию и у них появляется свободное время для обучения.

Среди респондентов 30% имеют высшее образование, 5% – незаконченное высшее образование, 37% – среднее специальное и 28% – начальное профессиональное образование. Как правило, люди с высшим образованием успешнее осваивают новый материал, а также навыки работы с компьютером. Более 85% – это пенсионеры. Около 15% являются ветеранами Великой отечественной войны, тружениками тыла; 18% – инвалиды. Более 75% обученных пенсионеров проживают с семьей, поэтому они постоянно включены в социальное взаимодействие, что позволяет чувствовать себя полноценным членом общества. Остальные 25% опрошенных – одинокие, и для них «общение» с Интернетом заменяет социальные связи, что является немаловажным фактором в социализации личности. Проживающие с родственниками, как правило, каждый день или несколько раз в день пользуют-

ся Интернетом (70%), у 8% опрошенных нет возможности приобрести компьютер, поэтому они с большим удовольствием посещают курсы и интересуются следующей ступенью обучения.

Пенсионеры в основном пользуются Интернетом 1-2 часа в сутки. Дело в том, что тут многое зависит от потребностей, интересов и умений самого пользователя. Чем больше взрослый овладевает определенными навыками в работе с компьютером, чем быстрее он находит искомую информацию, тем больше ему хочется узнавать что-то новое. В основном 85% опрошенных используют Интернет в целях познавательной деятельности: огородничество, кулинария, домоводство и т.п.; 10% общается по Skype с близкими родственниками, а также в социальных сетях «Одноклассники», «В контакте», «Мой мир» и др.; 5% – раскладывают пасьянсы, играют с внуками в компьютерные игры.

Интересно, что никто из респондентов не использует Интернет-услуги (покупки в Интернет-магазине, оплата коммунальных услуг, номерок к врачу, заявка на дефицитное лекарство, перевод денежных средств и т.п.). Объяснить это можно прежде всего боязнью не получить желаемого, а во-вторых, недостатком определенных навыков. Привычка жить по правилам характерна для пожилых граждан нашей страны и соответствует реальной ситуации. Проживающие с родственниками, как правило, часто обращаются к последним за помощью при использовании компьютера, делая упор на то, что в основном только школьники с удовольствием готовы оказать такую помощь. Тем не менее респонденты отмечают (около 100%), что старый приятель предпочтительней компьютера.

На вопрос: «По Вашему мнению, следует ли изменить организацию работы социальных учреждений?» – преобладающее большинство ответов было направлено на улучшение положения самих пожилых людей, с пассивной позицией: «мне должны». Отсутствие навыков самоорганизации и привычка жить по правилам «добровольно-принудительных обязательств» присуща пожилым гражданам нашей страны и соответствует реальной ситуации. Пожилые просят и требуют больше внимания, заботы, увеличения размеров пенсий, повышения льгот, доплат и т.п.

Интересный факт, но около 80 % опрошенных хотели бы давать свои предложения

в проект Программы социально-экономического развития района через Интернет-услугу. На вопрос, какие неудобства испытывает организм при работе за компьютером, из предоставленных вариантов пожилыми людьми ни один выбран не был.

Наиболее важными аспектами психологического сопровождения образовательного процесса в социально-досуговом отделении Колпинского района можно отметить: добровольность посещаемости занятий, учет интересов людей пожилого возраста, индивидуальный подход к каждому, учет психологиче-

ских особенностей данной возрастной группы, вариативность образовательной программы.

При всем многообразии мотивов, побуждающих обращаться к Интернету, все они реализуют, практически значимые для взрослого человека цели. В большинстве случаев даже познание, первоначально пассивное, без специально поставленной цели, как правило, практически осмысливается, организуется и интерпретируется взрослым человеком в соответствии с его ценностно-смысловым полем.

Литература

1. Павлова О. В. Информальное образование как социокультурная потребность взрослых // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Научный журнал. – 2013. – № 1. Том 3. – Педагогика. – С. 78-87.
2. Павлова О. В. Сетевое информальное образование в контексте современной социокультурной ситуации // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. Научно-теоретический журнал. – 2015. – январь-март, № 1 (65). – С. 156-161.
3. Сорокин Г. Интеграция в интернет-сообщество в третьем возрасте // Третий возраст: старшее поколение в современной информационной среде: Труды Всероссийской междисциплинарной научной конференции (Москва, Россия, 30 января 2008г.). – М.: Современная гуманитарная академия, 2008. – С. 150-158.



А. И. Галкина
Е. Ю. Бобкова
Е. А. Бурнашева
(Москва)

ОТРАСЛЕВАЯ РЕГИСТРАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НАУКИ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ

INDUSTRY REGISTRATION OF WORKS OF SCIENCE AS A TOOL OF EDUCATION SYSTEM MANAGEMENT

В статье представлены результаты научного исследования, проводимого сотрудниками ФГБНУ ИУО РАО в рамках выполнения государственного задания. Технология регистрации электронных ресурсов, отражающих передовой опыт работников российской науки и образования, прошла апробацию 25-летним сроком безупречной работы фонда электронных ресурсов «Наука и образование»

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность, электронные ресурсы, инфологическая модель, исследовательский прототип базы данных, отраслевая регистрация, наука и образование

In the article results of the scientific research conducted by Institute for Management of Education RAE employees within accomplishment of the state task are presented. The technology of electronic resources registration reflecting the best practices of Russian science and education over the period of 25 years of excellent work of Fund of the electronic resources "Science and education" is described

Keywords: intellectual activities, electronic resources, infological model, research prototype of the database, industry registration, science and education

На заседании президиума Совета при Президенте России по стратегическому развитию и приоритетным проектам выделено направление усиления интеграции высшего образования и академической науки в рамках мероприятий по развитию высшего образования.

Проект Института управления образованием РАО по отраслевой регистрации произведений науки, полученных в результате выполнения государственного задания подведомственными Минобрнауки учреждениями образования и науки, выступает как инструмент решения задачи интеграции высшего образования и академической науки.

Актуальность концептуальных изменений в технологии оценки эффективности интеллектуальной деятельности работников науки и образования обусловлена рядом объективно существующих факторов.

Вектор модернизации российского образования породил динамичные изменения в структуре и содержании информационных ресурсов, создаваемых работниками научной и образовательной сферы, а также порядково увеличил их

количество. Данная тенденция нарастает из года в год, что обуславливает разработку комплексного инструментария для реализации задач расширенного воспроизводства научного потенциала нашей страны.

Анализ современного состояния государственной системы регистрации результатов интеллектуальной деятельности показывает, что в настоящее время она не учитывает отраслевых особенностей, специфики системы российского образования, не охватывая, таким образом, более 76% результатов научной деятельности научно-педагогических работников.

Сложившаяся ситуация не позволяет на государственном уровне достоверно оценить вектор перспективного развития научно-методических работ, их информационную открытость, ценность с точки зрения современных образовательных технологий, направленных на подготовку современных трудовых кадров и воспроизводство научных работников и влечет за собой невозможность обеспечения полного контроля над бюджетным фи-

нансированием научных исследований учреждений, подведомственных Минобрнауки России.

Необходимо отметить, что расширенное воспроизводство научных кадров возможно только при наличии у образовательных учреждений развитого научно-образовательного пространства, которое формируется из результатов научно-исследовательских работ, не регистрируемых ни одной государственной структурой России.

Таким образом, совершенствование методологии учета результатов научной деятельности подведомственных Минобрнауки России образовательных учреждений становится одной из приоритетных задач в области совершенствования государственного учета производимой на территории нашей страны научной продукции.

В процессе научной работы в рамках выполнения государственного задания по совершенствованию методологии отраслевого учета результатов научной деятельности (в частности – научно-методической) авторским коллективом ИУО РАО на первом этапе была разработана концептуальная модель технологии отраслевой регистрации произведения науки, базирующаяся на верифицированном опыте четвертивековой работы по отраслевой регистрации электронных ресурсов, соответствующей современным требованиям законодательства и действующим стандартам.

Исследование основано на обширном корпусе источниковой базы, включающей действующие нормативно-правовые акты, методические рекомендации, издаваемые органами государственной власти [1, 12, 14, 15] и вариативные научные исследования по рассматриваемой проблеме [4, 5]. Также в процессе подготовки НИР авторами был опубликован комплекс промежуточных результатов исследования, прошедший апробацию и обсуждение в научном сообществе [2, 3, 6-11, 13].

Исследования специалистов Объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование» показали, что 80% результатов научных исследований в системе образования имеют формы, отличные от форм объектов регистрации ФГАНУ «ЦИТИС», РОСПАТЕНТ, ФГУП «НТЦ Информрегистр» [10].

Большинство из вышеуказанных результатов научных исследований в системе образования имеют единичное исполнение и сразу по завершению разработки размещаются в локальных сетях образовательных учреждений,

формируя научно-образовательное пространство данных образовательных учреждений [11].

Таким образом, 76% результатов научной деятельности подведомственных Минобрнауки России учреждений, в том числе выполненных по государственным заданиям, оказываются неучтенными и неизвестными российскому и международному научно-преподавательскому сообществу [10]. При этом во время процедуры лицензирования и аттестации образовательных учреждений, подведомственных Минобрнауки России, в соответствии с нормативными документами Министерства науки и образования РФ востребованные процедурами лицензирования и аттестации показатели не подтверждаются ни одним видом регистрации ввиду ее отсутствия [11].

Аналогичная ситуация складывается во время аттестации научно-педагогических работников, в особенности при прохождении процедуры присвоения ученых званий. В Положении о присвоении ученых званий, утвержденном постановлением Правительства РФ, есть множество пунктов, касающихся результатов научно-методической деятельности по основным образовательным программам в виде учебников и учебных пособий.

Данные научно-педагогические материалы нигде не регистрируются, за исключением Объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование» (ФГБНУ ИУО РАО), регистрация в котором является факультативной, не учитываемой при аттестации научно-преподавательского состава.

Следовательно, в период жесточайшего мирового кризиса, в условиях ограниченного бюджетного финансирования подведомственных учреждений Минобрнауки России есть востребованность в отраслевой регистрации произведений науки, сопровождаемой оценкой новизны и приоритетности результатов интеллектуальной деятельности.

В настоящее время создана инфологическая модель базы данных отраслевой регистрации произведений науки, полученных в результате выполнения государственного задания подведомственных учреждений Минобрнауки (Рис. 1).

Инфологическая модель базы данных отраслевой регистрации произведений науки разработана в рамках инициативной научно-исследовательской работы «Отраслевая регистрация произведений науки». Модель описывает состав атрибутов суперсущности, в качестве которой выступает ПРОИЗВЕДЕНИЕ НАУКИ.

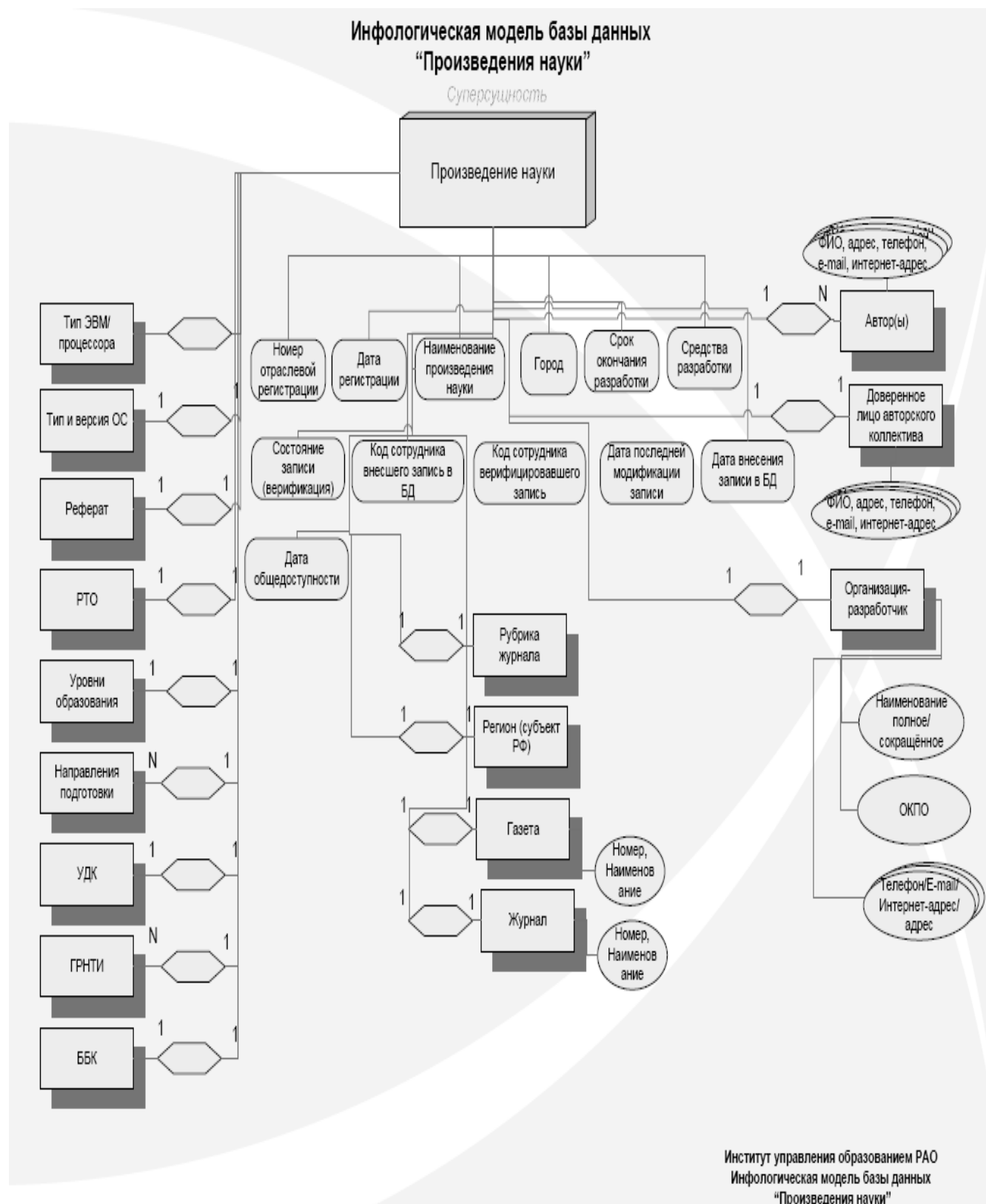


Рис. 1. Инфологическая модель базы данных «Произведения науки».

Инфологическая модель произведений науки построена в логике ER (Модель «сущность-связь» (entity-relationship model)).

В логике проводимого в рамках государственного задания научного исследования был построен исследовательский прототип базы данных отраслевой регистрации научной продукции учреждений, подведомственных Минобрнауки России.

Формирование прототипа исследовательской базы данных отраслевой регистрации произведений науки выполнено в соответствии с Госзаказом, оно основывалось на накопленном и апробированном организационно-распорядительном, нормативно-методическом, программном и информационном обеспечении Объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование».

За основу исследовательской базы данных произведений науки взята база данных ОФЭРНиО за 2016 год, из которой были исключены сведения о результатах интеллектуальной деятельности:

- научных и образовательных учреждений РАН, Минобороны России, Минкультуры России, Минсельхоза России, Минтранспорта России, Минсвязи России, Минздрава России;
- авторов-индивидуалов;
- авторских коллективов;
- коммерческих и негосударственных вузов.

Таким образом, объем базы данных, представляющих результат регистрации РИД учреждений, подведомственных Минобрнауки России, составил 51% от всей базы данных с января этого года по текущий момент.

Характеристики полей базы данных, как апробированные на протяжении 25 лет, остались теми же, что в БД ОФЭРНиО, но уточнены и обновлены справочники, из которых производится выборка и заполнения целого ряда значений полей базы данных, в частности: специальность и специализация, направление подготовки, уровень образования, вид произведения науки и целый ряд других справочников.

Однако состав полей базы данных (БД) претерпел значительное сокращение, так как создается:

- база данных отраслевой регистрации произведений науки (исключена инфор-

мация о результатах регистрации в ФГАНУ ЦИТИС – 58,5% от всего объема БД ОФРНиО);

- централизованная база данных без участия представительств и отделений в регионах (ликвидируется посредничество 30 отделений и представительств ОФЭРНиО);
- БД произведений науки, по форме не подлежащих регистрации в ФГАНУ ЦИТИС, РОСПАТЕНТ, НТЦ ИНФОРМРЕГИСТР (РИДы почти 700 форм);
- БД произведений науки, отвечающих требованиям новизны, приоритетности и научности.

Состав полей базы данных описан в инфологической модели БД произведений науки подведомственных Минобрнауки России научных и образовательных учреждений.

Исследовательский прототип БД произведений науки имеет формат Excel, который через формат csv трансформируется в формат серверной СУБД MySQL. База данных произведений науки выполнена в Excel-2016 и имеет формат *.xlsx, который через формат csv трансформируется в формат MS SQL.

В завершении представления промежуточных результатов научного исследования необходимо отметить, что внедрение системной регистрации произведений науки в процесс деятельности научных и образовательных учреждений России позволит осуществлять мониторинг среди подведомственных учреждений Минобрнауки в целях выявления наиболее наукоемких и перспективных научных центров, формирования качественной научно-образовательной среды, сокращения финансирования научных работ подведомственных Минобрнауки России учреждений за счет исключения дублирования результатов НР.

Результаты научного исследования прямо повлияют на процедуру выявления перспективного вектора подготовки научных кадров, обеспечение эффективного управления и контроля за целевым использованием выделенных бюджетных средств, создадут условия для расширенного воспроизводства научного потенциала страны, что соответствует целям Программы фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013-2020 годы.

Литература

1. Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации на период до 2030 года (утв. Правительством РФ) // Справочно-правовая система КонсультантПлюс. Дата обращения: 23.07.2016.
2. Galkina A. I., Bobkova E. Yu., Burnasheva E. A., Grishan A. I., Komarova M. V. The Current Trends Of Development Of The Experimental And Experimental Support Of An Education System (On Materials Ofernio) // Pedagogics. Psychology: Selected Papers of the International Scientific School "Paradigma" (Summer-2015, Varna, Bulgaria) Compiling coeditors Dr Dr.Sc., Prof. A.V.Berlov, Dr.h.c.mult., Ph.D. L.F. Chuprov, Dr.Sc., Prof. E.K. Yanakieva. Yelm, WA, USA, 2015. С. 33-43.
3. Galkina A. I., Burnasheva E. A., Grishan I. A., Komarova M. V., Bobkova E. Y. Statistics Of Productivity And Effectiveness Of Experimental Support Of The Educational System (For Scientists And Education Experts) // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Т. 6. № 5 S3. С. 62-70.
4. Nazarevich S., Smirnova M., Tushavin V. Integral Criteria For Evaluation Of Scientific And Technical Research // International Journal for Quality Research. 2015. Vol. 9. No 3. P. 467-480.
5. Rakhman P. A., Bobkova E. Yu. Reliability model of fault-tolerant data processing system with primary and backup nodes // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2016. Т. 124. № 1. С. 012023.
6. Бобкова Е. Ю., Галкина А. И. Актуальные проблемы правового регулирования объектов интеллектуальной собственности, создаваемых в образовательных учреждениях РФ в рамках развития инновационной составляющей образовательного процесса // Методологические основы и экономическое стимулирование инновационной деятельности промышленного предприятия: коллект. моногр. / под ред. проф. Т. Н. Шаталовой. – Saint-Louis, Missouri, USA, 2016. – С. 133-149.
7. Галкина А. И., Бобкова Е. Ю. Актуальные проблемы классификации объектов интеллектуальной собственности, создаваемых в образовательных учреждениях // Методология и практика на преподаване в XXI век: сборник от научни стати / ред.-сост. А. Л. Фурсов. – Варна, Болгария, 2015. – С. 45-49.
8. Галкина А. И., Бобкова Е. Ю., Бурнашева Е. А., Гришан А. И., Комарова М. В. Современные тенденции развития опытно-экспериментального обеспечения системы образования (на материалах ОФЭРНИО) // Международна научна школа «Парадигма». Лято – 2015 сборник научни статии в 8 тома. Н. В. Слюсаренко, Л. Ф. Чупров, Е. К. Янакиева. – 2015. – С. 77-86.
9. Галкина А. И., Бурнашева Е. А., Бобкова Е. Ю., Гришан И. А., Комарова М. В. Практика обеспечения юридической защиты прав на результаты научно-исследовательской деятельности в образовании в условиях нормативной неопределенности // Информатизация образования и науки. – 2015. – № 4 (28). – С. 176-186.
10. Галкина А. И., Сошникова Е. А., Бобкова Е. Ю., Гришан И. А. Статистика результативности и эффективности научного обеспечения системы образования // Информатизация образования и науки. – 2014. – № 4 – (24). – С. 177-190.
11. Неустроев С. С., Галкина А. И., Бобкова Е. Ю. Государственная регистрация научных результатов в сфере образования Российской Федерации: проблемы и перспективы развития // Управление образованием: теория и практика. – 2016. – № 1 (21). – С. 5-13.
12. Отраслевое соглашение по организациям, находящимся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации, на 2015-2017 годы: (утв. Минобрнауки России, Профсоюзом работников народного образования и науки РФ 22.12.2014) // Справочно-правовая система КонсультантПлюс. Дата обращения: 23.07.2016.

13. Предыбайло В. А., Галкина А. И. Ретроспективный анализ развития объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование» // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – № 3 (19).– С. 55-61.
14. Распоряжение Правительства РФ от 03.12.2012 № 2237-р (ред. от 31.10.2015) «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2013-2020 годы» // Справочно-правовая система КонсультантПлюс. Дата обращения: 01.07.2016.



А. В. Морозов
И. Ш. Мухаметзянов
(Москва)

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF HEALTH CARE INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

В статье рассматривается феномен информационно-образовательной среды через призму медико-психологических аспектов её здоровьесберегающей составляющей, являющейся одним из наиболее актуальных проблемных вопросов в системе современного образования

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, медико-психологические аспекты, здоровьесбережение, педагогические технологии, информационные и коммуникационные технологии, здоровье обучаемых, интерактивный диалог, медицинское и санитарно-гигиеническое обеспечение, личностноориентированный подход, психолого-эргономические требования

The article considers the phenomenon of informational educational environment through the medical-psychological aspects of its health care component, which is one of the most urgent problems in the system of modern education

Keywords: informational educational environment, medical psychological aspects, health care, pedagogical technologies, information and communication technology, trainees' health, interactive dialogue, health and hygienic supply, learner-centered approach, psycho-ergonomic requirements

Современная модель образования смещает акцент с формирования знаний, умений и навыков у обучаемых на целостное развитие личности. В этих условиях возрастает социальная и педагогическая значимость формирования ценностного отношения обучаемых к здоровью в процессе образовательной деятельности, определяющего полноту реализации их жизненных целей и смыслов. Новые формы обучения, информатизация образования, новые педагогические технологии сопровождаются увеличением учебной нагрузки и ухудшают здоровье обучаемых. При этом до настоящего времени недостаточно изучена структура нарушений здоровья как обучающихся, так и обучаемых при работе по инновационным программам: отсутствует система дифференцированного медико-психологического сопровождения обучаемых, обучающихся в различных условиях; недостаточно медико-психологических рекомендаций по отбору обучаемых в профильные группы и медико-психологического контроля за ними в процессе обучения по программам

повышенной сложности; не выделены особенности реализации оздоровительных и реабилитационных мероприятий с обучаемыми; не определены новые требования к структуре и содержанию образования с учетом здоровья обучаемых, требования к информационным и коммуникационным технологиям (далее по тексту – ИКТ), применяемым вне учебного заведения и в рамках информационно-коммуникационной предметной среды (далее по тексту – ИКПС), без учета их специфического негативного влияния на здоровье обучаемых.

ИКПС включает совокупность программно-аппаратных средств и систем, компьютерных информационных (локальных, глобальной) сетей и каналов связи, организационно-методических элементов системы образования и прикладной информации об определенной предметной области.

Одной из главных, приоритетных задач современных образовательных учреждений является создание такой универсальной информационно-образовательной среды (далее по тексту – ИОС), которая помогала бы

не только взаимодействию всех субъектов образовательного процесса, и в первую очередь обучаемых и обучающихся, а также и процессу самообразования обучающихся [6].

ИОС должна обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, личностное развитие обучающихся, в том числе формирование системы социальных ценностей, ключевых компетенций, составляющих основы образования на протяжении всей жизни. ИОС должна гарантировать охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся, обеспечивать индивидуализацию процесса обучения при поддержке преподавателей и тьюторов, открытость по отношению к семье и обществу, обеспечивать сетевое взаимодействие образовательных учреждений, использование творческого и профессионального потенциала педагогов.

ИОС является управляемой психолого-педагогической системой, основанной на современных информационно-образовательных технологиях и обеспечивающей предназначенными для этого технологическими средствами ведение учебного процесса в интернет-среде всем желающим. В рамках ИОС происходит становление и развитие системы открытого образования, обеспеченной психологическими, организационными, педагогическими и информационными технологиями [6].

Одной из важнейших психолого-педагогических особенностей рассматриваемой нами проблемы является то, что любая информационная среда предоставляет возможность доступа к необходимым данным, получать информацию, преобразовывать её, эффективно применять в своей практической деятельности.

Анализ достоинств и недостатков существующих ИОС, дидактических традиций российской системы образования, а также современного состояния информационных технологий и средств телекоммуникаций позволяет сформулировать следующие принципы, на которых должны строиться проектируемые в настоящее время ИОС: адаптивность, многокомпонентность, интегральность, распределенность.

Психолого-педагогические проблемы специфической деятельности преподавателей в ИОС имеют свои особенности. При

этом, следует признать тот факт, что на сегодняшний день они практически не изучены. Вместе с тем, главная функция преподавателя – управление процессами обучения, воспитания, развития – остаётся неизменной.

При виртуальном обучении преподаватель испытывает существенно большую физическую и психологическую нагрузку, чем в традиционной системе. Он находится в своего рода нормативно-правовом и психологическом вакууме: отсутствует чёткий выверенный алгоритм расчёта и производственных норм его работы и оплаты труда, а соответственно и его корректной оценки, не определён статус и т.д.

ИОС имеет немалый потенциал для повышения качества обучения. Однако этот потенциал будет реализован в полной мере только в том случае, если обучение будет строиться с ориентацией на инновационную модель, важнейшими характеристиками которой являются личностно-ориентированная направленность, установка на развитие творческих способностей обучаемых.

Таким образом, ИОС представляет собой отражение образовательного пространства. Являясь одновременно рабочей средой студента и преподавателя, она позволяет нацелить студента на сотрудничество, развить такие качества личности, как организованность, дисциплинированность, умение планировать свою деятельность [7].

Возможности ИОС обеспечивают реализацию необходимых условий для формирования самостоятельности и потребности в постоянном самообразовании. Именно эти качества в настоящее время являются залогом успешности и востребованности выпускников на рынке труда.

Процесс информатизации системы образования инициировал развитие исследований, связанных с обучением в области ИКТ, формированием информационно-коммуникационной компетентности педагогов (А. А. Ахаян, Г.А. Бордовский, Е. З. Власова, С. Г. Григорьев, В. А. Извозчиков, А.А.Кузнецов, Е. С. Полат, И. В. Роберт, И.В.Симонова, О. Н. Шилова и др.)

Информатизация образования и её возможности в части интерактивного информационного взаимодействия между участниками педагогического процесса

позволяют оптимизировать соотношения потребностей и возможностей личности, которые определяют состояние благополучия и могут достигаться целями и средствами образования. Вместе с тем пока еще только учебное заведение может быть местом, где возможно проводить эффективную оздоровительную и реабилитационную работу. Существенным недостатком большинства имеющихся технологий здоровьесбережения является их групповая направленность и низкая адресность применительно к конкретному учащемуся или группе учащихся, не учитываются и не используются личностные особенности учащихся, которые могут существенно повысить эффективность этих программ.

Деятельность в условиях неблагоприятной для здоровья образовательной среды может ослаблять или усиливать общее влияние обучения на характер проявлений тех или иных свойств каждого типа личности, что обуславливает необходимость дифференцированного подхода к медицинскому и санитарно-гигиеническому обеспечению образовательного процесса, интеграции в образовательный процесс специализированных для определенной группы учащихся реабилитационных методик и формирования профилированной здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного учреждения. При разработке современных образовательных ресурсов, используемых в обучении с применением ИКТ, необходимо исходить из особенностей их представления для различных групп пользователей с различной направленностью психической активности, уровня остроты зрения, слуха и т.д. [8].

Из всего многообразия существующих в настоящее время методов обучения все больше внимания уделяется интерактивным методам в условиях здоровьесберегающей образовательной среды. Под здоровьесберегающей ИОС мы понимаем специально организованные условия информационного взаимодействия образовательного назначения в образовательном учреждении, ориентированные на сохранение, и развитие индивидуального здоровья участников педагогического процесса, на формирование у обучающихся эффективной модели социальных связей и навыков позитивной коммуникации [10].

ИКТ предъявляют определённые требования к психике учащегося, так как позволяют обеспечивать интерактивный диалог между обучаемым, обучающим и средством обучения, наглядную визуализацию процесса или его модели, в том числе скрытого в реальном мире, автоматизируют контроль результатов усвоения знаний. Данный метод обучения позволяет выйти за рамки традиционной классно-урочной системы, что позволяет строить персонализированное обучение исходя из личностных особенностей обучаемого. Эффективность методики обуславливается тем, что учащийся может не только слушать и видеть представляемое новое знание, но и сам участвовать в данном процессе. По форме реализации могут использоваться индивидуальные и групповые творческие проекты, игры, работа в группах и т.д. При обучении в группах значение приобретают не только потребности конкретного учащегося, но и наличие возможности и потребности деятельности в группе. Существенное значение имеет обращение к знаниям и опыту учащегося и формирование у него умений созидания и представления нового знания. Это должно сопровождаться и не столько сохранением, сколько формированием здоровья, обучением в здоровьесформирующих условиях.

Говоря о здоровьесформирующем образовании, будем исходить из того, что это педагогический процесс, направленный на формирование и развитие у всех субъектов позитивной, устойчивой ориентации на сохранение здоровья, как необходимое условие жизнедеятельности. Результующей данного процесса является формирование у обучаемых способности к позитивному саморазвитию в различных жизненных обстоятельствах, уверенности в себе и развитие чувства компетентности и собственной ценности; мотивации укрепления здоровья посредством установки на ценность собственного здоровья; приобретение знаний о своём здоровье; овладение способами, охраняющими и умножающими здоровье; умения применять формы накопления здоровья к особенностям своего организма [2]; культуры здоровья, направленной на ответственное отношение как к своему, так и здоровью окружающих, стремления сохранить и приумножить свой

природный потенциал, гармонизацию личности, готовность поддержать своё душевное равновесие и окружающих, способность воспринимать и создавать прекрасное.

Сама педагогическая составляющая педагогических требований здоровьесформирующего образования проявляется, по нашему мнению, в личностно-ориентированном подходе обучающихся к обучаемым [5]. В частности, это предполагает наличие в образовательном учреждении различных вариантов учебных программ, учебных и дидактических материалов, позволяющих на едином базовом содержании знаний варьировать и тем самым индивидуализировать процесс обучения [1]. Это предполагает постоянный систематический анализ и оценку способов проработки учащимися программного материала, сочетание процесса обучения с программами реабилитации обучаемых, формирование навыков и потребностей в образовательной деятельности в формируемой образовательной среде вне учебного заведения; использование разнообразных форм занятий, современных методов и технологий обучения, их материально-техническая адаптация под особенности здоровья обучаемых, особые требования к профессиональной подготовке и личности педагога с учетом деятельности не столько в рамках учебного заведения, сколько в рамках личностно-ориентированной здоровьесформирующей ИКПС.

Актуальность такого подхода к организации и ведению образовательной деятельности на современном этапе подтверждается материалами, представленными в докладе «Здоровье детей России как фактор национальной безопасности» ФГБУ «Научный центр здоровья детей» МЗ РФ [4]. В частности, в докладе отмечаются негативные тенденции в состоянии здоровья школьников, что обусловлено высокими учебными нагрузками, хроническим стрессом, гиподинамией и ухудшением качества питания [15].

Установлено, что за 1992–2002 гг. уровень распространенности функциональных отклонений обучаемых младшей школы повысился на 84,7%, хронических болезней – на 83,8%. Для обучаемых старшей школы соответствующие показатели составляют 73,8% и 39,6%. Структура

заболеваемости детей младшей школы характеризуется доминированием патологии опорно-двигательной системы – 24%. Второе ранговое место занимают болезни органов пищеварения – 19%, третье – болезни нервной системы и психической сферы [3; 4].

Среди функциональных дисфункций доминируют нарушения со стороны костно-мышечной системы, нервной системы и психической сферы, эндокринной системы и обмена веществ. Часто сама школьная среда вредит здоровью детей: школьная мебель, освещенность помещений не соответствуют детской физиологии, несоблюдение гигиенических режимов работы на компьютерах приводит к формированию нервно-психических нарушений и болезням глаз [5].

Товары детского ассортимента часто не соответствуют требованиям по безопасности и токсичности, печатная продукция, учебники – по качеству печати, бумаги и размерам шрифта [8].

В результате мы имеем ситуацию, когда в первый класс приходит практически здоровый ребенок, а к окончанию учебы он имеет два, а то и три хронических заболевания [9].

К главным факторам, определяющим психолого-эргономические требования, обусловленные индивидуальными особенностями человека, ведущие специалисты в области психологии и эргономики относят следующие:

- *Социально-психологические факторы* предполагают соответствие конструкции машины (оборудования, оснащения) и организации рабочих мест характеру и степени группового взаимодействия, а также устанавливают характер межличностных отношений, зависящий от содержания совместной деятельности по управлению объектом.
- *Антропометрические факторы* обуславливают соответствие структуры, размеров оборудования, оснащения и их элементов структуре, форме, размерам и массе человеческого тела, соответствие характера форм изделия анатомической пластике человеческого тела.
- *Психологические факторы* определяют соответствие оборудования, технологических процессов и среды возможностям и особенностям восприятия, памяти, мышления, психомоторики

закрепленных и вновь формируемых навыков работающего человека.

- *Психофизиологические факторы* обуславливают соответствие оборудования зрительным, слуховым и другим возможностям человека, условиям визуального комфорта и ориентирования в предметной среде.
- *Физиологические факторы* призваны обеспечить соответствие оборудования физиологическим свойствам человека, его силовым, скоростным, биомеханическим и энергетическим возможностям.
- *Гигиенические факторы* (приносящие здоровье) определяют требования к освещённости, газовому составу воздушной среды, влажности, температуре, давлению, запылённости, вентилируемости, токсичности, напряжённости электромагнитных полей, различным видам излучения, шуму, ультразвуку, вибрациям, гравитационной перегрузке и ускорению [7].

Психологические особенности личности – совокупность существенных и более или менее постоянных особенностей личности. Они не остаются неизменными на протяжении всей жизни, а меняются с развитием личности и во многом зависят от окружающих условий (социальных, культурных, материальных и пр.).

К основным психологическим особенностям личности относятся: мировоззрение (система взглядов на окружающие явления в природе и обществе); интересы личности (жизненные ценности и цели, духовные запросы, вещиизм и прочее); черты характера личности (совокупность стержневых психологических свойств, накладывающая отпечаток на поступки, всю жизнедеятельность – инициативность, добросовестность, нерешительность и пр.); способности и одарённость (предрасположенность к более успешному выполнению какого-либо вида деятельности); сила нервной системы (её работоспособность) и тип нервной системы личности, который определяет скорость перехода от одной деятельности к другой [7].

Технический прогресс со всей остротой поставил проблему «человек – машина». Возможности человека расширяются за счет развития орудий труда, но орудия труда часто оказываются настолько сложными или

нерационально сконструированными, что ими становится трудно или даже невозможно пользоваться. С развитием техники возникла задача согласования конструкции машин и условий их функционирования с характеристиками работающего человека. Машина должна быть удобной для обслуживающего её человека во всех отношениях, она должна соответствовать его психофизиологическим характеристикам.

Современные тенденции развития производства таковы, что в ближайшие десятилетия основные трудности проектирования будут скорее всего связаны не с исследованием характеристик оборудования, а с определением путей и средств оптимального взаимодействия человека и техники. Если в прошлом каждый вариант орудия труда мог десятилетиями (и даже столетиями) апробироваться в деятельности людей и постоянно совершенствоваться, то сегодня общество не располагает таким количеством времени для этого (за последние десятилетия, например, сменились три поколения ЭВМ). Вместе с тем резко возросла стоимость технических средств и «цена» ошибки человека при управлении сложными системами. Именно поэтому при проектировании новой и модернизации уже существующей техники необходимо заранее и с максимально доступной полнотой учитывать возможности и особенности людей, которые будут ею пользоваться и управлять.

Вместе с тем Россия уже прошла этап экстенсивного развития информатизации, в том числе и в сфере образования, и входит в эпоху ее интенсификации. В рамках рассматриваемой тематики особый интерес представляют следующие данные. Доля лиц, имеющих детей в возрасте до 15 лет, оценивающих неудовлетворенно качество образовательных услуг, получаемых их детьми в образовательных учреждениях, составляет 10,1% [12]. По наличию у детей в возрасте 9-18 лет навыков работы с персональным компьютером, в процентах к общей численности детей в соответствующем возрасте распределение по 2011 и 2014 годам представляется как 91% и 92,7%. [13]. Распределение детей в возрасте 15-18 лет по частоте и целям использования сети Интернет в процентах к общей численности детей в соответствующем возрасте,

составляет, в сравнении 2011 и 2014 годов: по наличию устройств для доступа к сети Интернет (персональный компьютер и/или портативный компьютер 88,9% (2011) и персональный компьютер – 71,1% и портативный компьютер – 43,7%. Мобильный интернет использовали 37,9% в 2011 году и 58,7% в 2014 году. По частоте выхода в Интернет (более 1 раза в неделю) – 83,8% в 2011 году и 91,5% в 2014 году. По целям использования выхода в Интернет (по годам соответственно): поиск или выполнение оплачиваемой работы, рассылка информации – 1,6% и 2,4%; получение информации, оформление документов на сайтах органов государственной власти, госучреждений и ведомств – 6,5% и 4,7%; поиск информации о товарах и услугах для повседневной жизни, заказ товаров (бронирование мест), подача собственных объявлений – 11,6% и 14,2%; осуществление финансовых операций (оплата услуг, перевод денег) – 1,1% и 3,9%; дистанционное обучение по обязательной или дополнительной программе, пользование электронными библиотеками, энциклопедиями и др. – 35,7% и 65,6%; прочтение новостной информации, статей – 43,0% и

40,3%; общение в социальных сетях для поддержания личных контактов и обмена информацией, переписка с родными и близкими – 85,6% и 88,1%; обсуждение социальных и политических вопросов, участие в Интернет-акциях, опросах общественного мнения и др. – 3,9% и 7,2%; проведение времени за скачиванием фильмов, музыки и игр, за игрой в сетевые игры и др. – 66,9% и 73,3%; для других целей – 14,5% и 12,4% [14]. При всей негативной динамике состояния здоровья детского населения для подавляющего их большинства в возрасте 15 лет и более хорошее здоровье является одной из наиболее актуальных базовых ценностей [11].

Говоря о медико-психологических аспектах здоровьесберегающей ИОС, необходимо отталкиваться от существующего гигиенического нормирования, предполагающего как общую организацию и деятельность образовательного учреждения, так и специальную часть, определяющую особенности организации и ведения обучения с применением ИКТ (об этом можно будет узнать из второй части данной статьи – в следующем номере журнала).

Л и т е р а т у р а

1. Бутакова О. А. Теория и дидактика непрерывного здоровьесформирующего образования в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Оренбург, 2010. – 48 с.
2. Гуро О. А. Гигиеническое обоснование индивидуализации подходов к развитию выносливости у мальчиков 12-14 лет как вариант здоровьесформирующей технологии: автореф. дис. ...канд. мед. наук. – Волгоград, 2005. – 24 с.
3. Доклад о состоянии здоровья населения и организации здравоохранения по итогам деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации за 2013 год // [Электронный ресурс]. URL: http://static-3.rosminzdrav.ru/system/attachments/attaches/000/021/467/original/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4_%D0%BD%D0%B0_22_%D0%BC%D0%B0%D1%8F_%D0%BE_%D1%81%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%8F%D0%BD%D0%B8%D0%B8_%D0%B7%D0%B4%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D0%BE%D1%85%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D0%B2_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%8A%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B0%D1%85_%D0%A0%D0%A4_.docx1406183480 (дата обращения: 08.10.2015).
4. Здоровье детей России как фактор национальной безопасности. Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научный центр здоровья детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nczd.ru/art12.htm>. (дата обращения: 08.10.2015).

5. *Матковский Р. А.* Управление здоровьем школьников на основе здоровьесберегающей деятельности общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ... д-ра. мед. наук. – М., 2009. – 47 с.
6. *Морозов А. В.* Психолого-педагогические особенности реализации инноваций в современной информационно-образовательной среде // Инновационные подходы в системе высшего профессионального образования: Материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и студентов / под ред. Ф. Г. Мухаметзяновой. – Казань, 2015. – С. 256-261.
7. *Морозов А. В.* Психолого-эргономические требования к современной информационно-коммуникационной предметной среде // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2015– № 3/1.– С. 30-35.
8. *Мухаметзянов И. Ш.* Здоровьеформирующее образование: сущность и технология. – Казань: Медицина, 2011. – 218 с.
9. Охрана здоровья граждан как важнейший приоритет политики государства. Доклад Председателя Комитета Совета Федерации по социальной политике и здравоохранению В. А. Петренко // [Электронный ресурс]. URL: <http://federalbook.ru/files/FSZ/soderghanie/Tom%2010/I/z10-petrenko.pdf>. (дата обращения: 08.10.2015).
10. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И. В. Роберт, Т. А. Лавина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 69 с.
11. Федеральная служба государственной статистики. Официальные данные. Краткие итоги выборочного обследования «Влияние поведенческих факторов на состояние здоровья населения» // [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/2008/demo/zdr08.htm. (дата обращения: 08.10.2015).
12. Федеральная служба государственной статистики. Официальные данные. Доля лиц, имеющих детей в возрасте до 15 лет, оценивающих неудовлетворительно качество образовательных услуг, получаемых их детьми в образовательных учреждениях // [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/family/2-4.xlsx (дата обращения: 08.10.2015).
13. Федеральная служба государственной статистики. Официальные данные. Наличие у детей в возрасте 9-18 лет навыков работы с персональным компьютером, в процентах к общей численности детей в соответствующем возрасте. Федеральная служба государственной статистики // [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/family/2-6.xls (дата обращения: 08.10.2015).
14. Федеральная служба государственной статистики. Официальные данные. Распределение детей в возрасте 15-18 лет по частоте и целям использования сети Интернет, в процентах к общей численности детей в соответствующем возрасте // [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/family/2-7.xls (дата обращения: 08.10.2015).
15. *Фокина Н. А.* Современные технологии оценки и коррекции ранних нарушений здоровья школьников младших классов в условиях интенсификации образовательного процесса. автореф. дисс. ... канд. мед. наук. – Воронеж, 2010. – 25 с.



С. Б. Серякова
Е. В. Звонова
Я. Д. Прибыткова
(Москва)

ОБРАЗ БУДУЩЕГО В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

IMAGE OF FUTURE IN THE STRUCTURE OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF SOCIAL SPHERE EXPERTS

В статье рассматривается психологический компонент социально-педагогической компетентности специалиста. Образ будущего изучается как детерминанта профессиональной успешности специалиста социальной сферы

Ключевые слова: социально-педагогическая компетентность, образ будущего, профессиональная успешность, специалист социальной сферы, образ мира

The article considers the psychological component of the expert's social and pedagogical competence. The image of future is studied as the determinant of professional success of a social sphere expert

Keywords: social and pedagogical competence, image of future, professional success, social sphere expert, image of the world

Работа выполнена в рамках Гранта РГНФ – 16-06-00908 «Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы».

Возможность выполнения профессиональной деятельности специалиста профиля «человек-человек» зависит от уровня сформированности его социально-педагогической компетентности, которая рассматривается как сложное многофакторное личностное новообразование, развивающееся в процессе профессионализации, обеспечивающее профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, формирование ценностно-смысловой ориентации, субъектной позиции, опыта профессионально ориентированной деятельности, основанной на гуманистических принципах и субъект-субъектном взаимодействии. Успешность профессиональной деятельности детерминируется мотивационно-ценностным отношением к профессиональной деятельности, стремлением к ее творческому преобразованию, а также развитием профессионально значимых качеств, таких как эмпатия, флексибельность, толерантность, готовность к диалогу и сотрудничеству [9].

Социально-педагогическая компетентность – это высокий уровень социальной и профессиональной адаптации, подкрепленный стабильной мотивацией саморазвития. В функционировании данного системного построения большую роль выполняет субъективный образ мира, воплощенный в более или менее детализированном образе будущего: позитивный, гибкий, реалистичный образ будущего, по нашему мнению, связан с успешным выполнением рабочих задач, тогда как неопределенное и ригидное представление о будущем будет затруднять реализацию потенциала специалиста.

В научных исследованиях будущее рассматривается как представленность времени в сознании человека в виде конкретного более или менее подробно означенного образа [4, 8]. Исследование детерминировано поиском социально-психологического механизма развития потребностей, влияющих на оценку результатов деятельности, без которого невозможно достижение поставленных целей

[7]. Выбор в качестве методологической основы компетентностного подхода позволяет рассмотреть проблему комплексно с выявлением возможных и специфических характеристик специалиста [9].

Успешность, как способность человека достигать в жизни уровня заданных личных стандартов, может быть детерминирована образом будущего, который представляет собой результат построения обобщенного плана с активным включением специалиста в систему значимых для субъекта результатов профессиональной деятельности. Профессиональная успешность рассматривается как интегральная объективная оценка результата профессиональной деятельности другого человека или самооценка результатов собственной профессиональной деятельности относительно нормативного уровня, социального стандарта или неких личных целей. Успешность опосредствует определенные общественные представления, которые в своей совокупности составляют систему жизненных смыслов человека [2, 6].

В ходе проверки выдвинутых предположений было проведено пилотное исследование. В состав экспериментальной выборки вошли 50 человек, 35 человек (70% выборки) – рядовые специалисты коммерческих организаций, которые в ходе выполнения профессиональных функций непосредственно общаются с клиентами, и 15 человек (30% выборки) – рядовые сотрудники государственных организаций социального профиля. Возраст испытуемых – от 23 до 56 лет. Среди испытуемых было 27 мужчин (54% выборки) и 23 женщины (46% выборки).

В ходе исследования была использована авторская анкета, в которую вошли вопросы, посвященные различным сторонам профессиональной жизни участников исследования, их карьере, отношению со стороны коллег и руководства, а также объективным показателям профессиональной успешности – карьерному росту и повышению заработной платы. Необходимые для изучения поставленной проблемы данные были получены при помощи опросника «Использование воображения в профессиональной деятельности» [1], опросника временной перспективы (автор Ф. Зимбардо) [10], Шкала толерантности к неопределенности (автор С. Баднер) [10].

В процессе обработки данных исследования применяли факторный анализ и U-крите-

рий Манна-Уитни, предназначенный для оценки различий между малыми выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Расчеты осуществлялись при помощи компьютерной программы SPSS Statistics for Windows версия 17.0.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

В обеих группах наблюдается средний уровень удовлетворенности респондентов и своей профессиональной деятельностью в целом, и карьерой, и заработной платой. Математико-статистическая обработка данных также показала отсутствие достоверных различий. Удовлетворенность трудом в целом и его отдельными сторонами – это сложная переменная, на которую оказывают влияние многочисленные факторы объективного и субъективного порядка; по-видимому, тип организации не является среди них ведущим.

Независимо от типа организации, около половины респондентов считают, что достигли профессиональных целей, которые они ставили перед собой несколько лет назад; различия в уровне выраженности данного показателя не являются достоверными. С одной стороны, приписывание себе успехов в достижении профессиональных целей свидетельствует о достаточно высокой самооценке, с другой – может быть отражением ригидности, остановки в профессиональном развитии. Последний вариант характерен для специалистов государственных предприятий, поскольку в данной группе стремление к новым достижениям достоверно ниже, чем стремление к новым достижениям среди специалистов коммерческих организаций. Сотрудники коммерческих организаций, напротив, хотели бы достичь большего в профессиональном плане и считают, что у них есть потенциал для этого.

Уровень субъективной оценки профессиональной успешности выше в группе специалистов коммерческих организаций. В случае ожидаемой оценки успешности от руководства различия между группами сотрудников коммерческих и государственных организаций являются достоверными. Специалисты коммерческих организаций ожидают от руководства высоких оценок своей работы. Примерно половина респондентов, независимо от типа организации, указывают на то, что за последние пять лет у них были повышения

по карьерной лестнице. На повышение заработной платы за последние пять лет также указывает относительно равное количество испытуемых.

Несмотря на равную объективную успешность профессиональной деятельности специалистов коммерческих и государственных организаций, между двумя группами имеются достоверные различия в особенностях оценки субъективной успешности профессиональной деятельности (в частности, в уровне ожидаемой оценки успешности от руководства), а также в выраженности стремления к новым достижениям.

Результаты исследования особенностей мысленных образов, используемых в профессиональной деятельности специалистами коммерческих и государственных организаций, показали, что респонденты достаточно активно используют все типы мысленных образов – когнитивные, предполагающие мысленную проработку отдельных навыков и обобщенных поведенческих стратегий, и мотивационные, основанные на аффективных механизмах и восприятии конечного результата. Тем не менее нами обнаружены значимые различия в частоте использования мотивационных общих активизирующих образов: специалисты коммерческих организаций реализуют их достоверно чаще, чем специалисты государственных организаций.

Различия в уровне выраженности показателей когнитивных специальных образов, когнитивных общих образов, мотивационных специальных образов, мотивационных общих регулирующих образов, когнитивных образов в общем и мотивационных образов в общем не являются достоверными.

Характеристики временной перспективы специалистов коммерческих и государственных организаций показали, что последовательность различных факторов в двух группах одинакова, – наиболее значимыми являются факторы будущего, позитивного прошлого и гедонистического настоящего. Независимо от типа организации, участники исследования склонны к положительным оценкам своего жизненного опыта, стремятся к получению наслаждения от текущего момента и к постановке целей на будущее. Различия в уровне выраженности факторов будущего, позитивного прошлого и негативного прошлого являются достоверными, а в уровне выраженности факторов гедонистического

настоящего и фаталистического настоящего – недостоверными. Таким образом, специалисты коммерческих организаций в большей степени, чем специалисты государственных организаций, склонны к рефлексии своего прошлого опыта (как в негативном, так и в позитивном ключе), а также к выстраиванию планов на будущее.

У всех участников, независимо от типа организации, наблюдается средний уровень толерантности к субъективно неопределенным ситуациям.

Мы провели факторный анализ в группах специалистов коммерческих организаций с различным уровнем субъективной и объективной профессиональной успешности.

В группе работников коммерческих организаций выраженность будущего во временной перспективе входит в единый фактор с показателем стремления к новым достижениям и частотой использования когнитивных общих образов, мотивационных специальных образов, мотивационных общих активизирующих образов, когнитивных образов и мотивационных образов, которые характеризуют образ будущего. Выраженное стремление к новым достижениям определяет сосредоточенность работников на будущем, образ которого в этом случае является подробным, ярким, позитивным.

Как показывает первый фактор, выявленный в группе работников коммерческих организаций, восприятие временной перспективы взаимосвязано и со способностью извлекать позитивный опыт из прошлого. В состав фактора, который мы условно обозначили как «фактор удовлетворенности профессиональной деятельностью», вошли обе переменные, описывающие отношение к прошлому, – «позитивное прошлое» и «негативное прошлое» (с отрицательным знаком). В этот фактор включены переменные, описывающие субъективное представление о собственной профессиональной успешности и объективный уровень профессиональной успешности. Способность извлекать позитивный опыт из прошлых событий, независимо от того, имели ли место успехи или неудачи, является важной предпосылкой как положительной оценки собственных профессиональных достижений, так и реальной профессиональной успешности.

Третий фактор в группе специалистов коммерческих организаций включает в себя

показатели интолерантности к новизне, сложности, неразрешимости и общей интолерантности к неопределенности; он был условно обозначен нами как «фактор интолерантности к неопределенности», в его состав вошли показатели одной методики – шкалы Баднера.

В подгруппе специалистов коммерческих организаций с низким уровнем субъективной успешности состав факторов несколько отличается от описанной выше факторной структуры в группе. Так, фактор образа будущего в данном случае является первым и включает значительно больше показателей временной перспективы, а также иные показатели отношения к профессиональной деятельности. Как и в группе участников исследования в целом, выраженная ориентированность на будущее специалистов коммерческих организаций с низким уровнем субъективной успешности предполагает активное использование когнитивных и мотивационных образов в профессиональной деятельности. Однако при этом преобладание будущего во временной перспективе основывается на стремлении избежать размышлений о прошлом и о настоящем, представляющемся безрадостным.

Второй фактор в подгруппе специалистов коммерческих организаций с низким уровнем субъективной успешности – «фактор интолерантности к неопределенности». В его состав, помимо одноименных переменных, вошли также показатели удовлетворенности профессиональной деятельностью, наличия карьерных повышений и наличия потенциала (с отрицательным знаком). Таким образом, нетерпимость к непредсказуемым ситуациям, неясные опасения за будущее, пассивность оказываются связанными с низкой самооценкой профессионального потенциала у субъективно неуспешных специалистов коммерческих организаций.

Состав третьего фактора – «фактора удовлетворенности профессиональной деятельностью» – в подгруппе специалистов коммерческих организаций с низким уровнем субъективной успешности говорит о том, что значимость величины материального вознаграждения для респондентов данной группы достаточно велика. При этом стремление к новым достижениям оказывается оторванным от временной перспективы; они активно используют мотивирующие образы, помогающие им контролировать свое состоя-

ние и поведение, но цель, вероятно, лежит не в плоскости профессиональной реализации, а в области регуляции настроения и поддержания привычного уровня самоуважения.

В подгруппе специалистов коммерческих организаций с высокой субъективной успешностью в состав «фактора образа будущего» также входят переменные, описывающие отношение к прошлому, однако в этом случае (в отличие от подгруппы сотрудников коммерческих организаций с низким уровнем субъективной успешности) и негативное, и позитивное восприятие прошлого взяты с отрицательным знаком. Имеет место и активное использование когнитивных общих, мотивационных специальных и мотивационных общих активизирующих образов в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Интересен состав «фактора интолерантности к неопределенности» в данной группе. В него, помимо показателей шкалы Баднера, вошли показатели использования мотивационных образов, ожидаемой оценки успешности от руководства и карьерных повышений, причем последний – с отрицательным знаком. Таким образом, осознание способности эффективно осуществлять деятельность определяет ожидание высоких оценок со стороны руководства.

Переменные, входящие в состав «фактора удовлетворенности профессиональной деятельностью» в подгруппе специалистов коммерческих организаций с высоким уровнем субъективной успешности, позволяют предположить, что им свойственна определенная сосредоточенность на настоящем, которое представляется зависимым от внешней воли, но тем не менее способным доставлять субъекту удовольствие. Такие сотрудники в процессе осуществления профессиональной деятельности активно используют специальные когнитивные образы, что подразумевает проработку конкретного навыка. Для специалистов данной подгруппы значимо материальное вознаграждение, уровень которого их не удовлетворяет; они считают, что достойны большего, и ради этого готовы соперничать с коллегами за одобрение со стороны начальства.

Перейдем к анализу факторной структуры в подгруппах специалистов социальной сферы с различным уровнем объективной успешности. В подгруппе работников с низкой объективной успешностью в состав «фактора

образа будущего» входят показатели практически всех типов когнитивных и мотивационных образов, используемых в профессиональной деятельности, показатели стремления к новым достижениям, наличия потенциала и гедонистического настоящего (с отрицательным знаком). Таким образом, осознание способности эффективно осуществлять свою деятельность, используя различные образы, и приписывание себе высокого потенциала определяет стремление работников данной группы к новым достижениям в будущем. Однако отсутствие связей с прошлым и отрицательные связи с настоящим наталкивают на мысль о том, что и в данном случае позитивный образ будущего выполняет функцию компенсации собственной несостоятельности (как в группе специалистов с низким уровнем субъективной успешности).

Состав «фактора удовлетворенности профессиональной деятельностью» в подгруппе работников с низкой объективной успешностью свидетельствует об их способности достичь высокого уровня эффективности при условии интеграции прошлого во временную перспективу и извлечения из него позитивного опыта. В этом случае настоящее перестает восприниматься как не зависящее от воли субъекта, возрастает удовлетворенность профессиональной деятельностью, карьерой и зарплатой, появляется возможность достижения профессиональных целей и формируется высокая самооценка успешности.

В подгруппе специалистов с низкой объективной успешностью «фактор интолерантности к неопределенности» включает в себя показатели интолерантности к новизне, сложности, неразрешимости и общей интолерантности к неопределенности. Опасения и неуверенность в позитивном будущем оказываются не связанными ни с удовлетворенностью профессиональной деятельностью, ни с использованием образа будущего в процессе ее осуществления.

Такие связи имеют место в подгруппе специалистов коммерческих организаций с высокой объективной успешностью. «Фактор интолерантности к неопределенности» в этом случае оказывается первым; в его состав входят показатели использования мотивационных общих регулирующих образов и удовлетворенности карьерой.

Состав второго фактора в подгруппе работников коммерческих организаций с высо-

кой объективной успешностью – «фактора образа будущего» – подтверждает, что наличие значимых целей во временной перспективе и способность абстрагироваться от негативного прошлого являются основой профессионального потенциала специалистов коммерческой организации.

Как показывает состав третьего фактора в подгруппе специалистов коммерческих организаций с высокой объективной успешностью – «фактора удовлетворенности профессиональной деятельностью», – сотрудники данной подгруппы обладают достаточно высоким уровнем притязаний. Они осознают свою успешность, стремятся к новым достижениям и имеют значительный опыт и потому ожидают как высоких оценок со стороны руководства, так и повышения заработной платы.

Работники подгруппы с низкой объективной профессиональной успешностью прибегают к размышлениям о будущем ради компенсации своей несостоятельности в настоящем и из-за выраженного страха перед неопределенностью; образ будущего является ярким, субъект часто обращается к нему в процессе деятельности, но во временной перспективе будущее оторвано от прошлого и настоящего, оно нереалистично, и пути его достижения не продумываются. В подгруппе специалистов с высоким уровнем объективной профессиональной успешности имеются связи, позволяющие нам сделать вывод о том, что страх перед будущим не обязательно деструктивно сказывается на эффективности деятельности. Если работник осознает собственную интолерантность к неопределенности, он имеет возможность совладать с ней и обратить данное личностное свойство себе во благо. Низкая терпимость к непредсказуемости, новизне и неразрешимости обуславливает стремление к осторожности, тщательному продумыванию последствий своих действий, выстраиванию реалистичного и четкого образа будущего, что в итоге становится предпосылкой высоких профессиональных достижений и способности действовать в условиях риска. Необходимо также абстрагироваться от негативного прошлого и сосредоточиться на будущем; в этом случае специалист проявляет высокую мотивированность и готовность работать над улучшением своих профессиональных навыков и стратегий поведения.

Согласно полученным нами данным, специалист социальной сферы, ориентированный на будущее, активно выстраивающий профессиональные планы, использующий мысленные образы для регуляции собственной деятельности, по-видимому, чувствует себя более уверенно даже при попадании в сложные, кажущиеся неразрешимыми условия (даже в сложных, кажущихся неразрешимыми условиях). Будучи склонным к рефлексии и способным к извлечению важного опыта из происходящего с ним, такой человек и самого себя оценивает более высоко и,

по-видимому, адекватно; о социальном признании его заслуг свидетельствует число карьерных повышений и увеличений заработной платы. Важная предпосылка успешной профессиональной деятельности в коммерческой сфере, выступающая в качестве конкурентного преимущества, – это готовность идти на риск и действовать в непредсказуемых условиях, базирующаяся на сознательном использовании мотивационных и когнитивных образов с целью улучшения качества деятельности, саморегуляции и планирования будущего.

Литература

1. *Веракса А. Н., Горовая А. Е.* Влияние воображения на результаты спортивной деятельности начинающих футболистов // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2(4). – С. 131-135.
2. *Журавлева Е. А.* Возможности формирования самоидентификации современного педагога дошкольного образования // Путь науки. – 2014. – № 10 (10). – С. 115-118.
3. *Звонова Е. В.* Управление временем как компонент самореализации личности в структуре профессионального мастерства // Психологическое здоровье специалистов социальной сферы: коллективная монография / под ред. Н. К. Баклановой, Ю. В. Челышевой. – М.: МГПУ. – С. 23-33.
4. *Корнилова Т. В.* Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. № 1. – С. 74-86.
5. *Котенева Е. Б.* Психологические аспекты изучения успешности профессиональной деятельности и ее показатели в деятельности социальных работников // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2012. – № 10/3. – С. 12-16.
6. *Леванова Е. А., Плешаков В. А., Пушкарева Т. В., Серякова С. Б.* О современных требованиях к повышению квалификации и переподготовке преподавателей // Глобальный научный потенциал. – 2012. – № 19. – С. 206-211.
7. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. – СПб.: Смысл, 2004.
8. *Серякова С. Б.* Компетентностный подход в образовании: от теории к практике // Совет ректоров. – 2012. – № 4. – С. 34-40.
9. *Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Прокофьева Т. Ю., Кравцова О. А.* Психодиагностика толерантности личности. – М.: Смысл, 2008.
10. *Zimbardo P.G., Boyd J.N.* Putting Time into Perspective: A Valid, Reliable Individual-differences Metric // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77. No. 6. P. 1271-1288.



С. С. Кашуркина

Т. А. Лукишина

(г. Казань)

РОЛЬ ОРГАНОВ ВЛАСТИ И ИНСТИТУТОВ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ И УСТАНОВОК МОЛОДЕЖИ

ROLE OF GOVERNMENT BODIES AND CIVIL SOCIETY INSTITUTIONS IN DEVELOPING YOUNG PEOPLE'S PATRIOTIC VALUES AND ATTITUDES

Статья посвящена проблеме осуществления государственной политики по воспитанию патриотизма молодежи. На основе данных конкретного социологического исследования анализируются вопросы формирования патриотических ценностей и установок молодых людей на макроуровне и личностном уровне

Ключевые слова: патриотизм, патриотические ценности и установки, социализаторы, механизмы социализации

The article discusses the implementation of the state policy on upbringing youth patriotism. Based on the data of a particular sociological study it analyzes the issues of developing patriotic values and attitudes of young people at the macro level and the personal level

Keywords: patriotism, patriotic values and attitudes, socializators, socialization mechanisms

В условиях формирования гражданского общества в современной России особо актуальны исследования взаимодействия власти с различными социальными институтами.

Государство представляет собой не только важнейший социально-политический институт общества, осуществляющий политическую власть в процессе регулирования поведения людей и взаимоотношений между ними, но и является субъектом гражданской компетенции наряду с другими социальными институтами [7, с. 96], то есть определяет необходимый набор ценностей, навыков, знаний, отношений.

Патриотическое воспитание является приоритетной задачей государства, которая отражается в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [1], а формирование патриотических ценностей и установок становится конечным результатом процесса социализации индивидов, участия последних в функционировании политических партий, общественных движений, спортивных обществ, образовательных и научных учреждений.

Иными словами, процесс формирования патриотизма является управляемым, а такие

элементы патриотизма, как патриотическое сознание, патриотические чувства, патриотическая деятельность, патриотическое поведение и другие, играют консолидирующую роль в формировании государственности и гражданской ответственности.

Одной из важнейших целей взаимодействия государства и гражданского общества является создание социально-экономических, культурно-духовных и правовых условий и предпосылок для свободного развития личности, развитие и углубление сферы деятельности институтов гражданского общества [2]. Отметим, что культурно-духовные условия являются важным фактором успешного формирования патриотизма.

Обратимся к анализу данных конкретного исследования патриотических ценностей и установок молодежи Республики Татарстан [4]. Были изучены три группы респондентов. Выборочная совокупность – 170 человек.

В первую группу (ОПВДиП) вошли организаторы патриотического воспитания детей и подростков, специалисты, курирующие вопросы патриотического воспитания в муниципальных образованиях Республики Татарстан, руководители военно-патриотических клубов и объединений, обучающиеся на кур-

сах повышения квалификации «Современные подходы и технологии гражданско-патриотического воспитания» на базе Государственного автономного учреждения «Республиканский центр спортивно-патриотической и допризывной подготовки молодежи «Патриот»».

Ко второй группе отнесены участники некоммерческого партнерства «Снежный десант» (СД), выступающие в нашем исследовании представителями гражданского общества. Респонденты являются участниками поисковых экспедиций по нахождению и захоронению останков советских воинов ВОВ на местах боев 1941-1942 гг. в Новгородской области (Долина смерти). Имея в виду цели профессиональной и общественной деятельности организаторов патриотического воспитания (ОПВДиП) и Снежного десанта, авторы определили их в качестве эталонных наиболее патриотичных групп молодежи.

Третья группа представлена учащимися колледжей, рабочей молодежью, студентами заочного отделения ЧОУ ВПО «Институт государственного администрирования (г.Казань)», слушателями курсов повышения квалификации НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования» (УРС).

Перед авторами стояла задача выяснить наиболее значимое влияние на формирование

патриотических ценностей и установок респондентов.

Как показали результаты, представители ОПВДиП, СД, УРС на вопрос: «Как Вы стали патриотом?» ответили следующим образом: семья («меня так воспитали в семье») – 54,5%, 32,1%, 33,3%, учителя – 13,6%, 10,7%, 12,8%. Респонденты УРС – 36,8% – выбрали вариант ответа «По примеру известных людей». Позиция «книги, фильмы и другие произведения искусства» оказалась незначительной – 4,5%, 3,6%, 6% (рис.1). Ближайшее социальное окружение выделили только представители СД – 35,7%. Выбор позиции «Я родился в России и считаю ее лучшим местом на свете» организаторами ПВДиП (36,4%) и участниками СД (25%) характеризует их индивидуально-личностное отношение к Родине как личностной ценности.

Отсюда следует, что важнейшим условием формирования патриотических установок является социально-психологическая атмосфера в семье. Влияние школы в данном контексте и социальной практики, связанной с теоретико-методологической деятельностью (ОПВДиП) и полевыми работами по обнаружению и захоронению останков погибших в сражениях Великой Отечественной войны (СД), являются вторичными.



Рис. 1. Становление респондентов в качестве патриотов.

Однако судя по ответам на самостоятельный вопрос об оценке значимости факторов, влияющих на формирование патриотического сознания, патриотическое воспитание в семье не является значимым фактором для 55,6% ОПВДиП, 53,8% СД, 50,5% УРС. Данные результаты можно интерпретировать так, что *традиционные механизмы социализации* [6] (усвоение личностью образцов поведения, норм, взглядов, принятых для самого близкого окружения – семья, друзья), действующие на уровне подсознания, воспринимаются не рефлексивно.

Институциональный механизм социализации включается при взаимодействии с различными институтами общества и организациями. Телевидение, радио, печать, кино, являясь социальным институтом, также оказывают влияние на социализацию индивида, формируя нормы поведения.

Средства массовой коммуникации наряду с телевизионными фильмами конструируют социальную реальность, то есть определяют, формулируют ее и представляют общественности [8]. Однако вариант ответа «Информация, поступающая из СМИ (интернет, теле-

видение, радио, газеты, журналы)», не заявлен как средства, влияющие на формирование патриотического сознания.

Опрос показал существенные отличия в группах при оценке источников информации, которым доверяют больше всего. Так, подавляющее большинство респондентов ОПВДиП (81%) являются телезрителями. Приоритетным источником информации для участников СД является интернет (67,9%). 52,1% респондентов УРС выбрали интернет, 45,4% – телевидение.

Такие средства массовой информации, как газеты, журналы и радио, являются «аутсайдерами» в получении информации.

Полученное распределение (рис. 2) предпочтений респондентов в выборе каналов получения информации в целом характерно для российской молодежи [5].

Отметим, что 14,3% представителей СД определили самостоятельную позицию «никому не доверяю». Однако мы не имеем достаточных данных для того, чтобы проанализировать этот факт, поскольку в анкете не были предусмотрены дополнительные вопросы.

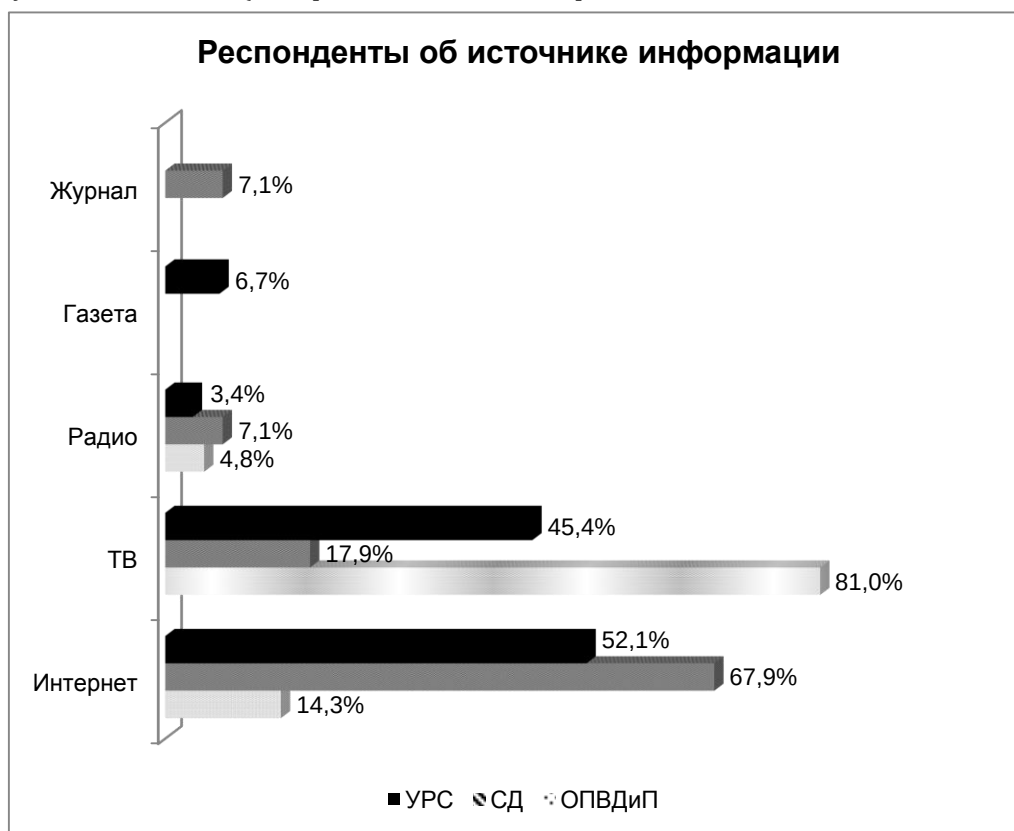


Рис. 2. Доверие респондентов к источникам информации.

Приведенные данные дополняет информация о конкретных каналах массовой информации. Безусловным лидером просмотров у респондентов всех групп является «Первый канал» (64,7% выборов ОПВДиП и 57,1% – СД, 46,2% – УРС). С одной стороны, такое положение дел связано с доступностью канала, с другой стороны, возможна «вынужденная традиция», то есть телевизор смотрят все члены семьи, а старшее поколение традиционно ориентируется на государственные телеканалы, среди которых «Первый канал» занимает лидерское место. Дифференциация среди конкретных источников телевидения присутствует только у двух групп: ОПВДиП и УРС. Представители ОПВДиП делят свое внимание к «Первому каналу» с каналами «НТВ» (17% выборов), «Россия-1» (5% выборов), «Россия-2» (4% выборов), «Рен-ТВ» (4% выборов), местным каналом «Челны-ТВ» (4% выборов). Если обратиться к контенту данных каналов, то подавляющее большинство транслируемых на них передач носят развлекательный и популистский характер.

Среди респондентов УРС были отмечены следующие телевизионные каналы: «НТВ» (28,8% выборов), «Россия-1» (17,3% выборов), «Эфир», «Россия 24» (9,6% выборов), «НТВ» (5,8% выборов), «Культура» (3,8% выборов). Отметим, что только молодежь УРС указала в качестве конкретных источников интернет-газету «Бизнес-онлайн» (1,9%), которая является деловой электронной газетой Татарстана и освещает события в политической, социально-экономической, культурной, духовной сферах общества.

Телеканал «Культура» транслирует широкий спектр программ, посвященных, в том числе, духовно-нравственным компонентам, над которыми работают лучшие специалисты в различных областях культуры, образования и науки. Истинный патриотизм предполагает формирование и длительное развитие целого комплекса позитивных качеств личности. По мнению отечественных исследователей, основой этого развития являются духовно-нравственный и социокультурный компоненты [3]. Однако данный канал наряду с другими научно-популярными каналами не был отмечен респондентами ОПВДиП и СД, что является весьма показательным, поскольку привлекает последних социально-культурное поле массовой культуры.

Предпочтения в радиоинформации достаточно гомогенны. ОПВДиП указали такие радиоканалы, как «Эхо Москвы» (формат информационно-разговорный), «Маяк» (информационно-музыкальный канал), «Радио Energy» (5,9% выборов). Последняя радиостанция имеет музыкально-развлекательный характер. Представители УРС выделили «Радио Маяк» (3,8%), «Эхо Москвы» (1,9%). Различий по возрасту, образованию, доходу не обнаруживается.

Межличностный механизм социализации работает в процессе отношения человека с лицами, имеющими для него большое значение (родители, друзья, уважаемые люди, герои). Социальный институт семьи является базовым при формировании ценностей и установок молодых людей на личностном уровне и обеспечивает включение индивида в социум. Однако работа с семьей не выделена в конкретных мероприятиях по реализации вышеназванной государственной программы по патриотическому воспитанию россиян [1].

Ответы на вопрос анкеты «Назовите героя (историческую личность, героя литературного произведения, фильма), которого можно считать настоящим патриотом», мы систематизировали, сгруппировав: 1 – великие полководцы, 2 – главы государств, правители, 3 – представители культуры, 4 – люди, совершившие героический поступок, 5 – персонажи фильмов, литературы и мифов.

Так, Г. Жуков, М. Кутузов, К. Рокоссовский, А. Суворов, названные как настоящие патриоты, определены в группу «Великие полководцы».

Группу «Главы государств, правители» представляют И. Грозный, Николай II, В. Путин, Петр I, И. Сталин, В. Ленин, Чингизхан, М. Шаймиев, Р. Кадыров.

В группу «Представители культуры» включены С. Бодров, М. Джалиль, С. Есенин, А. С. Пушкин, П. Сорокин, Л. Толстой, А. Тарковский, М. Лермонтов, М. Ломоносов, В. Харламов.

Четвертая группа – «Люди, совершившие героический поступок», объединила В. Дубинина, А. Маресьева, А. Малышева, А. Матросова, С. Королева, Л. Павличенко, А. Соколова, И. Сусанина.

Группа «Персонажи фильмов, литературы и мифов» в ответах представлена Анубисом, В. Теркиным, П. Корчагиным, П. Морозо-

вым, героями из кинофильмов «А зори здесь тихие», «Офицеры», «Брестская крепость», «17 мгновений весны», «Тарас Бульба», «Мальчиш-Кибальчиш».

В рейтинге персоналий по количеству упоминаний первое место занимает Г. Жуков (ОПВДиП – 13,6%, СД – 7,1%, УРС – 10%), вторую позицию поделили М. Джалиль (СД – 7,1%, УРС – 8,3%) и М. Кутузов (ОПВДиП – 9,1%).

Вызывает крайнее недоумение, что около трети всех респондентов вообще не смогли определиться с ответом на данный вопрос и затруднились назвать кого-либо настоящим патриотом (ОПВДиП – 31,8% опрошенных, СД – 28,6%, УРС – 30,8%). Отметим, что знание героев и видных деятелей российской истории и культуры от древних времен до наших дней, профессионалов в различных сферах жизнедеятельности формирует позитивный образ нашей страны, а их популяризация является одной из задач государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы».

Таким образом, во взглядах респондентов можно обнаружить традиционализм, выражающийся в просоциальных ответах, кото-

рые характеризуются эмоциональной окрашенностью и личностным отношением к Родине.

Исследование выявило, что респонденты отдают предпочтение таким каналам массовой коммуникации, как телевидение и интернет. Все группы респондентов на первое место поставили «Первый канал», который является проводником государственной политики. Подавляющее большинство респондентов выбирает развлекательные телевизионные каналы. Такие субъекты гражданского общества, как негосударственные средства массовой информации, оказались «аутсайдерами».

Для эффективного формирования патриотического сознания, ценностей и установок молодежи необходимо обратить внимание на значимость и роль межличностного механизма социализации, который способствует укреплению и развитию системы патриотического воспитания граждан. Социальными институтами и группами, которые отвечают за реализацию данного механизма, являются семья, ближайшее социальное окружение, референтные группы (значимые люди, герои, настоящие патриоты и др.).

Литература

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». Утверждена постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 года №1493.
2. Гриб В. В. Взаимодействие органов государственной власти и институтов гражданского общества в Российской Федерации» [Электронный ресурс] Энциклопедия «Известные ученые». – Режим доступа: <http://www.famous-scientists.ru/list/9700>
3. Иванова С. Ю. Патриотизм как проявление субъект-объектных отношений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3705
4. Некрасов А. Ю., Кашуркина С. С., Лукишина Т. А. Отчет о научно-исследовательской работе по теме «Патриотические ценности и установки молодежи Республики Татарстан». – Казань: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования». Лаборатория моделирования региональных систем патриотического воспитания, 2016. – 96 с.
5. Пресс-выпуск №3098. ТВ, интернет, газеты, радио: доверяй, но проверяй? [Электронный ресурс] / ВЦИОМ. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115679>
6. Социализация человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. [Электронный ресурс] / под ред. А. В. Мудрик // Публичная библиотека [Электронные

- книжные полки Вадима Ершова. – Режим доступа: http://publ.lib.ru/ARCHIVES/M/MUDRIK_Anatoliy_Viktorovich/_Mudrik_A.V..html#001
7. Трофимова Е. Н. Гражданская компетенция: государственная политика или возможности для гражданина [Электронный ресурс] Институт социологии Российской академии науки. – Режим доступа: http://www.isras.ru/files/File/ezhegodnik/2015/Ezhegodnik_2015_Trofimova.pdf
 8. Ясавеев И. Г. Конструирование социальных проблем средствами массовой коммуникации [Электронный ресурс] Учебники, монографии по социологии. – Режим доступа: <http://socioline.ru/book/yasaveev-ig-konstruirovanie-socialnyh-problem-sredstvami-massovoi>



С. С. Лебедева
С. М. Безух
(Санкт-Петербург)

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ПРИОРИТЕТЫ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ДОРЕВОЛЮЦИОННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SPIRITUAL-MORAL PRIORITIES OF PRE-REVOLUTIONARY RUSSIAN EDUCATION DEVELOPMENT

В статье раскрываются проблемы взаимосвязи государственных, благотворительных и частных инициатив по развитию социокультурной и образовательной деятельности XVII-XIX вв. в условиях многонациональной и многоконфессиональной России

Ключевые слова: социальная политика, образование, образовательные учреждения, социальная поддержка, социокультурная деятельность, государственные инициативы, благотворительность

This article reveals the problem of interaction of state, charitable and private initiatives on promoting social and cultural educational activities of the XVII-XIX centuries in the context of multinational and multi-confessional Russia

Keywords: social policy, education, educational institutions, social support, socio-cultural activities, governmental initiatives, charity

Значимость укрепления взаимодействия людей, создания общего духовного мира инициировалась системой образования в России, которая строилась на основах традиционной культуры и поддерживалась опытом обучения в конце XVII века в таких авторитетных заведениях, как Киевская духовная академия и семинарии Московская, Иркутская и др., во главе которых стояли учёные – иерархи мирового уровня [1]. Курс обучения в духовных учреждениях, начиная с начальных классов, предусматривал в первую очередь связь с людьми и служение им. Общие позиции формирования взаимосвязи с внешней средой и людьми подкреплялись опытом повседневной жизни. Учащийся, поступавший в духовное училище, имел наставника из учеников старших классов, который в значительной мере нёс ответственность за своего подопечного и учил его всему необходимому, чтобы он в свою очередь в дальнейшем мог стать таким же наставником и продвигаться по пути духовного совершенствования. Этой цели служили организационно-педагогические основы управления учебным заведением. Преподаватели старших классов, экзаменуя поступавших к ним учащихся, оценивали не только их учебные успехи, но и достижения

их подопечных, учащихся младших классов. По этим результатам в определённой мере определялись перспективы будущей деятельности на поприще духовного служения.

Идеи о необходимости духовной и социальной поддержки подтверждались деятельностью чиновников местной администрации. Так, например, генеральный подскарбий, чиновник высокого ранга Яков Маркович (1696-1770 гг.) в условиях, когда русское, в том числе и малороссийское, общество было ещё недостаточно структурировано, помогал школе при храме, создал больницы для увеченных воинов. Он оставил значительные суммы на содержание этих заведений, завещал своим потомкам неукоснительно продолжать его богоугодное дело [2]. И таких примеров, судя по дневнику Я. А. Марковича, было немало. Во второй половине XVIII века усилиями Екатерины II растёт число образовательных учреждений не только духовной направленности. Уделяется внимание военным, профессиональным, женским учебным заведениям.

В конце XVIII века активизировалась государственная деятельность в сфере образования в связи с возрастанием внимания к юго-западной России и необходимостью распространять на неё нормы Российской импе-

рии. Социальную направленность деятельности Министерства просвещения России в начале XIX века трудно переоценить, она касалась всех сфер российского государства и особенно юго-западного края. Как известно, просветительская и социально-образовательная деятельность государства на юго-западе России носила в начале XIX века прогрессивный характер и оказала влияние не только на развитие образования, но и способствовала обогащению всей отечественной культуры. Смелые просветительские идеи министра просвещения П. В. Завадовского, уроженца Малороссии, реализовывались в конкретные проекты по созданию новых и реформированию старых учебных заведений на территории всей России.

Преемник П. В. Завадовского граф А. К. Разумовский, сын последнего гетмана Украины, получивший блестящее образование за границей, был известен как знаток украинской и русской культуры, собиратель европейских редчайших источников, ценитель произведений духовной православной культуры [3, с. 72]. В 1811 году он вошел в комитет министров с предложением представить Полоцкую иезуитскую коллегию на степень академии, высшего учебного заведения с правом университета и подчинить ей все иезуитские коллегии. Это предложение было поддержано и 12 января 1812 года было высочайше утверждено [4, с. 22].

В течение многих лет целенаправленную работу осуществляла Киевская духовная Академия по линии расширения духовной миссии не только на территории Российской империи, но и за её пределами. Её выпускники служили в Пекине, Греции, Японии, Америке. Многие после окончания Академии ехали работать в Иркутск, Тобольск, Архангельск и другие уголки Российской империи и выступали создателями школ и училищ при храмах, совершенствовали деятельность семинарий и духовных школ [5]. Продолжая просветительскую деятельность П. В. Завадовского, А. К. Разумовский расширил инициативы по созданию различных видов образовательных учреждений. При нём получили развитие медико-хирургическая академия, народные школы (72 приходские школы, 24 уездных училища), гимназии в Киеве, Симферополе и Белостоке, греческое Александровское училище в Нежине, повивальный институт в Белостоке.

Укрепляя училища в Московской губернии, А. К. Разумовский считал необходимым привлекать для этого средства приказа общественного призрения для содержания неимущих или малоимущих обучающихся [3, с. 80]. Его внимание не ограничивалось только решением общих социально-образовательных проблем, министра интересовали вопросы воспитания, содержания и методов обучения. Он ратовал за высокий уровень преподавания всех основных учебных дисциплин. Закон Божий рассматривал как предмет, необходимый для всех учебных заведений высшего и гражданского ведомств, который несёт в себе ведущую цель воспитания, закладывает нравственные основы человека. Касаясь вопросов метода преподавания, А. К. Разумовский указывал, что невозможно использовать «метод преподавания без всякого внимания к пользе учащегося». Критиковал обучение, где «вместо развития рассудка» предлагают опыт. Ученик «должен удерживать только одну мысль и доказывать, что понимает её». Учащийся должен говорить собственными словами, хотя бы «несвязными, но не книжными выражениями» [6, с. 696-703].

Благодаря А. К. Разумовскому был принят циркуляр от 18 марта 1811 года «всякое телесное наказание запрещенное», так как, по его мнению, наказания противны «доброму воспитанию» [3, с. 85]. Способствуя развитию системы образования, он считал, что в ней должен найти отражение ряд важных позиций, а именно: проблемы нравственного воспитания, связанные с религиозным элементом, независимо от конфессии; изучение русского языка служащими юго-западного края, преподавание на русском языке, знание учителями русского языка, помощь в воспитании и обучении детей тех родителей, которые оказали «отечеству важные услуги», а также помощь тем, кто «лишён средств к воспитанию».

А. К. Разумовский вспоминал о старом указе императрицы Елизаветы Петровны от 5 мая 1757 года, который не был отменён, в отношении домашних учителей. В нём отмечалось, что учителя должны иметь от начальников учебных заведений (гимназий, университетов) письменные свидетельства о нравственных свойствах и способностях. Тем самым ставился вопрос о контроле за воспитанием и образованием в условиях домашнего

обучения. Он внёс большой вклад в развитие высшего образования в Российской империи, способствовал совершенствованию деятельности Виленского и Дерптского университетов, уравнивал их с Московским, Харьковским и Казанским университетами, поднял вопрос о рассмотрении размеров окладов преподавателей, а также «касательно пенсий и единовременных выплат» [6, с. 696-703].

По инициативе А. К. Разумовского была создана при Московском университете первая кафедра славянской словесности. Его волновала мысль об основании университета на Волыни, он хотел «образовать его из Волынской гимназии», вёл по данному вопросу переписку с визитатором училищ по Волынской губернии графом Платером, который высоко оценил эти инициативы: «Имя твоё пребудет неизгладимо в истории времён, ты жить будешь в благодарных сердцах отдалённых наших потомков. Учреждение университета или главной школы для русских провинций многократно было предметом рассуждений бывших сеймов... Мы же в благоговении прославляем монарха, основавшего счастье своих подданных на просвещении». К сожалению, полностью проект Волынского университета после отставки Разумовского осуществить не удалось [3, с. 94].

Просветительские идеи А. К. Разумовского отразились на мирозерцании и деятельности его воспитанников: А. А. Перовского, писателя и общественного деятеля (псевдоним Анатолий Погорельский), и В. А. Перовского, который был другом Пушкина, Карамзина, Вяземского. Более десяти лет он находился в должности Оренбургского военного губернатора, воплощал в жизнь просветительские идеи своего воспитателя. В. А. Перовский привлёк к активной социальной и культурной деятельности служивших в оренбургском крае писателей и просветителей В. И. Даля, Ф. К. Зана, И. В. Виткевича, братьев Ханыковых и др. В губернии много уделялось внимания культуре и образованию населения, изучался фольклор, национальное творчество. В. А. Перовский способствовал А. С. Пушкину в сборе материала о событиях, связанных с Пугачёвым [7, с. 210].

Большой вклад в образование внесла дочь А. К. Разумовского В. А. Репнина. Вместе с императрицей они были инициаторами создания Императорского чадолюбивого общества. Под руководством императрицы В. А.

Репнина усердно занялась основанием Патриотического института и дома трудолюбия (Елизаветинского института), учреждённого для сирот, оставшихся после отечественной войны. Княгиня была первой председательницей Петербургского Патриотического общества. Когда муж Репниной Н. М. Репнин был переведён в Полтаву в 1816 году, княгиня занялась там делами милосердия. «Учреждены были больницы, приюты, но главное попечение княгини сосредоточилось на созданном ею Полтавском институте, на что она тратила огромные деньги семьи, что отразилось на её финансовом положении» [3, с.143]. Во время голода, свирепствовавшего в Малороссии, княгиня пеклась о голодающих, не щадя собственных сил и средств.

Духовные инициативы русских администраторов, общественных деятелей и членов их семей, часто подкреплённые материальной помощью из собственных сбережений, создавали социальную среду, ориентируемую на поддержание частными действиями в контексте «общественной пользы» и создание широких общественно-государственных структур.

Человеколюбивое императорское общество, утверждённое в новом варианте 16 июля 1816 года, включало в себя: медико-филантропический комитет, попечительский комитет о бедных, общество посещения бедных, дом призрения малолетних бедных детей, институт слепых, дом воспитания бедных детей, школу для девочек, дом призрения убогих, Ивановскую богадельню. Созданное общество удовлетворяло потребности многих социальных групп населения [8].

Известный историк Н. М. Карамзин выступал с позицией общечеловеческих приоритетов. Славянофилы провозглашали первостепенность всего народного. В связи с этим обозначились две тенденции в организации отечественного образования: западно-европейская с ориентацией отстаивания большей свободы слова, смягчения системы наказания и славянофильская с опорой на традиционную культуру. Славянофильская точка зрения на опыт западного государственного строительства доказывала, что оно неэффективно с нравственно-общественной точки зрения. К. С. Аксаков писал, что государство не должно посягать на народ, независимость его духа, совести и мыслей, и выступал против духовного контроля над обществом.

Знаток европейской культуры министр народного просвещения С.С.Уваров (1833-1844 гг.) провозгласил формулу русской национальной идеи: православие, самодержавие, народность, которая буквально витала в воздухе. В этой связи целесообразно сослаться на высказывания С. С. Уварова, приведённые в книге П. В. Романова [9]: «Посреди быстрого падения религиозных и гражданских учреждений в Европе, при повсеместном распространении разрушительных понятий, ввиду печальных явлений, окружающих нас со всех сторон, надлежало укрепить отечество на твёрдых основаниях, на коих зиждется благоденствие, сила и жизнь народная; найти начала, составляющие отличительный характер и ей исключительно принадлежащие; собрать в одно целое священные останки её народности и на них укрепить якорь нашего спасения».

В качестве основных мер С. С. Уваров предлагал предпринять следующее: «изгладить противоборство так называемого европейского образования с потребностями нашими; исцелить новейшее поколение от слепого, необдуманного пристрастия к поверхностному и иноземному, распространяя в юных душах радужное уважение к отечественному и полное убеждение, что только приращивание общего, всемирного просвещения к нашему народному быту, к нашему народному духу может принести истинные плоды всем и каждому» [9, с. 241].

В период деятельности С. С. Уварова на посту министра народного просвещения был организован ряд инициатив по развитию разносторонней системы образования. При нём наиболее талантливые выпускники университетов посылались для совершенствования научных знаний в университеты Европы. В это время растёт число учреждений общего образования, совершенствуется система военного образования под руководством военного министра Д. А. Милютин, которая во многом строится на научных основах и приобретает черты непрерывности, развивается система женского образования, хорошо структурированная и обогащённая духовно-нравственным содержанием благодаря усилиям императрицы Марии Фёдоровны. После её кончины в продолжение заложенных ею традиций создаётся Главный совет женских учебных заведений, совершенствуются разработанные ею в предыдущие годы инструк-

ции, в которых были изложены рациональные правила и представлены «точные практические требования нравственного воспитания». С учётом достижений естественных наук уделялось внимание требованиям гигиены, физическому воспитанию в соответствии с положениями крупнейших гигиенистов того времени, медицинских инспекторов – лейб-медика Арендта и доктора Эвениуса [10]. Этот период характеризуется ростом и совершенствованием деятельности духовных образовательных учреждений, в том числе и для девиц «духовного звания».

Сложный многонациональный и социальный состав российской империи требовал создания продуманной культурно-образовательной политики, чтобы сформировать проимперскую лояльную образовательную среду. Князь М. С. Воронцов, наместник на Кавказе, требовал увеличения средств для детей закавказского дворянства, служащих администрации, детей офицеров, расширял количество военных школ в полках и батальонах на подведомственной ему территории [11]. Для уроженцев Кавказа выделялись квоты в университетах, горном, технологическом и лесном институтах, в кадетских корпусах и в женских учебных заведениях. Причём девушки кавказской элиты часто воспитывались за пределами Закавказья [12, с. 709-710].

Наряду с русскими открывались мусульманские школы в Дербенте, Баку, Шемахе и других городах. В общую программу входили занятия по русскому языку, но при этом оставляли неприкосновенность обрядов их вероисповедания [11, с. 23]. Мусульманские деятели признавали значимость освоения русского языка и культуры в мусульманских школах как путь дальнейшей социализации и развития молодёжи. Более того, расходы на создание школ часто оплачивались пожертвованиями жителей, которые признали практическую значимость получения образования. Лучшие студенты, знавшие татарский язык, получившие образование за казённый счёт в гимназиях или в Казанском университете, направлялись по требованию начальства для преподавания в мусульманских школах, и эта деятельность высоко ценилась.

Министерство народного просвещения строго следило за деятельностью учебных заведений, особенно в многонациональных регионах Дагестана, Тифлисской губернии, Терской области, Чечни, Владикавказа, Грозного,

Назрани, Кизляра. В более крупных школах Сухуми, Кутаиси выделялись по два учителя-надзирателя в школах и приютах, получавших до 500 рублей в год, и прислуга с окладом 135 рублей в год, имеющая отдельную комнату. Эти приюты постоянно снабжались горячей водой, учащиеся получали питание в соответствии с установленными нормами. Внимание к детям малообеспеченных семей со стороны государства поддерживалось как православными, так и мусульманскими благотворительными организациями и способствовало развитию системы образования и социального служения [13].

С конца XIX и в начале XX века Россия заявляет о себе на мировой арене как страна, предлагающая ряд инициатив, связанных с поиском общих культурно-образовательных направлений, объединяющих государства Европы, о чём могут свидетельствовать конгрессы по нравственному и семейному воспитанию, проходившие в Бельгии, Франции, Италии, Голландии [14, 15]. Материалы конгрессов широко пропагандировались среди не только российской, но и международной социокультурной и педагогической общественности [16].

Литература

1. *Аскоченский В. И.* История Киевской духовной академии. – СПб., 1863. – 282 с.
2. *Дневные записки малороссийского подскарбия генерального Якова Марковича.* Ч. I. – М., 1859. – 520 с.
3. *Васильчиков А. А.* Семейство Разумовских. Т. II. – СПб., 1880. – С. 72.
4. *Сб. распоряжений по Министерству народного просвещения.* Ч. I. – 1811. – С. 22.
5. *Булгаков М.* История Киевской академии. – СПб., 1843. – 226 с.
6. *Сб. постановлений по Министерству просвещения.* Ч. I. – 1811. – С. 696-703.
7. *Губернаторы Оренбургского края.* – Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 1999. – С. 210.
8. *Греч А. Н.* Весь Петербург в кармане. Изд. 2. – СПб.: Тип. Н. Греч, 1851. – 630 с.
9. *Романов П. В.* Россия и Запад на качелях истории: от Павла I до Александра II. – СПб.: ООО «Торгово-изд. Дом «Амфора», 2015. – 447 с.
10. *Инструкции для классных дам закрытых учебных заведений.* XIX в. – СПб., 1994. – 43 с.
11. *Лазарян С. С.* Князь М. С. Воронцов на Кавказе: аспекты социокультурной деятельности вокруг Кавказского наследия. – Пятигорск: ПГЛУ, 2014. – 217 с.
12. *Колюбакина А. А.* Воспоминания А. А. Колюбакиной // Исторический вестник. Т. LVIII. – 1894. – С. 709-710.
13. РГИА. Ф. 1341, оп. 56. Д. 45. РГИА. Ф. 1149, оп. 13. Д. 172.
14. *Волкович В. А., Столица З. К.* Второй международный конгресс по нравственному воспитанию. – СПб.: Сенатская типография, 1913.
15. *Педагогический сборник для учащихся, деятелей по народному образованию и родителей.* Вып. I. – Издание Петроградского общества грамотности, 1915.
16. *Социальная направленность культурно-образовательной деятельности Санкт-Петербурга: история и современность: моногр. / науч. ред. С. С. Лебедева, С. М. Безух.* – СПб.: СПб ГИПСР, 2011. – 126 с.



Т. Н. Полякова
(Санкт-Петербург)

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ И ДИАГНОСТИКИ

STUDENTS' PERSONALITY IDENTIFICATION RESULTS: PROBLEMS OF ASSESSMENT AND DIAGNOSIS

В статье проблема оценки личностных результатов школьников рассматривается с позиций личностно ориентированного подхода. В диагностике результатов предлагается опираться на данные деятельности школьников в области самопознания как основу дальнейшего личностного саморазвития и самосовершенствования

Ключевые слова: личностно ориентированное образование; самопознание личности, диагностика личностных результатов

The article considers the problem of students' personality identification from the standpoint of personality-oriented approach. In diagnosing the results the authors propose to rely on the data concerning students' activities in the field of self-knowledge as the foundation for further self-development and self-improvement

Keywords: personality-oriented education; individual self-knowledge, diagnosis of personality identification results

Современная модель личностно ориентированного образования (М. Н. Борулава, Е. В. Бондаревская, И. А. Колесникова, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.) – следствие гуманизации и гуманитаризации всей образовательной системы – нацеливает на удовлетворение интересов и запросов обучающихся, востребованность их субъектного опыта, развитие их индивидуальности, что нашло отражение во ФГОС, – который устанавливает требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы на всех ступенях школьного образования.

Цель построения личностно ориентированного образовательного процесса – «создание образовательной среды, единой для всех учащихся, но многопрофильной, позволяющей каждому ученику развиваться на основе индивидуальных особенностей, мировоззренческих ценностей и личностных установок» [1, с. 9]. Личностно ориентированное образование предполагает освоение социокультурного опыта предшествующих поколений посредством накопления обучающимися собственного личностного опыта в процессе включения их в проживание отношений в со-

циуме. Такое образование рассматривает предметный материал в первую очередь как основу личностного развития.

Личностные результаты школьников, обозначенные во ФГОС разных ступеней образования, имеют общие положения и должны отражать: воспитание российской гражданской идентичности, формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию. Стандарты способствуют также развитию целостного мировоззрения, осознанного, уважительного отношения к другому человеку, другой культуре, языку, гражданской позиции, готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания (освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, ответственного отношения к собственным поступкам, ценности здорового и безопасного образа жизни, основ экологической культуры, осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни).

Требования к достижению личностных результатов в нормативных документах не подкреплены диагностическим инструментарием – диагностику образовательных результатов предлагается разрабатывать образовательным организациям самостоятельно, что не может не вызывать у них затруднений.

Обозначенная проблема может решаться созданием диагностического аппарата для оценки педагогических условий личностно ориентированного образования в конкретной образовательной организации. Так, объектами мониторинга эффективности программы воспитания и социализации школьников на ступени основного общего образования могут выступать: личность самого воспитанника; нравственный уклад школьной жизни (создание условий); родительская общественность. В соответствии с объектами исследования выявляются критерии и индикаторы, указывающие на базовый и целевой уровни: в первой группе могут быть выделены критерии, указывающие на долевое участие школьников в социальной, экологической, трудовой (профессиональной), здоровьесберегающей и пр. видах деятельности; процент охвата дополнительным образованием школьников, принимающих активное участие в работе детских общественных объединений и органов ученического самоуправления и пр.

К группе критериев, указывающих на динамику (характер изменения) социальной, психолого-педагогической и нравственной атмосферы в школе, могут быть отнесены: доля педагогов, внедряющих инновационные разработки по проблемам воспитания школьников, реализующих программу развития исследовательской, творческой и конструктивной самореализации школьников и др.; к группе критериев, указывающих на динамику детско-родительских отношений и степени включённости родителей (законных представителей) в образовательный и воспитательный процесс, относятся показатели, выраженные в процентах: доля семей, активно участвующих в работе образовательной организации, в отношении к общей численности семей; доля родителей (семей), удовлетворённых качеством работы по воспитанию и социализации обучающихся, и др. [2].

Однако такие данные характеризуют в общем виде создание условий в образовательной организации для личностного разви-

тия школьников и не отражают динамику самих личностных изменений, их результаты оцениваются опосредованно – не учитываются индивидуальные особенности обучающихся.

Если не фиксировать личностный результат, то утверждения и призывы выстраивать субъект-субъектные отношения в образовательном процессе останутся декларативными лозунгами, поскольку взаимодействие зависит не только от ролевой позиции учителя – принять обучающегося как субъекта образовательного процесса, но и от роли самого учащегося, его личностной готовности выбирать и нести ответственность.

Проблема оценки личностных результатов должна рассматриваться с позиций системно-деятельностного подхода, что предполагает единство целей, содержания, форм, методов и результатов образовательной деятельности, для этого понятие «личностный результат» должно быть осмыслено с педагогических позиций.

Личность определяет социальную сущность в человеке как существе биосоциальном («социальный индивид» [3]); личность отличает способность совершать выбор, строить свой жизненный путь, координировать свое поведение в системе отношений с окружающими людьми. С позиций субъектного подхода личность рассматривается как открытая система (устойчивая совокупность свойств индивида) и субъект деятельности. **Развитие личности** – это процесс и результат количественных и качественных изменений в человеке под влиянием внешних и внутренних факторов (Л. И. Божович), которые связаны с постоянными изменениями, переходами состояний и др.; **в психологии понятие рассматривается с позиций развития психики** (процессов восприятия, мышления и пр.), **в педагогике – с позиций социокультурного развития человека** (формирования его духовно-нравственной сферы, чувств, определения социальных ролей и др.).

Результат образования – это характеристика достигнутого уровня образованности, который должен быть зафиксирован с использованием объективных и стандартизированных показателей. В отношении к личностному развитию результат выступает условной, но необходимой категорией: это одномоментный «срез» сформированных качеств личности в онтогенезе – без такой фиксации

достигнутого уровня личностного развития невозможно выстраивать дальнейшее педагогическое сопровождение школьника и траектории саморазвивающейся личности как активного субъекта социализации.

При всей многоаспектной наполненности описанного во ФГОС содержания личностного результата школьника его смысловое содержание составляет способность личности на определенном этапе её становления к саморазвитию, самосовершенствованию. Таким образом, личностный результат – это зафиксированная с помощью объективных процедур характеристика развития личности, основным показателем которой является указание на ее способность быть субъектом деятельности, то есть саморазвивающейся личностью, что может определяться через уровневую или рейтинговую шкалу оценки.

Результат личностного развития проявляется в деятельности школьника, внешняя экспертная оценка которой должна быть соотнесена с самооценкой личности, что в этом случае предполагает способность личности к рефлексии в процессе самоопределения.

Чтобы совершенствоваться, необходимо знать свои способности и возможности, использовать их и развивать; самопознание – необходимая основа и условие саморазвития личности, ее самоактуализации. Самоактуализация в гуманистической психологии А. Маслоу – это процесс обретения личностью себя самой, независимость от навязываемых влияний социального окружения, такая личность обретает собственный жизненный смысл, а значит, ощущение полноты и радости жизни [4].

В психологии процесс самопознания связывают с деятельностью Я как субъекта в познании образа Я (Я-концепции), что позволяет осуществлять функции саморегуляции и самоконтроля. В процессе самоосознания личность осознает свои свойства, особенности, отношения с другими.

Итак, саморазвитие и самосовершенствование возможны при условии самопознания. Становясь субъектом своей деятельности, личность способна к самосовершенствованию – сознательному управлению своим развитием (развитием своих качеств, способностей, возможностей). Данные психологии ут-

верждают, что через самопознание обретается психическое здоровье личности, внутренняя гармония, формируется положительная «Я-концепция», определяются направления для саморазвития. Следствием самопознания является самоопределение личности – обязательный этап и результат личностного развития. Следовательно, критерии и показатели процесса самопознания могут стать показателями личностного развития и оценкой личностных результатов как новообразований в структурных компонентах личности.

На основе анализа психолого-педагогических исследований можно выделить в структуре личности компоненты самопознания/самоопределения личности: ценностно-мотивационный (оценки, суждения, потребности; формирование идеалов, ценностно-смысловых ориентиров, обретение духовно-нравственного опыта); эмоционально-волевой (познание своих эмоциональных состояний, доминирующих чувств, способов реагирования в стрессовых ситуациях, умение мобилизоваться, проявить упорство, настойчивость, целеустремленность и др.); когнитивный (осознание и понимание функционирования психических процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения; свойств и качеств своего ума, внимательности, способов решения жизненных и профессиональных задач; анализ своих способностей в разных сферах жизнедеятельности, оценка возможностей для осуществления замыслов; операциональный/компетентностный (понимание, какими знаниями, умениями, навыками, способностями обладает человек, как он их использует в жизни и деятельности); социально-коммуникативный (анализ отношений с другими людьми, взаимодействие и стратегии собственного поведения, преодоление конфликтов и барьеров). Схема компонентов условна и не отражает многообразия личности и жизни человека; самопознание – процесс незавершенный – связан с потребностью личности выделения себя из окружающего мира; система компонентов не претендует на полноту и ориентирует на то, что в принципе человек может познавать в себе.

В таблице приведены критерии и показатели личностных результатов в общем виде.

Таблица.

Критерии и показатели диагностики личностных результатов школьников на основе самопознания

Компоненты личностных результатов	Предмет оценки	Критерии оценки личностных результатов	Показатели личностных результатов
Ценностно-мотивационный	Ценностно-смысловые ориентиры личности – базовые национальные ценности	Сформированность системы ценностно-смысловых ориентиров деятельности; личностная позиция	Гражданская идентификация. Выраженная и аргументированная личностная позиция. Ценностное отношение к себе и другому как личности. Способность к нравственной оценке
	Ценностно-смысловые ориентиры учебно-познавательной деятельности	Наличие осознанных мотивов учебно-познавательной деятельности	Ценностное отношение к учебно-познавательной деятельности. Обоснования мотивации учебно-познавательной деятельности. Расширение спектра и обогащение мотивов учебно-познавательной деятельности. Уточнение иерархии смыслов и мотивов.
Когнитивный	Мировоззрение. Целостная картина мира.	Стремление построить собственную картину мира	Умение работать с разнообразной информацией, формулировать проблему, пути её решения, делать выводы. Способность видеть противоречия (коллизийность). Критичность мышления.
	Система знаний о себе, своих возможностях	Наличие знаний о личностных ресурсах	Положительная «я-концепция» как ценностное отношение к себе. Самоисследование. Способность использовать знания о личностных ресурсах.
Эмоционально-волевой	Саморегуляция	Эмоциональное отношение к достижению результатов	Волевые усилия как выражение личностной установки
	Рефлексия	Способность к объективной оценке собственной деятельности и деятельности других	Способность к рефлексии как способу самосовершенствования
Социально-коммуникативный	Социальные чувства и отношения	Система значимых социально-межличностных отношений	Умение изыскивать средства для решения проблем межличностного характера
Операциональный	Ресурсное обеспечение преобразования ситуации	Осознание трудностей, связанных с достижением поставленной цели	Способность к преодолению трудностей в решении значимых познавательных и практических задач. Опора на собственный опыт. Умение находить собственные и привлекать внешние ресурсы для преобразования ситуации.

Методами исследования личностных результатов выступают качественные методы, педагогическое наблюдение, количественные методы на основе опросов и анкетирования. Материалами исследований могут служить рефлексивные практики (сочинения разных жанров, участие в мероприятиях событийного характера и пр.).

Валидность диагностики результатов может быть обеспечена посредством их критериальной конкретизации и рейтингового описания. Так, критерий ценностно-мотивационного компонента – наличие ценностно-смысловых ориентиров – может диагностироваться по уровням: 1 уровень – наличие определенных ценностных установок, мотивов, которые определяют интересы, поступки и выбор личности; 2 уровень – расширение сферы мотивации; способность к нравственной оценке своих и чужих поступков.

В учебно-воспитательном процессе должны быть созданы и диагностированы педагогические условия для достижения личностных результатов, которые активизируют

деятельность школьников, предоставляя возможности для самореализации, раскрытия потенциала. Оценка таких условий должна включать наличие/выделение и оценку единиц учебно-воспитательной деятельности (заданий, мероприятий, событий и пр.), в которых осуществляются востребованность субъектного опыта обучающегося, стимуляция и мотивация к самовыражению, учебные действия с функциями личностного развития, рефлексия субъектной деятельности.

Итак, изучение процессов самопознания личности является отправной точкой для оценки развития личности на определенном этапе ее становления, что может быть использовано в практике диагностики личностных результатов школьников. Рейтинговая шкала оценки, привлечение внешней экспертизы, материалов педагогического наблюдения и рефлексивных методов смогут сформировать представление о направлении личностного развития и необходимой коррекции педагогического сопровождения самоактуализации личности школьника.

Литература

1. Якиманская И. С. Основы личностно-ориентированного образования. – М.: Бином, лаборатория знаний, 2014. – 220 с.
2. Полякова Т. Н. Теоретические подходы и практические рекомендации к программе воспитания и социализации школьников // Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. – Вып. 52. – Ч.1. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – С. 129-137. – Сер.: Педагогика и психология.
3. Реан А. А. Психология личности: Социализация, поведение, общение. — М.; СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 417 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.



Л. В. Резинкина
(Санкт-Петербург)

СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА САМОРАЗВИТИЯ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ТЕРРИТОРИИ

В статье проанализированы различные аспекты изучения феномена сопровождения и поддержки развития личности, раскрыты особенности образовательной деятельности взрослых с учетом муниципальных условий

Ключевые слова: непрерывное образование взрослых, сопровождение, поддержка, тьюторство, муниципальная территория

The article analyzes various aspects of the study of the phenomenon of supporting personality development, discloses features of adults' educational activities considering municipal conditions

Keywords: adult continuing education, support, tutoring, municipal territory

В современных условиях актуальными являются помощь и содействие конкретным людям, проживающим в малых городах и удаленных от мегаполисов районах, в удовлетворении их образовательных потребностей, что рассматривается как инструмент образовательной и экономической политики региона по обеспечению конкурентоспособности и занятости взрослого населения.

Это диктуется учетом и факторов личностного характера, и социально-культурных и экономических характеристик муниципальных территорий. К числу этих факторов можно отнести потребности муниципалитетов в необходимости краткосрочного повышения квалификации без отрыва от производства (С. В. Бочкарев, Н. П. Литвинова, В. П. Рыбалко и др.). Личностный аспект связывается с необходимостью рассмотрения непрерывного образования с учетом отслеживания жизненного пути взрослого (генезис) и прогнозирования его индивидуального развития на протяжении дальнейшей жизни. На этапе прогнозирования взрослому нужна помощь в форме проектирования индивидуального маршрута и сопровождения саморазвития личности (В. В. Сериков).

Актуальность исследования проблемы сопровождения и поддержки непрерывного образования взрослых обусловлена мировыми тенденциями. Так, в опыте зарубежных практик (Польша, Великобритания и др.) большую роль играет поддержка различных видов деятельности взрослых в неформальном образовании. Эффективной формой поддержки непрерывного образования взрослых являются Университеты третьего возраста (Бельгия, Швейцария, Канада и др.). В опыте скандинавских стран формой

поддержки непрерывного образования взрослых выступает «популярное образование», смысл которого состоит в помощи взрослым решать свои жизненные ситуации. Во многих государствах ставится акцент на обеспечении общественных инвестиций в муниципалитеты для выстраивания и поддержки образования взрослого населения (Швеция, Япония и др.).

В то же время, по нашему мнению, недостаточно исследована проблема сопровождения и поддержки непрерывного образования взрослых применительно к муниципальным условиям, где значительную роль играют разные категории взрослых – педагоги, социальные работники, преподаватели сферы профессионального образования и внутрифирменного обучения на производстве, инвалиды, мигранты, пенсионеры и другие категории взрослых. В соответствии с этим рассмотрим малоисследованную проблему сопровождения и поддержки непрерывного образования взрослых в условиях муниципального образования в современный социально-экономический период.

Термин «педагогическое сопровождение» тесно связан с термином «педагогическая поддержка, помощь». Подчеркнем, что до сих пор в педагогике не определен единый подход к проблеме соотношения этих понятий.

Проанализируем сущность этих понятий и определим их взаимосвязь и соотношение.

Анализ этимологии понятия «сопровождение» на основе разных словарей и справочников позволил рассмотреть его как совместные действия людей в отношении друг к другу в их социально-культурном окружении, которые осуществляются ими в пространстве (институциональность взаимодействия), во

времени и адекватны присущим им ролям.

Согласно толковому словарю В. Даля, «поддерживать» означает «служить подпорой, подставкой, укрепой; подпирать, не дать рушиться и пасть, держать в прежнем виде». То есть подразумевается помощь по сохранению стабильного состояния чего-либо.

Большой вклад в теорию педагогической поддержки внес О. С. Газман. По его мнению, педагогическая и семантическая сущность термина поддержки в том, что поддерживать можно лишь то, что уже есть в наличии, но его уровень недостаточен, например, развитие самостоятельности взрослой личности. При этом педагогическая поддержка непосредственно связывается с процессами индивидуализации и самоопределения человека[2].

Исследование проблемы педагогического сопровождения непрерывного образования и развития взрослого человека носит комплексный характер, что требует четкой её структуризации. Основной категорией педагогического сопровождения является понятие «взаимодействие» (А. П. Тряпицына)[1].

Процесс взаимодействия оказывает существенное влияние на развитие взрослого в период его жизнедеятельности, общей целью его является развитие личности среди других людей. Такое взаимодействие при рассмотрении его как сопровождения взрослого представляет непрерывно-прерывистый процесс качественных и количественных изменений личности, появления новых форм деятельности и жизнедеятельности, актуальных социальных общностей и т.п.

В этом аспекте педагогическое сопровождение, с одной стороны, носит признаки социального взаимодействия, с другой стороны, отличается особой спецификой, проявляющейся в особенностях образовательно-воспитательных функций других взрослых в конкретных социально-культурных условиях.

В связи с этим нами рассматривается сопровождение непрерывного образования взрослых в муниципальной территории в контексте личностно ориентированного подхода, выражающегося в актуализации механизмов саморазвития и самосовершенствования на основе потенциала самой личности, её индивидуальных ресурсов (М. Р. Битянова, Л. Н. Брежнева, Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына и др.).

Исследование позволяет сформулировать сущностное представление об андрагогическом (педагогическом) сопровождении взрослого как комплексном и многоаспектном феномене, понимаемом как система целенаправленного взаимодействия педагога-андрагога и обучаемого взрослого для создания условий осмысления взрослой личностью своей роли в жизни и профессии (самопознание), развития внутренних сил и творческого потенциала (самообразование) и раскрытия своих способностей в активной деятельности (самореализация) в реальной практике.

Сопровождение развития взрослых можно рассматривать как альтернативу методу «направленного развития», так как основное положение метода педагогического сопровождения развития человека выражается в том, что основным механизмом этого процесса является вера во внутренние силы субъекта, опора на его потребность в самообразовании и самореализации.

Исследователи Г. С. Птушкин и Т. Н. Дегтярева, опираясь на научные труды О. С. Газмана, определяют различие понятий «сопровождение» и «поддержка»: предмет сопровождения рассматривается как процесс создания педагогических условий для проявления субъектом самостоятельности в выборе решения, в то время как предмет поддержки заключается в процессе совместного определения обучающим и обучаемым оптимального решения стоящих перед взрослым жизненных и профессиональных задач.

С точки зрения Е. А. Александровой, педагогическое сопровождение отличается от педагогической поддержки не столько уменьшением степени вмешательства взрослого человека в процесс индивидуального образования обучаемого, сколько возрастанием умения человека самостоятельно разрешать свои образовательные и личностные проблемы.

Однако понятия «сопровождение» и «поддержка» несомненно близки, и многие ученые придерживаются мнения о возможности объединения их в одну теорию.

Сопровождение и поддержка непрерывного образования взрослых в рамках конкретной территории (муниципальный район) имеют свои особенности, связанные, с одной стороны, с определенными запросами взрос-

лых в оказании им оперативной помощи в решении актуальных жизненных и профессиональных проблем, с другой стороны, это связывается с наличием педагогов-андрагогов, квалифицированно обеспечивающих систему консультирования, тьюторства и поддержки взрослого населения в образовательном процессе.

В исследовании нами определен комплекс педагогических механизмов и форм сопровождения и поддержки взрослого в условиях муниципальной территории, который включает:

1. Личностно-персонифицированные формы поддержки:

- поддержка взрослых в интегративном согласовании их жизненного и профессионального опыта в соотношении с новыми идеями и рекомендациями;
- проектирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов;
- актуализация кадрового потенциала инновационной образовательной организации муниципалитета на основе развития андрагогических компетенций у педагогов.

2. Институционально-организационные формы:

- поддержка инновационного учреждения (школа, колледж, лицей) как «обучающейся и обучающей» организации;
- сопровождение и развитие полифункциональной практикоориентированной организационной структуры непрерывного образования взрослых в муниципалитете.

3. Технологический инструментарий сопровождения и поддержки непрерывного образования взрослых:

- создание и использование программного обеспечения на основе разработки и реализации модульных программ обучения взрослых, ориентированных на саморазвитие взрослой личности;
- разработка комплекса андрагогических технологий обучения взрослых, реализующих принципы доступности и вариативности;
- организация сетевого взаимодействия на основе информационной поддержки самообразования и саморазвития взрослых.

В качестве интегративного критерия результативности использования системы педагогического сопровождения и поддержки непрерывного образования взрослых в муни-

ципалитете выступает сформированность ведущих качеств саморазвития взрослой личности, показателями которых являются *самопознание* (осмысление собственного творческого потенциала, собственных достижений, возможностей дальнейшего роста и развития), *самоорганизация* (проектирование индивидуального маршрута саморазвития), *самообразование* (деятельность по формированию новых знаний, компетенций; *самореализация* (достижение цели, намерений в полном раскрытии своих способностей).

Многие авторы подчеркивают, что сопровождение – очень разноплановое движение. Изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды: педагогическое, методическое, информационное, научно-методическое, информационно-методическое, тьюторское, консультационное и др.

Необходимость возникновения новой позиции (тьюторской) в непрерывном образовании взрослых задается, с одной стороны, изменениями, происходящими в образовании, с другой – индивидуализацией образования, которая предполагает создание реальных условий для выхода каждого субъекта «в процесс образования как в процесс управления своей собственной образовательной траекторией». Становится очевидным, что в образовании должна появиться личностная и профессиональная позиция, обеспечивающая формирование различных компетентностей.

Помощь может осуществляться в различных формах в виде наставничества, консультирования, тьюторства для обеспечения свободного доступа взрослых в образовательное пространство и сетевое взаимодействие. Как отмечает А. М. Кондаков, это обуславливает появление в Атласе новых профессий – тьютор, модератор, разработчик образовательных траекторий, координатор он-лайн платформ и др.

Носителями такой позиции становятся разные специалисты: это и преподаватель, и администратор, и воспитатель, но наиболее точно подходит она тьютору-профессионалу, реализующему технологию тьюторского сопровождения, предполагающую организацию целенаправленного взаимодействия тьюторов и обучаемых на основе последовательной смены видов деятельности от проектирования дидактического комплекса дистанционного обучения до построения индивидуаль-

ных образовательных маршрутов и получения эффекта личностного или профессионального развития взрослого.

Так как нами рассматривается конкретная муниципальная территория, то сопровождение и поддержка непрерывного образования взрослых возможны с опорой на инновационный потенциал этой территории. В проводимом исследовании было выявлено, что инновационная образовательная организация является самоорганизующейся и саморазвивающейся структурой, поэтапно реализует статусы «обучающаяся» и «обучающая» организация.

Миссией такой инновационной структуры является выращивание собственного кадрового ресурса. В начале эксперимента в качестве «точек роста» выступали учителя-новаторы. Постепенно в орбиту их деятельности втягивались педагоги системы общего и профессионального образования, производственно-технической сферы, стремящиеся к самообразованию и самореализации.

Но главным ресурсом является потенциал саморазвития взрослого населения муниципальной территории. В процессе непрерывного образования взрослых педагогами-тьюторами выявляются новые «точки роста» из различных социокультурных групп населения района.

В качестве примера приведем следующие ситуации. Семья, давно и успешно осуществляющая опеку над детьми, проводит обучение семей, желающих оформить опеку-

ские отношения. Это особенно ценно, так как опыт опекунов помогает предотвратить множество проблем, с которыми начинающие родители сталкиваются как в начале пути, так и ежедневно. В дальнейшем эта же семья осуществляет сопровождение одной или нескольких семей с приемными детьми.

Среди людей с ограниченными возможностями здоровья немало талантливых и реализующих себя. В то же время значительное большинство людей-инвалидов являются иждивенцами и мало общаются с реальным миром. Опыт показывает, что особенно ценным в этом случае является осуществление образовательного процесса и тьюторского сопровождения именно инвалидом.

Несмотря на то, что проблема организации различных видов сопровождения развития взрослого оказывается в центре внимания многих современных исследователей, по нашему наблюдению, тьюторское сопровождение в муниципальных территориях на практике часто носит фрагментарный и стихийный характер, страдает технологической неоформленностью.

Одна из главных задач андрагогического сопровождения – не только оказывать своевременную помощь и поддержку взрослой личности в образовании, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь ей стать полноценным субъектом своей образовательной, профессиональной, гражданской жизни.

Литература

1. Акулова О. В., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Тряпицына А. П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / под общ. ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.
2. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып.3. – М., 1995. – С. 58-64.
3. Горовая В. И., Петрова Н. Ф. Научно-методическое сопровождение преподавателя как фактор совершенствования образовательного процесса // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 2. – С. 35-40.
4. Затямина Т. А. Тьюторское сопровождение на курсах повышения квалификации // Дополнительное профессиональное образование. – 2006. – № 5. – С. 28-34.
5. Казакова Е. И. Сопровождение региональных проектов развития образовательных систем: кратко о методологии // Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования / ред. Е. И. Казакова, А. М. Моисеев. – М.: РОССПЭН, 2003. – С. 7-13.

6. *Ларина В. П.* Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности школ в муниципальной системе образования: учебно-методическое пособие. – Киров: Изд-во Кировского областного ИУУ, 2005. – 65 с.
7. *Липский И. А.* Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград, 2004. – С. 280-287.



Л. Г. Панфилова
(Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОДУКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ

ORGANIZATION OF IN-SERVICE TEACHER TRAINING WITH THE USE OF PRODUCTIVE MODELS

В статье рассматриваются условия и новые модели повышения квалификации педагогов, обеспечивающие современную подготовку к реализации новых требований

Ключевые слова: повышение квалификации, инновационный подход, продуктивные модели, интерактивные методы, технологии, компетенции, компетентности

The article examines conditions and new models of in-service teacher training, providing contemporary training for new requirements implementation

Keywords: in-service teacher training, innovative approach, productive models, interactive methods, technologies, competence

В последние десятилетия система российского образования находится в состоянии активной модернизации. Происходящие в образовании изменения обусловлены современными требованиями государства и общества к результатам образования школьников, к уровню профессиональной квалификации учителя [1].

Содержательным смыслом повышения квалификации педагогов становится не столько «насыщение» количеством новой информации, сколько обновление компетенций, освоение новых видов педагогической деятельности для организации успешного образования школьников. В этом контексте под повышением квалификации понимается процесс, стимулирующий профессиональный рост педагога, развитие его творческих возможностей, необходимых для решения новых практических задач. Следовательно, основной целью повышения квалификации является создание условий, направленных на развитие личностного и педагогического потенциала для повышения профессионального уровня педагога, обеспечивающего достижение достойных образовательных результатов учащихся. Повышение квалификации педагогов должно включать: инновационные дополнительные профессиональные программы и продуктивные практикоориентированные модели обучения, эффективные методы, тех-

нологии и интерактивные формы, электронные средства и ресурсы.

Как показывают результаты проведенного нами исследования, курсы повышения квалификации носят в большей степени лекционный характер и не готовят педагогов к продуктивной практической деятельности. Учителя имеют потребность осваивать современные технологии, но, как они отмечают, в рамках традиционного обучения, им в основном предлагается теория о новой технологии в виде лекций, где рассказывается о том, как можно было бы ее использовать на уроке, с демонстрацией отдельных практических элементов. Получается, что учитель сам должен думать, как ввести эти технологии в учебный процесс. При этом учителя не уверены в том, что итог внедрения будет соответствовать результату, который автор определил в данной технологии. Анализ состояния традиционной системы повышения квалификации свидетельствует о том, что сегодня эта система не отвечает вызовам образовательной практики и личным потребностям учителя; не реализует опережающую подготовку педагогических кадров к предстоящей деятельности; не обеспечивает комфортные условия педагогу для переосмысления своей профессиональной деятельности, ориентированной на выполнение новых требований профессионального стандарта педагога, совершенст-

ование имеющихся и приобретение новых компетенций и компетентностей.

По мнению Б. Е. Фишмана, в повышении квалификации до сих пор сохраняется традиционный подход, реализующий знаниевые, рецептурно-адресные, репродуктивные модели обучения с использованием пассивных методов, которые формируют соответствующие роли слушателя: «понимающего-принимающего», «внимающего-принимающего», «внимающего -соглашающегося» [2]. Формальные результаты такого обучения не обеспечива-

ют условия для формирования новых компетенций у обучающихся, освоения педагогами новых видов деятельности и практического опыта их использования в практической деятельности, не стимулируют педагога к саморазвитию.

Ниже приведены для сравнения различные параметры, характеризующие существующий традиционный и предлагаемый инновационный подходы к реализации повышения квалификации педагогов (таблица).

Таблица.

Параметры сравнения подходов к повышению квалификации

Традиционный подход	Инновационный подход
Модель обучения	
Рецептурно-адресная Репродуктивная Знаниевая	Личностно ориентированная Деятельностная Компетентностная Практикоориентированная
Роль обучающегося	
Слушатель «понимающий-реагирующий», «усваивающий-репродуцирующий», «применяющий-принимающий», «внимающий-соглашающийся»	Активный партнер, исследователь, проектировщик, разработчик, модератор, автор проекта
Формы обучения	
Лекции, семинары, практические занятия	Активные имитационные и интерактивные методы, технология, модерация, креативная практика, кейс-стади, «открытое пространство» (open Space), «обучение действием»
Результаты обучения	
Оформление реферата Получение документа о повышении квалификации	Обновление компетенций. Приобретение новых компетенций. Освоение новой модели профессиональной деятельности. Разработка и оформление проекта, методического инструментария. Представление инновационного опыта. Получение документа о ПК.
Оценка результатов обучения	
Доля обучающихся, посещающих занятия Соответствие количества обучающихся (начальному и конечному списку) Анкета удовлетворенности условиями обучения	Входная и выходная диагностика. Экспертиза созданных и апробированных методических продуктов. Общественная экспертиза презентации результатов обучения.

Представленные в таблице 1 данные, характеризующие условия реализации повышения квалификации в разных подходах, подводят к выводу, что традиционное обучение не

обеспечивает достижения основной цели в повышении квалификации педагогов.

Повышение квалификации должно быть направлено на обеспечение практической от-

работки педагогами результативных образов содержания образования, эффективных технологий воспитания и обучения, включая новые механизмы организации образовательного процесса, на приобретение определенной компетенции, а также развитие творческого потенциала и профессиональной самореализации.

Очевидно, для повышения профессионального уровня педагогов необходим инновационный подход, ориентированный на подготовку учителя как субъекта профессиональной деятельности, предусматривающий самоактуализацию, самоорганизацию и самореализацию специалиста, включая его подготовку к инновационной деятельности. Готовность педагога к инновационной деятельности – это сложное интегративное образование, охватывающее разнообразные качества, свойства, знания и умения личности, благодаря которым формируется инновационная позиция учителя, его мотивационно-ценностное отношение к новшествам и их освоению, обеспечиваются условия для раскрытия творческого потенциала учителя. Восприимчивость системы повышения квалификации к инновациям, обеспечивает условия педагогам для освоения новых компетенций и видов профессиональной деятельности.

Современный образовательный процесс должен строиться с использованием продуктивных моделей повышения квалификации (личностноориентированной, деятельностной, компетентностной, практикоориентированной и др.), обеспечивающих:

- проблемность содержания, активизирующую потребности и мышление обучающихся;
- интерактивные формы освоения содержания, создающие условия для обновления компетенций или приобретения соответствующей компетентности;
- освоение инновационных методов, технологий для эффективного решения профессиональных задач;
- проектирование и разработку моделей, инструментария, проектов для приобретения инновационно-методической компетентности;
- прикладное применение в реальной практике приобретенных в обучении знаний, умений, компетенций, компетентностей и созданных разработок для

освоения новой модели профессиональной деятельности;

- реальное внедрение освоенных инноваций еще в процессе обучения;
- адекватную систему оценивания результатов обучения педагогов в рамках повышения квалификации.

Организация повышения квалификации с использованием продуктивных моделей обеспечивает условия активности обучающегося в роли партнера, исследователя, модератора, автора разработки проекта, модели, инструментария, позволяет построить образовательный процесс на паритетной (равноправной) основе взаимоотношений, превращая обучающегося в полноправного участника собственного развития. Применение в указанных моделях метода «обучение действием», под которым понимается структурированный процесс изучения собственного опыта решения реальной задачи в сравнении с опытом других коллег через интерактивный обмен мнениями и задавание вопросов, позволяет организовать проживание ситуации, самостоятельный поиск и извлечение необходимой информации, решение проблемной или креативной задачи [3]. Это обеспечивает осознание и принятие основных идей предстоящих изменений, погружение в их суть с помощью интерактивных технологий, позволяет снять профессиональные стереотипы деятельности и напряженное восприятие возникающих в процессе деятельности проблем.

Применение интерактивных форм обучения (проектирование, конструирование, моделирование, интерактивные игры, модерация, тренинги, креативная практика, кейс-технология, имитационные, ролевые и деловые игры, занятия с использованием техник рефлексии, творческие лаборатории и методическое сопровождение и др.), направленных на активизацию творческого потенциала личности через поисково-творческую самостоятельную деятельность педагога, создает условия для овладения новым педагогическим мышлением, активной самостоятельной деятельности, постоянного взаимного обучения и обмена опытом, успешного обновления компетенций, экспертизы разработанных педагогами методических материалов, апробации созданных разработок в рамках повышения квалификации, приобретения новой ком-

петентности, освоения новой модели профессиональной деятельности, продуктивной практики применения нововведений.

Использование в повышении квалификации инновационных продуктивных моделей и технологий, интерактивных форм и методов обучения обеспечивает педагогам условия для обновления ключевых компетенций (ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, социально-трудовые и др.), общепрофессиональных (психолого-педагогическая, информационная, коммуникативная, дидактическая, правовая и т.д.), специальных компетенций (информационно-интеллектуальная, инновационно-методическая, технологическая, прогностическая, инструментальная, общенаучная, организационно-управленческая, научно-исследовательская), необходимых для практического освоения новой модели профессиональной деятельности.

Важной основой в современном повышении квалификации является инновационная дополнительная профессиональная образовательная программа, содержание которой опирается на современные достижения науки, новые образовательные концепции, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), профессиональный стандарт педагога, инновационные формы, мето-

ды, средства и технологии образовательного процесса, учитывает функциональную структуру профессиональной деятельности учителя. При этом Образовательная программа должна соответствовать требованиям, которые к ней предъявляются, и содержать: совокупность учебных планов, рабочих программ, календарных графиков, организационно-педагогические условия (материально-технические, учебно-методическое обеспечение), оценку качества освоения программы [4]. Структура и содержание программы включает условия практикоориентированной деятельности обучающихся, средства оценки планируемого результата (формы аттестации, способы оценки, критерии оценивания и оценочные материалы), направленного на повышение уровня профессиональной деятельности педагога.

Реализация представленных условий современного повышения квалификации обеспечит переосмысление учителем своей практической деятельности; современную подготовку педагога к профессиональной деятельности в формате новых требований; позитивные изменения в профессиональной самореализации педагога и развитии его педагогического потенциала.

Литература

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс] / режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>
2. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка личности – профессиональное развитие педагога в профессиональной деятельности: дис. ...д-ра пед. наук. – Биробиджан, 2004. – 453 с.
3. Практика обучения действием / [Рег Реванс и др.]; под ред. М. Педлера; пер. с англ.; под ред. О. С. Виханского; Гос. ун-т упр., Нац. фонд подгот. кадров (НФПК). – М.: Гардарики, 2000. – 333 с Книга ID 618630
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 июля 2013 г. № 499 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс] / режим доступа: <https://rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html>



Е. А. Пахомова
(Кемерово)

КРИТЕРИИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION: IMPACT CRITERIA

В статье рассматриваются критерии и показатели результативности педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, представленное как специально организованная деятельность, реализуемая на каждом уровне многоуровневой территориальной образовательной системы

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, профессиональное самоопределение, многоуровневая территориальная система, непрерывное образование, критерии и показатели результативности

The article examines the criteria and indicators of the impact of pedagogical support of students' professional self-determination in educational institutions and professional organizations. It is presented as a specially organized activity implemented at each level of the multilevel territorial educational system

Keywords: pedagogical support of professional self-determination, multi-level territorial system, continuing education, impact criteria and indicators

Разработка педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в контексте развития непрерывного образования выступает важнейшим ресурсом обеспечения потребностей экономики территорий в квалифицированных специалистах на основе осознанного выбора обучающимися собственной профессионально-образовательной траектории [3].

В связи с этим оценка педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на разных уровнях территориальной системы – региона, муниципалитета, уровня образовательной организации – требует определения критериев результативности организованной деятельности.

Исходя из цели, содержания и планируемых результатов педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, каждому выделенному уровню предложены следующие *критерии* [5, 2]: планово-прогностический, организационно-деятельностный, результативно-обобщающий.

Выделенные критерии включают качест-

венные и количественные показатели. К качественным показателям относятся данные о деятельности по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся, отражающие содержание, процесс, взаимоотношения участников деятельности и ее результативность. Количественные показатели демонстрируют наличие тех или иных видов работы, которые характеризуют содержание деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся [4].

Планово-прогностический критерий отражает результативность деятельности посредством таких показателей, как наличие планов работы по профессиональному самоопределению обучающихся, договоров о социальном партнерстве, отчетной документации по результатам работы, проведенных мониторинговых исследований.

Для муниципального образования и региона в целом перечень показателей планово-прогностического критерия дополняется наличием муниципального (регионального) координационного совета по профессиональ-

ному самоопределению молодежи.

Количественные показатели результативности деятельности содержатся в *организационно-деятельностном критерии*, отражающем целенаправленное и последовательное выполнение работ и мероприятий по педагогическому сопровождению изучаемого процесса. Это количество: специалистов (кураторов), ответственных за деятельность по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся, из них – количество прошедших повышение квалификации по данному направлению; заключенных договоров социального партнерства по реализации программ / планов / мероприятий профессиональной направленности; грантов, полученных совместно с социальными партнерами, реализованных проектов, а также наличие на сайтах организации(ий) раздела, посвященного различным аспектам профессионального самоопределения обучающихся.

Результативно-обобщающий критерий предполагает подведение итогов, анализ, коррекцию дальнейшей работы по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся, а именно:

- анализ содержания проведенных мероприятий соответствующей направленности разного уровня (образовательной организации, муниципалитета, региона и т.д.), их количество, активность и число участников;
- число и активность образовательных организаций, принявших участие в конкурсном движении на разных уровнях;
- анализ содержания состоявшихся конференций, семинаров, круглых столов и др. разного уровня, их количество, активность и число участников;
- количество методических разработок, пособий, электронных ресурсов по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся за последние три года (зарегистрированных или прошедших внешнюю экспертизу), используемых в образовательном процессе.

Данные по каждому из представленных критериев позволяют определить *уровень результативности* педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся как в каждой конкретной образовательной организации, так и на вышеележащих организационных уровнях террито-

риальной системы: муниципальном и региональном.

Результаты исследования педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в контексте выстраивания его многоуровневой территориальной системы ориентируют на выделение трех уровней результативности.

Низкий уровень, когда в образовательной организации работа по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся проводится от случая к случаю, отсутствует системность, образовательная организация не участвует в муниципальных мероприятиях соответствующей направленности, в реализации муниципального, регионального плана по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся, отсутствует план данной деятельности. В организации отсутствуют договора о социальном партнерстве в сфере реализации мероприятий профессиональной направленности, не определен специалист, ответственный за деятельность по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся. Организация не принимает участия в проектах и конкурсах по заданному направлению.

На *уровне муниципалитета* (региона) работа по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся организована слабо или отсутствует. Отсутствуют взаимодействие образовательных организаций разных типов с предприятиями, реализация совместных мероприятий. Отсутствуют специалисты, курирующие деятельность по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся [7].

Средний уровень – работа по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся проводится систематически, образовательная организация принимает участие в реализации муниципального, регионального плана в заявленном направлении, разрабатывает собственный план деятельности по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся. Заключает договора о социальном партнерстве в рамках реализации плана, активно взаимодействует с различными организациями, предприятиями. Проводит мониторинг и диагностику профессионального

самоопределения обучающихся, отслеживает результативность выполнения работ и проведенных мероприятий. В организации определен специалист, ответственный за организацию работы по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся. Образовательная организация участвует в проектах соответствующей направленности, в том числе совместно с социальными партнерами и другими образовательными организациями. На сайте организации есть отдельный раздел, где обучающиеся и их родители могут получить необходимую информацию профессиональной и профориентационной направленности. Организация проводит различные мероприятия как на уровне муниципалитета, так и на уровне региона. Участвует в конкурсах профессионального мастерства, семинарах, конференциях.

На *уровне муниципалитета* (региона) работа организована системно, налажено взаимодействие с разными типами образовательных организаций и предприятиями, проводятся совместные мероприятия, определены специалисты, ответственные за реализацию работы по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся. Проводятся муниципальные и региональные конкурсы и осуществляются проекты профессиональной и профориентационной направленности, обучающиеся и педагоги принимают в них активное участие.

Высокий уровень – работа проводится в системе, образовательная организация участвует в мероприятиях муниципального, регионального, всероссийского уровня, принимает участие в реализации муниципального и регионального плана педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, разработан и реализуется сетевой план деятельности. Представитель образовательной организации является членом и/или участвует в работе координационного совета по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения

молодежи города (региона). В организации определен специалист, ответственный за данную деятельность, регулярно повышающий квалификацию в соответствующем направлении. Организация участвует в грантах, проектах, экспериментальных площадках совместно с социальными партнерами и другими образовательными организациями и т.д. Педагоги образовательной организации являются авторами или участниками авторских коллективов по разработке методических материалов, программ на разных уровнях.

На *уровне муниципалитета* показатели среднего уровня наращиваются наличием отработанного алгоритма сетевого взаимодействия образовательных организаций и предприятий в рамках социального партнерства, наличием методических разработок и рекомендаций по проведению мероприятий профессиональной и профориентационной направленности, утвержденных методическими объединениями, зарегистрированных или прошедших внешнюю экспертизу, которые активно используются в образовательном процессе организаций общего и профессионального образования [6].

В *работе по апробации представленных критериев* результативности деятельности по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения в Кемеровской области приняли участие 506 специалистов – представители 82% общеобразовательных организаций территории; 70 специалистов из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – представители 67% учреждений данного типа в территории; 45 специалистов – представителей 75% образовательных организаций среднего профессионального образования территории. Указанная выборочная совокупность отвечает требованию репрезентативности. Поэтому полученные данные подтверждают обоснованность и целесообразность применения выделенных критериев и являются достоверными [1].

Литература

1. *Килина И. А.* Разработка и апробация региональной модели организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся: первые итоги // Образование. Карьера. Общество. – 2014. – № 2(41). – С. 28-34.
2. *Килина И. А.* Региональная модель организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 2 (14). – С. 40-48.
3. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / сост. В. И. Блинов. – М.: ФИРО, 2014. – 38 с.
4. *Кузнецова В. Н.* Критерии и показатели эффективности формирования профессионального самоопределения подростков // Научные исследования в образовании. – 2008. – № 2. – С. 31-33.
5. *Попович А. Э.* Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2012. – 511 с.
6. Профориентационная работа в общеобразовательных учреждениях: сборник методических материалов / сост. Н. С. Сомова, Л. А. Ибрагимова, Г. А. Петрова. - Нижневартовск, 2013. – 361 с.
7. *Шапкина С. А.* Система работы по организации сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в образовательной среде МОУ СОШ № 54 – Ресурсного центра // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа, 2013. – С. 101-105.



М. А. Горюнова
М. Б. Лебедева
(Санкт-Петербург)

МОБИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

MOBILE LEARNING IN THE CONTEXT OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

В статье анализируется сущность понятия «мобильное обучение», его достоинства и проблемы, формулируются педагогические условия успешной реализации мобильного обучения

Ключевые слова: мобильные устройства, сетевые (облачные) технологии, мобильное обучение, ФГОС, педагогические практики мобильного обучения

The article analyzes the essence of the notion "mobile learning" (m-learning), its advantages and problems. Pedagogical conditions of successful implementation of mobile learning are formulated

Keywords: mobile devices, network (cloud) technologies, mobile learning, Federal state educational standards, pedagogical practices of mobile learning

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) были разработаны и постепенно внедряются в практику образовательных учреждений как ответ на существенные изменения в окружающем нас мире, связанные в первую очередь со стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий. Современную молодежь невозможно представить без мобильных телефонов и иных мобильных устройств, которые находятся при ней практически круглосуточно. Молодые получают разнообразную информацию в любом месте и в любое время, но умеют ли они целесообразно использовать эти возможности? ФГОС ориентирует педагога на такие задачи, как снабдить ученика адекватными современным условиям жизненно важными навыками работы с информацией и эффективного взаимодействия с другими людьми, а также сформировать умение учиться самостоятельно. Реализуя принцип непрерывности в образовании, следует ориентироваться на гибкое обучение в информационной образовательной среде, включающей в себя электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, а также общественное пространство для коллективной работы, позволяющее взаимодействовать всем участникам образовательных отношений. Мобильное обучение в этом плане можно рассматривать и как условие, и как средство достижения целей ФГОС в контексте подготовки обу-

чающегося к жизни в информационном обществе.

Мобильное обучение, прежде всего, ассоциируется с мобильными информационными технологиями, то есть технологиями, основанными на использовании мобильных устройств и современных сетевых технологий [1, 3]. К числу мобильных устройств относятся планшетные компьютеры, смартфоны, навигаторы, ридеры и другие устройства, обеспечивающие работу с информацией.

Мобильные технологии во многом изменили идеологию работы с компьютерными программами, сделали ее более комфортной и быстрой. Сетевые информационные технологии базируются на том, что все программное обеспечение находится на мощном удаленном компьютере, там же хранятся созданные пользователем программные продукты (текстовые документы, презентации, рисунки, схемы и др.), доступ к программному обеспечению и программным продуктам осуществляется через Интернет по логину и паролю. Очень часто для обозначения таких технологий используется термин «облачные», чтобы подчеркнуть удаленный характер и независимость от программ, установленных на компьютере пользователя.

Достоинство мобильных устройств в том, что они всегда сопровождают современного человека, имеют небольшой размер и могут быть подключены к Интернету практически в любой точке земного шара, пользователь

может подключиться в любом месте, при этом возможна совместная работа в сети, когда над созданием документов одновременно работают несколько человек. С этой точки зрения можно считать, что мобильное обучение – это любая учебная активность, в которой преимущественно или исключительно используются мобильные устройства и сетевые технологии, но не обычные настольные компьютеры с установленным программным обеспечением.

Анализ международного опыта в этой области представлен в «Рекомендациях ЮНЕСКО по политике в области мобильного образования» [5], подготовленных институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО ЮНЕСКО). В этом пособии дано достаточно емкое определение самого термина «мобильное обучение» (англоязычный термин *m-learning*): «Мобильное обучение подразумевает использование мобильной технологии как по отдельности, так и совместно с другими информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ), для организации учебного процесса вне зависимости от места и времени. Обучение может принимать различные формы, с помощью мобильных устройств учащиеся могут получать доступ к образовательным ресурсам, связываться с другими пользователями, создавать контент в учебном классе и за его пределами. Мобильное обучение включает в себя мероприятия, необходимые для достижения целей обучения, например, эффективное управление школьными системами, совершенствование взаимодействия между образовательными учреждениями и семьями учащихся».

В материалах Рекомендаций аргументированно представлены основные преимущества мобильного обучения, которые подтверждены международной практикой:

- расширение возможностей и обеспечение равного доступа к образованию;
- персонализация обучения;
- мгновенная обратная связь и оценка результатов обучения;
- обучение в любое время и в любом месте;
- эффективное использование времени на уроках в классах;
- формирование новых сообществ учащихся;
- поддержка ситуационного обучения;

- развитие непрерывного «бесшовного» обучения;

- обеспечение связи между формальным и неформальным обучением;

- минимизация последствий разрушения образовательного процесса в зонах военных конфликтов или стихийных бедствий;

- помощь учащимся с ограниченными возможностями;

- повышение качества коммуникации и управления;

- максимизация эффективности затрат.

Для российского образования термин «мобильное обучение» является относительно новым и достаточно дискуссионным. В первых российских исследованиях по проблеме подчеркивается, что термин «мобильное обучение» может трактоваться довольно широко, мобильными в образовательном процессе могут быть [1]:

- устройства, используемые при обучении (любые мобильные устройства и сетевые технологии),

- обучающиеся (они могут во время обучения находиться в учебном классе или за его пределами, перемещаться по классу или по школе, работать в разных командах – одновозрастных или разновозрастных – и др.),

- процесс обучения – реальными становятся разные виды уроков: традиционный (в классе по расписанию), «парковый», «музейный», «театральный»; учителем является не только сам педагог, ведущий урок, но и виртуальный учитель (например, учитель в Интернете из совсем другого региона, другой школы), в обучении активно используются электронные учебники и различные Интернет-ресурсы.

Проанализируем понятие «мобильное обучение» с точки зрения педагогических категорий в контексте основных положений построения ФГОС и прежде всего системно-деятельностного подхода, являющегося фундаментом новых стандартов. В этом ключе важно сделать акцент на деятельностную составляющую и рассматривать мобильное обучение как одну из новых форм организации обучения. Тогда можно сказать, что мобильное обучение – это особая форма организации обучения с использованием мобильных технологий, которая сочетает в себе возможности урочной и внеурочной учебной деятельности, индивидуального, группового и

коллективного обучения.

Для достижения требуемых образовательных результатов при реализации мобильного обучения необходимо:

- корректно сформулировать образовательные цели и определить планируемые результаты, при этом метапредметные образовательные результаты занимают ведущие позиции;
- выбрать адекватную возможностям мобильных устройств технологию обучения;
- создать инструменты оценивания, которое, безусловно, должно быть формирующим (оценивается не только результат, но и процесс деятельности обучающихся, сами обучающиеся принимают участие в оценивании и рефлексии по результатам своей работы).

Для внедрения мобильного обучения в массовую практику требуется создание необходимых организационно-педагогических условий:

Определение технической базы, способов использования мобильных устройств: либо приобретение их образовательной организацией (в настоящее время в практике образования популярны мобильные классы на основе ноутбуков, нетбуков или планшетных компьютеров), либо следование по пути BOYD (Bring your own device – принеси свое собственное устройство), когда обучающиеся приносят на занятия свои мобильные устройства.

Создание в школе особых «пространств» свободного доступа в Интернет – это могут быть не только учебные классы, но и особые зоны в коридорах, библиотеке, актовом зале и в других помещениях школы.

Выбор адекватных педагогических технологий (проектная, технология развития критического мышления, кейс-технология и др.), педагогические технологии должны быть ориентированы на активную самостоятельную работу обучающихся, формирование универсальных учебных действий, в них важную роль должна играть рефлексия.

Создание специальных ресурсов для представления хода и результатов мобильного обучения – от масштабных мобильных образовательных сред до небольших целевых сайтов или блогов. Очень удобно в процессе обучения использовать технологию портфолио (веб-портфолио), когда учащиеся на всем

протяжении обучения собирают и систематизируют выполненные задания, рецензируют работы других обучающихся, получают отзывы на свои работы и представляют все материалы в виде бумажного или электронного портфеля.

Решение организационных проблем (возможность деления класса на подгруппы при проведении занятий с мобильными устройствами, проведения некоторых занятий двумя педагогами, подготовка учащихся-ассистентов педагога, привлечение родителей к проведению некоторых видов занятий).

Целенаправленная подготовка педагогического коллектива к использованию данной формы обучения, активный обмен опытом, сетевое представление опыта работы.

Решение нормативно-правовых вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности в условиях открытой образовательной среды.

Таким образом, для включения элементов мобильного обучения в образовательную деятельность школы требуются существенные затраты, которые могут быть компенсированы за счет следующих преимуществ мобильного обучения в контексте реализации ФГОС:

- четкая ориентированность на достижение метапредметных образовательных результатов: использование мобильных устройств помогает в формировании всех видов универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных);
- возможность реализовать новые подходы к оцениванию – вовлечение учащихся в процесс оценивания, увеличение роли рефлексивных инструментов оценивания (анкеты, дневники учебной деятельности и др.), использование компьютерных инструментов оценивания (тестов, интерактивных заданий);
- ориентированность на увеличение доли самостоятельной работы обучающихся, причем самостоятельная работа может быть организована в интересной для учащихся форме, с учетом менталитета современных детей, ориентированных на широкое использование компьютеров в жизни, в обучении;
- обеспечение расширения спектра информационных ресурсов, которые используются в обучении (электронные учебники, электронные образовательные ресурсы, об-

льные инструменты и сервисы).

В настоящее время опыт организации мобильного обучения в российском образовании невелик. Отметим ряд интересных педагогических практик: проведение «перевернутых» уроков (новый материал изучается дома, а задача урока – приведение в систему полученных знаний, их активное присвоение); уроки вне школы: «парковый» урок, «музейный» урок, «театральный» урок (это особенно подходит для уроков истории, географии, литературы, биологии и др.), когда мобильные устройства используются для записи видео, подготовки фотографий, фиксирования хода работы над решением проблем и других целей; расширение возможностей организации проектной и исследовательской деятельности учащихся, интеграция урочной и внеурочной работы за счет включения элементов мобильного обучения; использование в обучении средств инфографики для обучения учащихся способам структурирования информации, свертывания и развертывания информации (очень интересная инфографика была разработана каналом Культура, она может быть активно использована при изучении истории, литературы, географии и других предметов).

Отметим также технологические решения для реализации мобильного обучения, которые представлены современными разработчиками: использование электронных форм учебников, разработанных издательствами наряду с бумажными учебниками [6, 7], специализированных мобильных учебных сред, например, «Мобильная электронная школа» [4] (<http://mob-edu.ru/>), данный проект реализует команда специалистов под руководством Александра Михайловича Кондакова и именно в ключе реализации ФГОС, «ЯКласс» (<http://www.yaklass.ru/>), «I-Школа» (<http://iclass.home-edu.ru/>) и др.; использование возможностей российских платформ открытого электронного образования Универсариум (<http://universarium.org/>) и Stepik (<https://stepik.org/>), а также Интуит, центр «Специалист», АBBYY, Нетология и мн. др.; установка на мобильные устройства и использование системы видеоуроков по основным предметам школьной программы (сайты <http://interneturok.ru>, <https://infourok.ru/>); использование инструментальной среды для создания учебных приложений для планшет-

ных компьютеров фирмы Apple «Объясняшки» (сайт <http://www.xplainto.me/>) [2].

Перечисленные выше ресурсы – российские разработки. Однако в эпоху глобализации целесообразно использовать успешно зарекомендовавшие себя образовательные ресурсы других стран, многие из которых имеют русскоязычную поддержку. Несколько примеров:

- применение облачных инструментов и сервисов для создания диагностических материалов: сетевые конструкторы тестов, конструктор интерактивных заданий learningapps, конструкторы кроссвордов (<http://learningapps.org/>, <http://puzzlecup.com/crossword-ru/> и др.);

- сайты международных конкурсов и олимпиад, некоторые из которых позволяют в интерактивном режиме готовиться к мероприятиям и организовывать разнообразные виды учебной деятельности – от командных соревнований до организации индивидуального образовательного маршрута (например, Международный конкурс по информатике «Бобёр» (<http://bebras.ru/>);

- самая крупная платформа массовых открытых онлайн курсов (MOOC) Coursera и гораздо менее крупные, но по-своему интересные порталы – Classcraft, Codecademy, Duolingo и др.

Несмотря на такие широкие возможности внедрения мобильного обучения, существует немало проблем и рисков использования мобильного обучения в российских школах: не всегда возможно организовать равноценный доступ учащихся к мобильным устройствам и качественному высокоскоростному Интернету; требуется смена педагогического мировоззрения всех участников образовательного процесса: руководителей образовательных организаций, учителей, обучающихся, родителей (от подачи знаний в готовом виде – к разнообразным формам и способам получения информации, ее обработки и присвоения); должна поменяться инфраструктура школы, реальностью должны стать не запреты приносить в школу мобильные устройства, а широкое их применение для решения различных задач, а это требует изменения школьных помещений, появления зон свободного доступа к Интернету; остро стоят вопросы здоровьесбережения и установления обоснованных норм и правил использования

электронных устройств; особого внимания требуют и риски, связанные с информационной безопасностью, которые порой просто перечеркивают попытки использования мобильных устройств в образовательных организациях.

В заключение подчеркнем, что в настоящее время происходит изменение миссии школы, которая превращается в многофункциональный центр местного сообщества с ориентацией на совместную деятельность обучающихся, педагогов, семей учеников в контексте личностного развития и «образования через всю жизнь». В решении таких задач необходима консолидация ресурсов всех участников образовательного процесса, при этом мы говорим о различных видах ресурсов – от интеллектуальных до технических.

Таким образом, для успешности мобильного обучения требуется реализация педагогических практик мобильного обучения как безусловно важного направления развития

системы образования; необходимо создание организационных и методических условий для реализации мобильного обучения (нормативные документы на уровне Министерства образования и региональных органов управления образованием, локальные нормативные акты на уровне учебных заведений); нужна целенаправленная подготовка педагогических кадров мобильного обучения: формальная (курсы повышения квалификации, вебинары), неформальная (функционирование сетевых педагогических сообществ).

Следует изменить отношение к мобильным устройствам как отвлекающим от образовательной деятельности и научиться воспринимать их как существенную помощь в реализации индивидуальных траекторий обучения, в достижении личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов, вовлечении обучающегося в создание среды обучения.

Литература

1. Аналитическая записка: Мобильное обучение. Декабрь 2010. Институт Юнеско по информационным технологиям в образовании. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214679.pdf> (Дата цитирования 15.09.2016)
2. Говори и рисуй – объясняшки для iPad/ [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://www.xplainto.me/> (Дата цитирования 15.09.2016)
3. Голицына И. Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании. [Электронный ресурс]. Код доступа: http://groupier.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v14_i1/html/1.htm. (Дата цитирования 15.09.2016)
4. Мобильное электронное образование [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://mob-edu.ru/> (Дата цитирования 15.10.2016)
5. Рекомендации Юнеско по политике в области мобильного обучения. [Электронный ресурс]. Код доступа: http://ru.iite.unesco.org/files/news/639198/ISBN_978-92-3-400004-8.pdf. (Дата цитирования 15.09.2016)
6. Электронные учебники: рекомендации по разработке, внедрению и использованию интерактивных мультимедийных электронных учебников нового поколения для общего образования на базе современных мобильных электронных устройств. М.: Федеральный институт развития образования, 2012. - 84 с. ([Электронный ресурс]. Код доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/03/Rekomendation-IMEU-EOR-24.pdf> (Дата цитирования 15.10.2016)
7. Электронный учебник — новая образовательная реальность. [Электронный ресурс]. Код доступа: <http://old.prosv.ru/ebook/> (Дата цитирования 15.10.2016)



М. М. Алексеева
(Ленинградская область)

К ВОПРОСУ О РЕЗУЛЬТАТАХ ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ОЦЕНКЕ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

ON THE ISSUE OF EDUCATION OUTCOMES AND THEIR EVALUATION IN THE FRAMES OF FSES IMPLEMENTATION

Автор считает результатом образования достижение каждым учащимся требований федеральных государственных образовательных стандартов. Исследуются предлагаемые системы мониторинга и оценивания достигаемых в ходе обучения результатов образования.

Ключевые слова: результаты образования, требования федеральных стандартов, оценивание результатов образования

The author considers each student's achievement of requirements of the Federal state educational standards as the outcome of education. Proposed systems of monitoring and evaluation of achieved outcomes of education are studied

Keywords: Education outcomes, requirements of Federal standards, evaluation of education outcomes

Современный этап развития образования характеризуется реальными изменениями в системе общего образования.

Образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся достижением гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [1]. Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом. Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации. Образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с законодательством РФ и нормами международного права. Для осуществления процесса образования необходима определённая образовательная среда как совокупность внутренних и внешних условий и ресурсов развития и образования обучающихся. С этой точки зрения образовательная среда – это дидактическое понятие. Она нацелена на создание целостности педагогических условий для решения задач обучения, развития и воспитания обучающихся.

Требованием времени к образованию сегодня является внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Первым этапом при переходе на ФГОС является четкое осознание педагогическим коллективом школы результатов образовательной деятельности. При этом не стоит забывать, что учителя и администрация школы представляют результаты образования по-разному.

Учителя рассматривают результаты конкретной деятельности учащихся как знания, навыки, умения по своему предмету. Администрация школы обращает пристальное внимание на результаты участия школьников в различных конкурсах, олимпиадах и достижения промежуточной и итоговой аттестаций учащихся (ГИА), так как на данном этапе это один из самых значимых критериев оценки эффективности деятельности школы и руководителя.

Не совпадают взгляды на результат и у разных социальных заказчиков. Для вузов важны знания, умения и навыки. Для потенциальных работодателей существенно, чтобы выпускники были физически развитыми, высокомотивированными, ответственными, профессионально подготовленными.

Взгляды на результаты образования по-разному рассматриваются и в педагогической литературе. Так, разработка концепции качества образования способствовала пониманию результатов образования в категориях и характеристиках качества (О. Е. Лебедев, В. П. Панасюк и др.) [5, 7].

Под результатом образовательной деятельности школы стали подразумевать комплекс компетентностей: познавательной, коммуникативной, информационной и др. Понятие «компетентность» встречается в педагогике с середины XX века. В словарях можно встретить следующее определение компетентности. Компетентность – круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, разбирается профессионально или со знанием дела [9, с. 87]. Компетентность рассматривается как «совокупность полномочий государственных органов или должностных лиц» или как «круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом» [9, с. 87].

Есть и другие определения компетентности, например: «Компетентность – это знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [5, с. 26]. Или: «Компетентность – это сложное образование, включающее комплекс знаний, умений и свойств (качеств) личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса» [2, с. 10].

Из рассмотренных определений следует, что понятие «компетентность» шире понятий «знания, умения, навыки», оно включает их в себя. Сегодня требования ФГОС к результатам образования ставят акцент не только на предметных и метапредметных знаниях, умениях и навыках учащихся. Важны творческие, нестандартные подходы к результату воспитания и развития личности.

Но о некоторых результатах деятельности общеобразовательного учреждения можно судить лишь через определённый период времени, так как они обладают отсроченным эффектом. В работах ряда исследователей выделяются три группы результатов образования: текущие результаты, включающие в себя текущую успеваемость, уровень воспитанности, креативности, состояния здоровья; конечные результаты, оценивающие параметры выпускника со спрогнозированными результатами; отдаленные результаты, на-

пример, готовность к семейной жизни, труду, защите Родины и др.

В учебнике по педагогике под результатами педагогического процесса понимаются «... любые позитивные изменения, проявления, преобразования участников педагогического процесса» и классифицируются «как объективные и субъективные» [8, с.71]. Объективными авторы считают результаты, доступные для фиксации, очевидные для окружающих, а субъективные результаты ощущаются самим учащимся и не всегда доступны для фиксации.

В междисциплинарном словаре по педагогике дается разъяснение термина «результат образовательного процесса» как «изменения в знаниях, способностях, отношениях, ценностных ориентациях, физическом состоянии учащихся и воспитанников, произошедшие в ходе педагогического процесса». «Результаты образовательного процесса в учреждении, получившем государственную аккредитацию, должны соответствовать государственным стандартам» [4, с. 289].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» результат образования рассматривается через понятие «качество образования», которое представляется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1, с. 7].

Федеральные государственные образовательные стандарты устанавливают требования к предметным, метапредметным знаниям и умениям и личностным качествам, включающим результаты начального, основного и среднего общего образования. При этом метапредметные знания и умения рассматриваются как развитие мыслительных операций обучающихся при изучении школьных предметов [3, с. 44].

Названные требования ФГОС являются основными планируемыми результатами образовательной деятельности школы и должны быть гарантированы на базовом уровне. Главным становится развитие личности уча-

щегося, формирование его готовности к само-развитию и непрерывному образованию. Личностные характеристики отражаются в портрете выпускника каждого уровня обучения.

Следует отметить, что личностные и метапредметные результаты рассматриваются в стандартах как приоритетные для формирования российской гражданской идентичности учащихся. Основной педагогической задачей при этом становится задача по созданию и организации условий, инициирующих действие учащихся.

При разработке системы оценивания необходимо опираться на деятельностный подход. Система оценивания должна быть многоуровневой и накопительной, уйти от обычной формы контроля, в первую очередь помочь ребенку осознать, чему он еще должен научиться. Формы и методы должны обеспечить главное – комплексную оценку результатов: общую характеристику всего приобретенного учеником – его личностные, метапредметные и предметные результаты.

В систему оценивания включают внутреннюю и внешнюю оценки. Внешняя оценка, как правило, заключается в проведении диагностических работ по определенным предметам, в определенных классах (выбор осуществляет орган управления образованием) и в прохождении государственной итоговой аттестации выпускников. Однако стоит заметить, что на данном этапе контрольно-измерительные материалы для проведения экзаменов по предметам в большей степени ориентированы на проверку частных предметных знаний и понятийного аппарата, ориентируя учителей на заучивание с учащимися терминологии, отработку алгоритмов заданий, но лишают их времени на выполнение творческих, исследовательских работ.

Учебно-методические комплекты (УМК) не содержат вопросов, упражнений, практических работ по типу заданий из открытого банка, размещенного на сайте Федерального института педагогических измерений (ФИПИ), но именно из них будет сформирована экзаменационная работа. На данном этапе учителю для достижения запланированного результата требуется серьезная поддержка методистов – разработчиков УМК, контрольно-измерительных материалов. Очевидно, что стандарт, УМК и контрольно-измеритель-

ные материалы должны составлять единую линию.

В формирующейся современной системе мониторинга на федеральном, региональном, муниципальном уровнях, а также в школе достижение личностных результатов соответствия требованиям стандарта обучающихся не выносится на их итоговую оценку. Оценка результатов образовательной и воспитательной деятельности осуществляется в ходе внешних неперсонифицированных мониторинговых исследований на основе разработанных анкет обследования, содержащих до 50-60 параметров, которые должен отслеживать и описать каждый учитель. Именно это порождает неоправданную загруженность педагогов не нужной им бумажной работой.

В то же время в текущем образовательном процессе в школе возможно изучить и определить сформированность отдельных личностных результатов учащихся, которые проявляются: в соблюдении норм и правил поведения, принятых в общеобразовательной организации; в участии в общественной жизни общеобразовательной организации и ближайшего социального окружения, общественно-полезной деятельности; в ответственности за результаты обучения, мотивированности к обучению; в готовности и способности делать осознанный выбор своей образовательной траектории, в том числе направления профильного образования; в ценностно-смысловых установках учащихся, формируемых средствами различных предметов в рамках системы общего образования.

Таким же в оценке личностных результатов является учет внеучебных достижений и участия во внеурочной деятельности школьников.

Оценка личностных результатов осуществляется в ходе неперсонифицированных исследований школьным психологом, классным руководителем, заместителем директора по воспитательной работе. Оценка личностного прогресса обучающегося осуществляется с помощью портфолио. Возникает вопрос: способствует ли это формированию культуры мышления, логики, умения анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать или приучает человека формально учитывать каждый свой шаг, чтобы вовремя представить ворох ненужных ему бумаг для очередного контролёра, который

придёт оценивать личностный результат обучающихся.

В текущем учебном процессе в соответствии с требованиями стандарта оценка достижений должна проводиться в форме, не представляющей угрозы личности, психологической безопасности и эмоциональному статусу учащегося, и использоваться исключительно в целях оптимизации личностного развития.

В нашей школе (МБОУ «Пламенная СОШ» Гатчинского муниципального района) оценка качества образовательных результатов направлена на обработку информации об уровне реализации требований к результатам освоения образовательных программ. Объектами мониторинга качества образовательных результатов являются: здоровье обучающихся; личностные образовательные результаты (включая показатели социализации обучающихся); метапредметные образовательные результаты обучения (сравнение данных внутренней и внешней диагностики); предметные результаты обучения (данные внутренней и внешней диагностики, в том числе ГИА); удовлетворенность родителей качеством образовательных результатов.

Правильно выбранные формы контроля помогают получить полную и всестороннюю информацию о состоянии образовательной деятельности школы. Контроль над получением результатов достижения требований ФГОС начального общего образования проводится с целью отслеживания не только предметных достижений учащихся, но также и метапредметных результатов. Наряду с предметными контрольными работами проводятся комплексные метапредметные работы.

Оценка результатов деятельности осуществляется путем изучения сформированности универсальных учебных действий у учащихся. В ходе обследования учителями в

форме оценочных листов используются универсальный диагностический инструментальный, предложенный А. Г. Асмоловым, а также экспертные оценки сформированности регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) и личностных результатов. Анализ результатов мониторинга показывает преимущественно высокий и средний уровни сформированности универсальных учебных действий и личностных результатов у учащихся начальной школы. Данные результаты стали возможными благодаря продуманной и системной внеурочной деятельности учителей, участию в ежегодных конкурсах: социального проектирования учащихся, «Ученик года», «Класс года». Положительную роль сыграли различные дистанционные конкурсы, число участников в них значительно увеличивается с каждым годом.

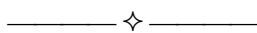
Однако перед педагогическим коллективом стоит серьезная задача по достижению всеми учащимися базового уровня предметного обучения. Группа учащихся, показывающая низкий уровень сформированности результатов, требует специальной диагностики затруднений в обучении, пробелов в системе знаний и оказания учителем целенаправленной ежедневной помощи в достижении базового уровня. В связи с этим учитель должен быть высококвалифицированным, обученным специалистом и осознавать ответственность за полученный результат.

При составлении внутришкольной системы оценивания результатов образования не стоит также забывать, что большое количество измерений не улучшает результаты, а лишь усложняет деятельность учителя. Система оценивания должна быть оптимальной и понятной для учителя и ученика.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации / Федер. закон. № 273–М от 29.12.2012 г. – М.: Проспект, 2013. – 160 с.
2. Адольф В. А., Валяева Е. В. Ценностные приоритеты учащихся старших классов в условиях современного общества // Воспитание школьников. – 2012. – № 10. – С. 9-23.
3. Жилина А. И. Ключевые понятия федеральных государственных образовательных стандартов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Научный журнал. Педагогика. – Том 3. – 2015. – № 3. – С. 41-47.

4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М: ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
5. Лебедев О. Е. Управление образовательными системами: учеб.-метод. пособие для вузов. — М.: Литературное агентство «Университетская книга», 2004. – 136с.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
7. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего. – СПб.: КАРО, 2003. – 384 с.
8. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.9.
9. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1984. – 208 с.
10. Татарченкова С. С. Проблемы качества образования и их решение в образовательном учреждении. – М.: КАРО, 2012. – 120 с.
11. Татарченкова С. С. Технология развития универсальных учебных действий учащихся в урочной и внеурочной деятельности. – М.: КАРО, 2014. – 112 с.



М. В. Степанова
(Санкт-Петербург)

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛЮДЕЙ ПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SELF-DETERMINATION OF PEOPLE OF THE RETIREMENT AGE IN THE COURSE OF ADDITIONAL EDUCATION

В статье показано, что процесс самоопределения возникает на определенных рубежных этапах онтогенеза, необходимость самоопределения у человека обуславливается потребностью изменения ценностно-смысловой сферы и вызывается изменением смысла существования в мире

Ключевые слова: самоопределение человека, пенсионный возраст, дополнительное образование, образовательная среда

The article shows that the self-determination process occurs at certain stages of ontogeny landmark, the need for self-determination in humans is caused by the need to change the value-semantic sphere and is caused by a change in the meaning of existence in the world

Keywords: human self-determination, the retirement age, additional education, educational environment

Пенсионный возраст всеми исследователями считается проблемным и кризисным, требующим самоопределения пожилого человека в силу разных причин. Д. И. Фельдштейн пишет о самоопределении человека: «По своей сути весь процесс развития взрослого субъекта – это его саморазвитие через осуществление выборов: не только кем быть, каким быть, но и выбора собственного психологического облика, способа и смысла жизни, саморегуляции и самосовершенствования сознания» [1, с. 4].

Все виды самоопределения достаточно хорошо изучены для детского, подросткового и юношеского возраста. Для людей более зрелого возраста, а тем более пожилых людей эта проблема изучена крайне недостаточно.

Основной фактор, который психологически дестабилизирует и дезадаптирует пожилых людей, это потеря идентичности, то есть потеря цельности образа себя. Причина этого в важности социальных идентификаций: пожилой человек, выходя на пенсию, лишается возможности участвовать в общественной жизни, теряет тот социальный статус, который он «заработал», к которому привык. В связи с разрывом со сферой трудовой деятельности людей пенсионного возраста их жизненный тонус понижается, состояние здоровья и психика испыты-

вают негативное влияние. Кроме этого, как указывается в работах разных психологов, в этот жизненный период рвутся привычные социальные и психологические связи и отношения, что усиливается еще и ситуацией одиночества, чувством бесполезности и ненужности, обузы для близких. Все это приводит к трансформации жизненных смыслов, ценностных ориентиров, привычных установок, требующих самоопределения. Пожилые люди теряют веру в себя, в свои силы и возможности. Указанные факторы актуализируют проблему самоопределения людей пенсионного возраста.

Н. С. Пряжников выделил проблемы самоопределения людей пенсионного возраста:

- проблема поиска смысла жизни в изменившемся социальном статусе пенсионера;
- определение типологии жизненных и профессиональных перспектив пенсионера;
- психолого-педагогическая поддержка самоопределения пожилых [2].

Виды самоопределения людей пенсионного возраста рассматривали М. В. Ермолаева, Е. А. Ковалева, Н. С. Пряжников и др.

В таблице 1 интегрированы мнения разных авторов на виды самоопределения людей пенсионного возраста.

Таблица 1.

Виды самоопределения людей пенсионного возраста

№	Вид самоопределения	Варианты
1.	Жизненное самоопределение (по Н. С. Пряжникову [2]) определяется отношением к своей прошлой, настоящей и будущей жизни	Отношение к своему прошлому
		Отношение к своей настоящей жизни
		Отношение к планируемому будущему
		Отношение к памяти о себе после смерти
2.	Социальное самоопределение (по Е. А. Ковалевой [3]) определяется готовностью или неготовностью принять свой новый статус пенсионера	Принятие нового статуса пенсионера
		Принятие сложившейся ситуации, готовность к новому статусу пенсионера
		Отсутствие готовности к новому статусу пенсионера
		Отторжение нового статуса пенсионера
3.	Личностное самоопределение (по Н. С. Пряжникову Н.С. [2]) определяется адаптационными процессами в жизни пенсионера	Адаптация к возрастным изменениям – телесным, психофизиологическим
		Адекватное восприятие старости (противостояние негативным стереотипам)
		Разумное распределение времени и целенаправленное использование оставшихся лет жизни
		Ролевая переориентация, отказ от старых и поиск новых ролевых позиций
		Противостояние аффективному обеднению, связанному с потерей близких людей и обособлением детей
		сохранение эмоциональной гибкости, стремление к аффективному обогащению в других формах
		Стремление к душевной гибкости (преодоление психической ригидности), поиск новых форм поведения
		Стремление к внутренней целостности и осмыслению прожитой жизни
4.	Профессиональное самоопределение (по М. В. Ермолаевой [4]) определяется дальнейшим процессом насыщения смыслами избранной социально значимой деятельности	Профессиональная деятельность по прежней специальности
		Профессиональная деятельность по другой специальности
		Волонтерская деятельность
		Прекращение трудовой и другой социально значимой деятельности

Всестороннее исследование процесса вхождения личности в очередной возрастной период жизни – пенсионный возраст – позволяет выявить причины кризиса пенсионного возраста, раздвинуть рамки активного трудоспособного периода, определить средства проектирования социально активной, полноценной, благополучной жизнедеятельности людей пенсионного возраста. Одним из таких средств является дополнительное образова-

ние, которое повышает интерес к жизни, удовлетворяет культурно-образовательные потребности, решает некоторые проблемы пожилых людей (повышение функциональной и информационной грамотности, правовые и финансовые затруднения, ведение здорового образа жизни и профилактики болезней). Дополнительное образование людей пенсионного возраста является эффективным средством социализации, социальной

адаптации и психолого-педагогической поддержки самоопределения пожилых людей в кризисный период их жизни.

Многие психологи утверждают, что одним из важных факторов, удлиняющих продолжительность жизни человека, является чувство полезности и труд во благо, а также позитивная установка на будущее, жизнь, заполненная социально значимыми делами. При этом не надо мириться со старостью, с возрастными изменениями, надо компенсировать их за счет познавательной, досуговой, творческой, преобразующей деятельности, за счет расширения социальной сети, круга интересов и т.д. Оставаться нужным и полезным ближайшему окружению не только в качестве носителя традиций, знаний, жизненного опыта, но и являясь социально активным членом общества. Все это возможно при позитивном самоопределении, которое достигается в процессе дополнительного образования людей пенсионного возраста.

Результативное самоопределение в процессе дополнительного образования людей пенсионного возраста осуществляется при выполнении следующих **педагогических условий**:

1. *Открытое образовательное пространство, в котором реализуются индивидуальные образовательные маршруты в тесном взаимодействии с социально-культурной окружающей средой, благодаря чему повышается социальная активность пенсионера, способствующая самоопределению и созданию оптимистической жизненной перспективы.*

Образовательная среда, в которой происходит учебный процесс, не должна замыкаться в пространственно-временном континууме. Должен быть выход во внешнюю среду, представленную социально-культурными институтами общества на основе сетевого взаимодействия и социального партнерства. Поэтому наша модель позволяет людям пенсионного возраста самоопределиться, реализуя свой потенциал в различных сферах деятельности: социальной, творческой, досуговой, педагогической и т.д. При этом разработанная нами педагогическая модель самоопределения в процессе дополнительного образования несет в себе новые гуманитарные идеи взаимодействия социума с человеком и способы социального партнерства.

2. *Учет в образовательном процессе принципов индивидуальности, дополнительной и «социальной реальности».*

С точки зрения Закона «Об образовании в РФ», дополнительное образование – и детей и взрослых – должно способствовать их самоопределению, самореализации и саморазвитию, формировать и развивать творческие способности субъектов образования, удовлетворять их индивидуальные потребности в интеллектуальной, нравственной или эстетической сферах, формировать валеологическую культуру, а также организовывать их свободное время. Дополнительное образование людей пенсионного возраста должно способствовать их социальной адаптации в кризисный период ухода на пенсию, помочь реализовать их потребность в общении, найти новые пути реализации социальной активности в этот период, определению новых жизненных смыслов, установок, ценностей, снижению уровня притязаний и т.д.

П. Штомпка, характеризуя взаимодействие социума с человеком, говорит о «социальной реальности»: «Социальная реальность... является специфической общественной средой, или тканью, соединяющей людей друг с другом» [5, с. 27]. Пожилые люди как субъекты жизнедеятельности, успешно прошедшие очередной этап социализации, и как субъекты дополнительного образования людей пенсионного возраста вливаются в социум активными распространителями своего жизненного опыта. Люди третьего возраста часто стремятся подтвердить чувство собственной полезности обществу. Основные социально-педагогические эффекты образовательной деятельности в рамках разработанной нами системы видятся в преодолении трудностей самоопределения, в развитии активности личности и повышении качества жизни пенсионеров.

3. *Образовательный процесс в педагогической модели самоопределения в процессе дополнительного образования людей пенсионного возраста строится на основе реализации индивидуальных образовательных маршрутов и андрагогического взаимодействия.* Субъектами образовательного процесса в данном случае становятся две личности: андрагог и обращающийся к нему за поддержкой другой взрослый человек. Чтобы личности

обучающегося раскрыться, надо вступить в активную учебную содеятельность с обучающим (андрагогом), и вполне возможно, что каждый из них может научить друг друга своему знанию, а обучая, самоопределившись, раскрыть свой потенциал, одновременно насыщая свои ниши потенциалом другого, то есть субъекты в образовательном процессе могут меняться местами.

Под *андрагогическим взаимодействием* субъектов образовательного процесса понимается стимулирование образовательной потребности взрослого человека на основе актуализации его жизненного опыта и социально-практических интересов, поддержки всех видов мотивации с целью позитивного самоопределения. Строятся индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (для каждого или микрогруппы) с целью их самоопределения, удовлетворения культурно-образовательных потребностей или решения социально-личностных проблем. Андрагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса – это помощь, поддержка взрослого в его жизни, наполненной удовлетворением от сделанного сегодня и имеющего перспективу на завтра и послезавтра.

Мы выделили критерии результативности самоопределения в процессе дополнительного образования людей пенсионного возраста:

1) *ценностная сфера и психическая активность* людей пенсионного возраста определялась с использованием методики «Цен-

ностный опросник» С. Шварца [6], включающий показатели: наслаждения, достижения, социальной власти, самоопределения, стимуляции, ограничительного конформизма, поддержки традиций, социальности, безопасности, зрелости, социальной культуры, духовности.

В целом по всем показателям методики Шварца наблюдается положительная динамика. Нами выяснено, что для данной группы респондентов наиболее важными являются «социальность», «безопасность» (как собственная, так и родных и близких людей) и «духовность». Следовательно, пожилые люди актуализируют социальную активность, которая проявляется в развитии традиций духовной направленности. Также старшему поколению важно передать традиции, чтобы они развивались и поддерживались как семьей, так и окружением. Одной из познавательных и актуальных для нашего исследования характеристик является «самоопределение», которое показало убедительную динамику;

2) *эмоциональная направленность* (показатели: альтруистический, коммуникативный, практический, романтический, гностический, эстетический и др.), использовалась методика «Определение эмоциональной направленности» Б. И. Додонова [7].

Динамика эмоциональной направленности респондентов показана через анализ описательных характеристик, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Динамика эмоциональной направленности слушателей по показателям методики Додонова

№	Наименование эмоций	Показатели по годам		
		2013	2014	2015
1	Альтруистические (потребность отдавать, делиться, содействовать, помогать)	7	9	11
2	Коммуникативные (потребности в общении)	6	8	12
3	Глорические (потребность в славе, успехе, известности)	3	4	6
4	Практические (потребность активно действовать, достигать поставленной цели)	7	9	10
5	Пугнические (потребность рисковать, преодолевать опасности)	4	4	5
6	Романтические (стремление к необычному, таинственному)	5	6	8
7	Гностические (потребность в получении знаний о новом, неизвестном)	7	9	10
8	Эстетические (потребность в восприятии прекрасного)	4	6	7
9	Гедонистические (потребность в удовлетворении потребности в телесном и душевном комфорте)	2	3	5
10	Акзигитивные (потребность в накоплении вещей)	3	3	3

Заметно преобладают четыре вида эмоциональной направленности слушателей экспериментальной группы – это «коммуникативная», «альтруистическая», «праксическая» и «гностическая». *Коммуникативные эмоции* могут появиться как следствие потребности в общении в среде себе подобных. Возникновение *альтруистических эмоций* происходит на основе потребностей в содействии, помощи другим людям, пенсионеры испытывают потребность поделиться своими знаниями, жизненным опытом. *Праксические эмоции* возникают в результате потребности действовать, достигать поставленной цели и обусловлены успешностью или неуспешностью практической деятельности. *Гностические эмоции* свидетельствуют о потребности в новых знаниях, необходимых в современной жизни.

Следует отметить непосредственную связь данной стороны анализа с указанным анализом описательных статистик – общая характеристика группы по ценностной сфере и психической активности. В данном случае наблюдается явное желание людей пенсионного возраста развивать коммуникативные навыки, при этом уважая интересы и пожелания собеседника;

3) *психические состояния* (показатели: психическая активация, интерес, эмоциональный тонус, напряженность, комфорт и др.), которые определялись методикой Н. А. Курганского и Т. А. Немчина [8].

Анализируя данные изменений психических состояний, мы пришли к выводу, что за год занятий в рамках нашей социально-педагогической системы слушатели повысили психическую активность на 6%, эмоциональный тонус на 13,5%, комфортность на занятиях – 24%, интерес – 33,5%. Напряжение на занятиях у наших слушателей понизилось на 6%. Эти данные говорят о том, что людям стало интереснее и комфортнее, повысились их эмоциональный тонус и активность. Вместе с тем они стали испытывать меньшее напряжение. Все это свидетельствует об эффективности реализуемой нами педагогической модели самоопределения в процессе дополнительного образования людей пенсионного возраста;

4) *уровень социальной фрустрированности* (показатели: удовлетворенность взаимоотношениями с родными и близкими, ближайшим социальным окружением; своим со-

циальным статусом; своим социально-экономическим положением; своим здоровьем и работоспособностью) по методике «Диагностика уровня социальной фрустрированности» (Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, М. А. Беребин) [9]. Многие ученые социальную фрустрированность человека рассматривают как причину невозможности реализовать свои актуальные социальные потребности.

Анализ результатов опроса слушателей экспериментальной группы показал интересные результаты, касающиеся уровней социальной фрустрированности. За период реализации разработанной нами педагогической модели в работу межрегионального ресурсного центра «Серебряный возраст» у слушателей экспериментальной группы произошли положительные изменения социальной фрустрированности:

- выросла удовлетворенность отношениями с родными и близкими, на что, по нашему мнению, повлияли занятия по психологии и конфликтологии, на которых разбирались различные ситуации взаимоотношений в семье, конфликты между родителями и детьми и т.д.;
- повышению степени удовлетворенности ближайшим социальным окружением способствовали тренинги по психологии и конфликтологии, а также сплочение группы в ходе совместных занятий, досуговых занятий, экскурсий и путешествий;
- значительно выросла удовлетворенность своим социальным статусом, люди почувствовали свою значимость, будучи членами учебного сообщества, в котором на занятиях использовался их жизненный опыт, раскрывался их интеллектуально-практический потенциал;
- понизилась неудовлетворенность слушателей своим социально-экономическим положением благодаря занятиям по экономическому блоку – социальные гарантии и льготы пенсионеров, экономия семейного бюджета и т.д., кроме того, многие слушатели приобрели интересные хобби и увлечения, что отвлекает от возникающих проблем;
- выросла удовлетворенность своим здоровьем и работоспособностью благодаря валеологическому блоку занятий с медицинскими работниками, геронтологами и психологами, на которых речь велась о

сохранении и преумножении здоровья человека.

Многие наши слушатели в конце экспериментального периода отмечали, что нужно относиться к «третьему возрасту» как к счастливому возрастному периоду, который имеет свои преимущества. Секрет успеха счастливого человека зиждется на 4-х «китах» – это: здоровье, труд, семья и любовь к жизни.

Выявление принципов, свойств и функций дополнительного образования как средства самоопределения людей старшего поколения позволило определить его как полифункциональный социальный институт, осуществляющий андрагогическое воздействие на личность с целью ее самоопределения на очередном этапе социализации.

Литература

1. *Фельдштейн Д. И.* Человек в современном мире – тенденции и потенциальные возможности развития // *Образование и наука.* – 2008. – №3 (51). – С. 3-11.
2. *Пряжников Н. С.* Личностное самоопределение в преклонном возрасте // *Мир психологии.* – 1999. – №2. – С. 111-123.
3. *Ковалева Е. А.* Личностное самоопределение в пенсионном возрасте // *Актуальные вопросы социальной теории и практики: сборник научных статей / ред. кол.: Е. Н. Шиянов (отв. ред.), Н. Г. Сикорская.* – Вып. IV. – Ставрополь: СКСИ, 2005. – С. 56-57.
4. *Ермолаева М. В.* Практическая психология старости. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 318 с.
5. *Штомпка П.* Социология социальных изменений: пер. с англ. / под ред. В. А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 27.
6. Методика: Ценностный опросник (ЦО) С.Шварца // <https://sites.google.com/site/test300m/tzsc>
7. *Додонов Б. И.* Тест-анкета «Эмоциональная направленность» // *Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова.* – СПб., 2002. – С. 132-134.
8. Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (Н. А. Курганский, Т. А. Немчин) // <http://profilib.com/chtenie/154199/marina-kovalchuk-profilaktika-narkomanii-u-podrostkov-25.php>
9. *Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Беребин М. А.* Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и её практическое применение: метод. рек. – СПб.: НИПНИ им. Бехтерева, 2004.



О.Н.Касьянов
(Новороссийск)

**КОНСТРУКТИВНО-КРЕАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА
МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА К ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЙ
В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ**

**CONSTRUCTIVE AND CREATIVE TRAINING
THE MARINE SPECIALIST TO DECISION MAKING
IN EXTREME SITUATIONS**

В качестве ведущей идеи статьи рассматривается поиск нестандартных решений будущими морскими специалистами в экстремальных ситуациях на основе гибкого взаимодействия конструктивного и креативного подходов

Ключевые слова: профессиональная подготовка морских специалистов, экстремальные ситуации, конструктивная деятельность, креативное мышление

As the leading ideas of the article examines the search for innovative solutions by future sea experts in extreme situations in a flexible cooperation of constructive and creative approaches

Keywords: vocational training maritime professionals, emergency situations, constructive activities, creative thinking

В современных условиях большое внимание уделяется исполнительской подготовке, использованию в учебном процессе готовых конструктов, рекомендаций, тренажерных установок. Однако с практической точки зрения остается недостаточно результативной профессиональная подготовка морских специалистов с учетом экстремальных ситуаций труда, когда воздействие человеческого фактора оказывается нередко фатальным в возникновении аварийности судов.

В научной монографии В. П. Ефентьева подробно изложено управление процессом профессионального обучения морских специалистов в условиях учебно-тренажерного академического комплекса. В.Н. Дулин рассматривает развитие профессионального опыта морских специалистов в учебно-тренажерных центрах [1, 3].

В нашем исследовании подчёркивается значение формирования таких качеств будущих специалистов, как профессиональная компетентность, самостоятельность в выборе решений, нестандартность мышления, способность быстро и правильно реагировать в экстремальных ситуациях. Необходимы овладение морским специалистом прочными теоретическими знаниями и надежными

практическими навыками, сформированность психологической устойчивости и волевых качеств.

Однако экстремальные ситуации, вызванные, например, экологическими, социальными, природными и иными неблагоприятными условиями, всегда непредсказуемы, так как в каждой из них проявляются самые разнообразные факторы. Разработать одинаковый алгоритм действия и затем отработать его в учебно-тренажерном центре представляется невозможным.

В учебно-тренажерном центре возможна отработка лишь отдельных конструктов – набора действий будущего морского специалиста, необходимых при возникновении какой-либо конкретной угрозы. Как показал анализ экстремальных ситуаций, во время бедствия, как правило, возникают дополнительные угрозы, осложнения, к которым могут добавиться погодные условия и человеческий фактор.

Поэтому представляют интерес исследования такого важного аспекта профессиональной деятельности морских специалистов, как готовность к принятию решений на основе гибкого взаимодействия стандартных конструктивных решений и творческого по-

иска, позволяющего свести к минимуму необратимые последствия человеческой ошибки в экстремальных ситуациях.

Процесс принятия решения в экстремальных ситуациях осложняется действием системы специфических стресс-факторов: острого дефицита времени, ограничения в точности и достоверности информации, наличия непредвиденных и внезапно возникающих препятствий, непрерывного изменения обстановки, где одно действие не приводит к окончательному снятию напряжённой ситуации, а только меняет её на новую. Кроме того, профессиональная деятельность морских специалистов связана с высокой ответственностью каждого из них при относительной самостоятельности действий и решений по спасению жизни людей и материальных ценностей. Их труд относится к тем видам самостоятельной нестандартной деятельности, отличительной особенностью которых являются умение предвидеть чрезвычайные обстоятельства, чтобы уметь к ним подготовиться, а также умение оценить ситуацию и принять правильное решение.

Такие специфические условия деятельности приводят к тому, что классическая рациональная модель принятия решений, состоящая из определённых действий, ряда этапов, является малоэффективной. Динамичная и проблемная ситуация часто ставит лицо, принимающее решение, перед необходимостью действовать быстро и наиболее оптимальным образом. Замешательство, несвоевременность или, наоборот, импульсивность, ошибка в принятии решения становятся недопустимыми.

Исследователи в этом случае, уделяя внимание инженерно-технической и социальной, морально-психологической подготовке будущих специалистов морского флота, подчеркивают необходимость **конструктивно-креативной подготовки** будущих специалистов морских профессий.

В зависимости от степени новизны ситуации или отдельных её факторов решения на этом этапе могут быть программируемыми, с единственно возможным, алгоритмическим, характером способа действия и определяющие относительно строгие рамки деятельности исполнителей. Такие решения принимаются при стандартных ситуациях и проявляются в форме актуализации способов действий, заранее известных и предва-

рительно освоенных схем решений. Решения программируются по мере того, как они становятся обычными, повторяющимися, структурированными, и основаны на чётко определенных процедурах. Технологии, используемые во время программируемых решений, связаны с привычкой (включая знания и навыки), хорошо распределены обычные и стандартные операционные процедуры. Это относится к **конструктивному** компоненту подготовки морских специалистов. Существуют адекватное восприятие риска, ведущее к позитивным результатам, и неадекватное восприятие риска, ведущее к негативным последствиям. Адекватное (конструктивное) либо неадекватное (неконструктивное) восприятие риска, правильная либо ошибочная оценка факторов риска являются важнейшими элементами механизма формирования поведенческих стратегий, на основании которого совершается личностный выбор в отношении реализуемой стратегии.

Психолого-педагогическая наука располагает рядом научных разработок по проблеме развития различных компонентов конструктивной личности в современном обществе (Л.И.Анцыферова, Л.С.Выготский, Д.И.Фельдштейн, Ю.Хабермас, Н.П.Шаталова, Л.С.Перевозчикова, Е.П.Никитин, И.А.Ильин, Н.Д.Калина и др.). Однако проблема развития конструктивной личности остается открытой и мало изученной, это в своих работах отмечают Л.И.Анцыферова, С.Л.Рубинштейн, Н.П.Шаталова, Ю.А.Веряева, Н.П.Несговорова, В.Н.Белов.

Конструктивные навыки определяем как автоматизированные компоненты действий, осознанных и выработанных в процессе опыта, готовых к целесообразному их воспроизведению в непредвиденной ситуации.

Под понятием «конструктивная деятельность» будем понимать эргономичные действия, минимизированные человеком до алгоритма (системы), направленные на достижение целевой задачи в рамках заданных условий и временного промежутка (под эргономикой здесь понимаем оптимизацию деятельности человека на базе рационального учета его возможностей) [5].

Специалист с высоким уровнем развития основ конструктивности, будучи малокомпетентным либо вовсе некомпетентным профессионалом в конкретной области предметной деятельности, может стать ком-

петентным в ней за определенно сжатые временные сроки. То есть конструктивность – это качество человека, занимающее такие же «свободные позиции» в его характеристике, как интеллект, но определяет человека с точки зрения способности к целесообразному функциональному созиданию реальности на основе познания окружающего мира. Несмотря на то, что уровень развития конструктивной личности лишь опосредованно зависит от возраста (опыта) и профессиональной принадлежности, тем не менее эти позиции могут оказывать значительное влияние на ее изменение. В связи с этим можно сформулировать наше собственное понимание конструктивизма, основная идея которого заключается в структурно-композиционном моделировании учебных занятий на основе использования и комбинирования новых приемов, методов и технологий обучения, способствующих самоорганизации обучающего, конструированию его собственной деятельности для достижения им же поставленных целей обучения. При этом структурно-композиционное моделирование в нашем понимании – это совокупность взаимосвязанных компонентов учебного занятия, составляющих определенное целое в своем строении и функционировании. Конструктивизм рассматривается в нашем исследовании как неотъемлемый компонент для структурно-композиционного моделирования учебных занятий, который ориентирует школьников на становление активной позиции в решении поставленных перед ними проблем не только в период обучения в школе, но и в их будущей профессиональной деятельности. Моделируя учебное занятие, преподавателю необходимо использовать методы обучения, которые ставят курсантов перед различными проблемами, являются для него личностно значимыми и побуждают к поиску путей для их решения с опорой на знания, полученные на уроках. Именно такая позиция преподавателя способна обеспечить сознательность, глубину, прочность знаний и сформировать логико-теоретическое и интуитивное мышление.

Как было доказано выше, особое внимание необходимо уделить развитию конструктивно-креативного мышления, для чего мы включили в модель модули отработки конструктов интеллектуально-креативного развития мышления и интегративного согласо-

вания компетенций, приобретенных курсантами на первых модулях.

Новизна ситуации или появление факторов, ранее неизвестных специалисту, при отсутствии готовых операционных схем требует либо выбора способа действия при наличии альтернатив в выборе алгоритма, либо построения нового способа действия при отсутствии готовых операционных схем, требующего **креативного** (творческого) мышления и интуиции. Это могут быть уникальные решения, которые находятся за пределами существующего опыта.

«Сталкиваясь с нестандартными, более сложными ситуациями, характерными высокой степенью неопределённости, человеку приходится прибегать к использованию эвристических методов и приёмов и таким образом подключать творческие механизмы мышления» [4, с. 65].

В процессе принятия решения в чрезвычайных ситуациях большое значение имеет интуиция – малоосознаваемый эвристический процесс и его результат, внелогичное, внезапное нахождение решения задачи по обобщенным ориентирам ситуации, симультанное (одномоментное) объединение различных информативных признаков в единый комплекс, направляющий на решение задачи. Интуиция основана на семантическом обобщении данного класса (профессиональная интуиция) и на высоком уровне развития общего интеллекта, его способности к творчеству [2].

Морские специалисты, оказавшись в экстремальной ситуации, очень часто не осознают, как они принимают решения и выполняют действия мгновенно. Интуитивные действия осуществляются на основе профессионального опыта – знаний и умений, а также хорошо развитой способности к вероятностному прогнозированию. Способность предвидеть является необходимым элементом мышления хорошего профессионала. Используя воображение как средство оценки информации, интуиция позволяет специалисту представить то, что он не может видеть. Она связана с возможным развитием событий, действиями и носит предсказывающий характер.

Таким образом, деятельность в экстремальных условиях предъявляет повышенные требования к интеллектуальным способностям. В этом отношении велика роль

тактического мышления, которое можно определить как сложный психологический процесс анализа постоянно меняющейся обстановки в экстремальной ситуации и своевременной выработки правильных решений, направленных на организацию действий по её ликвидации. Тактическое мышление морского специалиста имеет ряд особенностей и проявляется в степени сформированности следующих интеллектуальных качеств:

- широта мышления заключается в умении охватить ситуацию в целом, держа под контролем все существенные детали, их связи и отношения, используя информацию как из собственного опыта, так и из других источников;
- глубина мышления проявляется в умении выделять главное, существенное в ситуации, понять причины возникновения явлений и событий, умении предвидеть их дальнейшее развитие;
- быстрота мышления – это способность специалиста быстро разобраться в ситуации и принять правильное решение;
- гибкость мышления обеспечивает способность корректировать намеченный план тактических действий с учётом возникших изменений в сложившейся обстановке, вносить поправки в принятое решение;
- критичность мышления – это способность к строгой и объективной оценке эффективности различных вариантов собственных тактических действий, поскольку неверное решение часто исправить уже невозможно;
- самостоятельность мышления – это способность специалиста в случае необходимости самостоятельно принимать решения и действовать в соответствии со сложившимися обстоятельствами.

Конструктивно-креативная подготовка будущего морского специалиста предполагает три уровня процесса принятия решения:

Уровень 1. Восприятие. Это первый фундаментальный шаг в ситуативной осведомлённости, он включает в себя восприятие и

внимание к важным сигналам и элементам в окружающей среде (знаниевый компонент).

Уровень 2. Понимание. Этот шаг выходит за рамки простого восприятия и предполагает интеграцию различных частей данных и информации (уровень 1) и определения их операционной значимости (конструктивный компонент).

Уровень 3. Проекция. Это самый высокий уровень ситуативной осведомлённости, он включает в себя способность предвидеть будущие события и их последствия, основан на понимании происходящего в окружающей среде (уровень 2). Уровень 3 делает возможным своевременное принятие оптимальных решений (креативный компонент).

Таким образом, формирование конструктивно-креативной готовности будущего морского специалиста представляет собой процесс и результат познавательной активности человека, позволяющий принимать решения в экстремальных ситуациях.

Формирование данной готовности для принятия решений в экстремальных ситуациях базируется на определённых знаниях и связано с развитием перцептивных, интеллектуальных и творческих способностей специалиста. Особая роль в этом отношении отводится специальной подготовке, позволяющей на тактических занятиях отрабатывать действия, доводя их до уровня автоматизма, а также вырабатывать качества, необходимые при принятии решений, такие как самостоятельность, инициативность, решительность и т.д. Для этих целей на тактических занятиях должна быть создана обстановка, максимально приближенная к реальной экстремальной. Правильная оценка обстановки, принятие решений и выполнение соответствующих действий, сопровождаемые высоким уровнем интеллектуального, эмоционального и творческого напряжения, должны помочь сформировать как определённые навыки, так и стрессоустойчивость, необходимые для принятия решений в реальных экстремальных ситуациях.

Литература

1. Дулин В.Н. Развитие профессионального опыта морских специалистов в учебно-тренажерных центрах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки) – Калининград, 2006. – 25 с.
2. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: Проспект, 2009. – 420 с.
3. Ефентьев В.П. Управление качеством непрерывной профессиональной подготовки морских специалистов в академическом комплексе (практико-ориентированное исследование) /под.ред. Г. А. Бокаревой: моногр.–Калининград: БГА РФ, 2004. – 208 с.
4. Пономарёв Я.А. К вопросу об исследовании психологического механизма «принятия решения» в условиях творческих задач // Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976.– С. 64 – 72.
5. Шаталова Н.П. Учимся работать в школе конструктивного обучения. – Барнаул: БГПУ, 2006. – 190 с.



МОДЕЛИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОТКРЫТОЙ СИСТЕМЫ

(Представлено ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»)

Н. Ю. Бармин
Ю. Н. Петров
М. Н. Булаева
(Нижний Новгород)

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ И РАБОТОСПОСОБНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МОДЕЛИ ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

QUALITY MANAGEMENT OF PROJECT-BASED LEARNING AND WORKING CAPACITY OF STUDENTS IN THE OPEN EDUCATIONAL SYSTEM MODEL

В статье раскрыт механизм управления качеством проектного обучения и измерение изменения работоспособности в модели открытой образовательной системы при различных видах нагрузки обучающихся. Задачи опытно-экспериментальной работы по управлению качеством образовательного процесса при проектном обучении явились следствием цели нашего исследования

Ключевые слова: управление, качество, проектное обучение, работоспособность, открытая система

The article reveals the mechanism of quality management of project-based learning and measurement of working capacity changes in the model of an open educational system within different types of learners' workload. Objectives of experimental work on the quality management for the educational process in the frame of project-based learning are the consequence of our research

Keywords: management, quality, project learning, working capacity, open system

Исследование особенностей управления качеством образовательного процесса при проектном обучении в условиях реализации развивающегося личностно ориентированного подхода опиралось на современные тенденции развития систем образования в мировой практике, их соотношение с возможностями совершенствования образовательной системы в нашей стране, которые тесно связаны с проблемами социально-экономического развития государства на современном этапе.

В процессе проектного обучения в системе профессионального образования организм обучающегося испытывает воздействия различных нагрузок: изменяется его психофизическое состояние; появляются характерные признаки утомления разного вида; снижается работоспособность [4] и соответственно снижается качество восприятия открытой обра-

зовательной системы.

На фоне качественного изменения системы профессионального образования, которое связано с возрастанием роли нематериальных активов, управление информацией и знаниями становится основной профессиональной компетенцией [2, с. 10].

Затраты на образование в мире продолжают расти, что вызывает необходимость повышения эффективности используемых ресурсов, прозрачности финансирования системы профессионального образования, ее гибкости и эффективности, открытости к внешним запросам.

Методика подготовки управленческих кадров к решению проблемы управления качеством образования проектным обучением с учетом изменения работоспособности обучающихся прямо связана с потребностями ру-

ководителя образовательного процесса, с самоутверждением в основной педагогической профессии, к которой в качестве одной из составляющих частей добавляется потребность в успешной управленческой деятельности [3, с. 89].

Управление образовательными процессами строится по единой программе и общему принципу, который называется принципом организации функциональных систем. Функциональные саморегулирующиеся системы являются одной из форм проявления деятельности живой материи, их отдельные компоненты взаимодействуют, обеспечивая качественные для организма результаты [1, с. 22-23]. В рамках теории функциональных систем общая работоспособность обучающегося зависит от функционирования физиологических, психологических и эмоциональных компонентов этой системы.

Основным фактором, определяющим направленность развития профессиональной образовательной организации, является открытость ее образовательной системы, ее связь и взаимодействие с внешней средой, активность и целеустремленность [7, с. 58]. Важно понимать, что открытость является объективным свойством любой образовательной системы. При построении модели профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы исходим из следующих ее объективных характеристик:

- открытая система имеет свою внешнюю среду (для образовательных систем это социальная и природная среда);
- открытые системы всегда имеют так называемые входы, то есть то, что должно быть в этой системе для того, чтобы она могла работать, функционировать. При этом «входы» могут появляться из внешней среды, но могут создаваться и внутри самой системы. К «входам» образовательной системы обычно относят, с одной стороны, внешние социальные требования к ней, а с другой – ресурсы, необходимые для их успешного выполнения;
- в центре представлений об открытой системе находится собственно сама эта система, все то, что в результате протекающих в ней процессов производит различные «выходы». Этот ключевой компонент открытой системы можно также рассматривать

как своего рода процессор или операционную систему, которая производит требуемые «выходы» определенного качества, в определенном количестве, с определенной эффективностью и т. д.;

- на первом месте в описаниях открытой системы находятся «выходы», все то, что система порождает в процессах своей жизнедеятельности. При этом далеко не все «выходы» в буквальном смысле этого слова покидают систему. Напротив, многие из них остаются в ней и служат наращиванию ее ресурсов, функциональных возможностей, потенциала или, наоборот, накоплению отрицательных стереотипов [8, с. 13].

Эффективная профессиональная образовательная организация – это организация, обеспечивающая достойный уровень качества жизни образовательного сообщества, а также вносящая позитивный вклад в развитие социума.

Технологическая составляющая образовательного процесса включает в себя общую образовательную технологию и совокупность частных педагогических технологий [5, с. 79]. В рамках модернизации системы профессионального образования в качестве основной принята модульно-компетентностная образовательная технология.

Модульно-компетентностный подход в качестве итога образования рассматривает способность обучающегося продуктивно действовать в профессиональных и жизненных ситуациях, а главными результатами профессионального образования определяет компетенции специалиста.

Существенным компонентом управления качеством образовательного процесса проектного обучения и оценки изменения работоспособности обучающегося является ориентация на индивидуально-личностный подход к обучению, на субъект-субъектное межличностное общение педагога и обучающегося в процессе обучения. Ролевые функции руководителя образовательного учреждения, руководителей учебных подразделений и, наконец, самого педагога в управлении качеством образовательного процесса меняются в направлении признания приоритета интересов и личностных потребностей обучающихся [6, с. 23].

Управление качеством образовательного процесса при проектном обучении и учет из-

менения уровня общей работоспособности обучающихся явились следствием цели нашего исследования и включали: выбор и обоснование методов исследования, критериев оценки результатов экспериментального исследования учебного процесса; проверку достоверности результатов исследования с использованием методов математической статистики; разработку основ методики определения изменения работоспособности обучающихся при управлении качеством образовательного процесса. Отслеживание результатов проводилось в ходе констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов с помощью использования основных методов диагностики: наблюдение, анкетирование, самооценка, экспертная оценка, собеседование, изучение продуктов деятельности обучающихся, тестирование, методики диагностики непрерывности учебной мотивации, методы первичной и вторичной статистической обработки данных.

Повышение уровня профессиональной компетентности в управленческой деятельности при проектном обучении и оценке изменения работоспособности обучающихся и их готовность к узкопрофессиональной деятельности как результат склонностей, осознаваемых мотиваций и ценностных предпочтений реализуются в управленческой деятельности, составляющей в модели открытой образовательной системы непрерывного развития профессионализма операциональную сферу профессионализма.

На основе полученных количественных данных [4] осуществлен качественный анализ результатов эксперимента, а это позволило получить представление о степени сформированности различных сторон знаний при управлении качеством проектного обучения и оценке изменения уровня общей работоспособности обучающихся. Установлено влияние характера нагрузки на цветовую чувствительность левого и правого глаза. Методика измерения критической частоты слияния световых мельканий (КЧСМ) известна давно, но эти исследования часто проводились на одном, в основном белом или красном, цвете. Метод оценки состояния обучающегося на основе измерения критической частоты слияния световых мельканий 2-х разных цветов был впервые использован в работе (патент).

В ходе исследования [4] доказаны следующие положения:

- любой вид нагрузки и все изменения, происходящие в основных компонентах организма, вызывают различные изменения в показателях чувствительности колбочкового аппарата зрительной системы при управлении качеством проектного обучения и оценке изменения уровня общей работоспособности обучающихся;

- состояние каждой компоненты организма отражается и доминирует в показателях чувствительности одной из колбочек зрительного анализатора;

- последовательно измеряются показатели цветовой чувствительности зрительного анализатора к красному цвету, затем к зеленому и синему;

- измерение проводится сначала по левому, а затем по правому глазу;

- результаты измерений заносятся в специальную таблицу и откладываются на соответствующей оси координат, где по оси X нанесен весь диапазон видимого света (от 380 до 780 нм), а по оси Y – показатели КЧСМ (в Гц).

Положительное значение разницы показателей КЧСМ указывает на доминирование правого полушария, отрицательное – на доминирование левого.

Для доказательства заявленных положений был разработан специальный прибор для измерения критической частоты слияния световых мельканий (КЧСМ) разных цветов (красного, зеленого и синего) по левому и правому глазу отдельно.

Функциональное состояние организма и работоспособность не являются постоянной величиной. Психофизиологическое состояние обучающегося претерпевает определенные изменения в течение дня, недели, года. Уровень и динамика работоспособности обучающегося зависят от целого ряда факторов: от мотивов, побуждающих обучающегося работать на занятиях; от условий обучения; вида и характера нагрузок; от психофизического состояния и доминирующих эмоций.

Известно, что цвета отражают текущее функциональное состояние обучающегося.

Глаза – бесценный источник информации о функциональном состоянии организма. Функциональное состояние, «записанное» в мозгу, находит свое отражение в зрительной

системе. Диагностика состояния глаз позволяет получить ценнейшую информацию о разуме, чувствах и физическом состоянии обучающегося. Изменения цветоощущения наблюдаются как в результате умственного и физического утомления, так и при нервно-эмоциональном напряжении. Иначе говоря, цветовая чувствительность глаз отражает психофизическое состояние обучающегося, определяющее работоспособность всего организма при управлении качеством проектного обучения в модели открытой образовательной системы.

Обсуждение результатов экспериментальных исследований по теме «Закономерности саморегуляции организма обучающегося» проводилось на заседаниях Ученого совета Волжского государственного инженерно-педагогического университета (2009) и Бюро отделения профессионального образования РАО (2010).

Рассмотренный способ управления качеством проектного обучения и оценки изменения уровня общей работоспособности обучающихся в экспериментальных исследованиях обсуждался на заседании кафедры «Профессионального образования и управления образовательными системами» Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина и был рекомендован для:

- диагностирования функционального состояния основных компонентов функциональной системы организма обучающегося при управлении качеством проектного обучения;

- более точного определения состояния межполушарной цветовой асимметрии с оценкой изменения уровня общей работоспособности обучающегося в зависимости от определенной нагрузки при проектном обучении.

Результат исследования был рекомендован к использованию при разработке и создании новых способов контроля и оценки общей работоспособности и отдельных компонентов функциональной системы организма

обучающегося, а также при разработке методик и устройств по повышению возможностей обучающегося и восстановлению работоспособности за счет саморегуляции и рефлексии в процессе проектного обучения.

Результаты формирующего эксперимента показывают, что у руководителей профессиональных образовательных организаций наблюдались существенные изменения в готовности к управлению качеством образовательного процесса и коррекции управленческих функций, и это обусловило значительное повышение уровня знаний обучающихся, глубину осмысления их содержания и места в общей образованности и культуре личности.

Анализ проведенного исследования показывает, что:

- методика позволяет получить показатели, отражающие сотни различных состояний функциональной системы при управлении качеством проектного обучения и способом оценки изменения уровня общей работоспособности обучающихся;

- изменение величины показателей КЧСМ в сторону уменьшения свидетельствует об утомлении, то есть развитии тормозного процесса в соответствующих отделах коры головного мозга;

- любая нагрузка действует на все компоненты функциональной системы, но наибольшие изменения происходят в соответствующих показателях КЧСМ. Психологическая нагрузка вызывает наибольшие изменения в показателях КЧСМ синего цвета; физическая – в показателях красного цвета, эмоциональная нагрузка – в показателях КЧСМ зеленого цвета;

- при тренировке различных навыков происходит полная перестройка взаимодействия между системами организма, создается такая их форма, которая является наиболее благоприятной для получения качественного результата по управлению качеством проектного обучения и работоспособностью обучающихся в модели открытой образовательной системы.

Литература

1. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. – М., 1973. – С. 22-28.
2. Бармин Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ: моногр. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2010. – 155 с.
3. Булаева М. Н., Петров Ю. Н. Менеджер инженерно-педагогического образования в административно-управленческой деятельности: моногр. – Нижний Новгород: НГПУ, 2012. – 195 с.
4. Петров Ю. Н., Аликуперов Ф. Г., Егорова Т. Е. и др. Способ оценки измерения уровня общей работоспособности человека: патент России № 2354282 / заявка №. 2007119324 от 24.05. 2007; опубл. 2009, бюл. № 13.
5. Петров Ю. Н. Непрерывность профессионального образования: теория, проблемы, прогнозы: моногр. – М.: ГИЦ «Владос», 2006. – 332 с.
6. Субетто А. И. Системологические основы образовательных систем. Часть 1. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 284 с.
7. Проектирование профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы: учебно-методический комплекс /авт.-сост. О. В. Тулупова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013. – 151 с.
8. Технология формирования инновационной среды профессиональной образовательной организации: учебно-методический комплект /авт.-сост. О. В. Тулупова, А. Б. Ходжибекова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2014. – 142 с.



А. Ю. Петров
А. В. Лапшова
М. В. Гринина
(Нижний Новгород)

ИННОВАЦИОННЫЙ МАРКЕТИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

INNOVATIVE MARKETING OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION AS AN OPEN EDUCATIONAL SYSTEM

В статье исследуется процесс формирования и реализации положительного имиджа образовательной организации в современных инновационных условиях конкуренции. Обоснована проблематика организации рекламной деятельности и разработки рекламной кампании в рамках информативности инновационных образовательных услуг

Ключевые слова: инновации, маркетинг, профессиональная образовательная организация, имидж, престиж, репутация, бренд, брендинг, ребрендинг, образовательная услуга, реклама, рекламные мероприятия

The article explores the process of formation and implementation of the positive image of the educational organization in modern innovative competitive environment. The issues of organization of advertising activities and development of an advertising campaign in the frame of informativeness of innovative educational services are substantiated

Keywords: innovation, marketing, professional educational organization, image, prestige, reputation, brand, branding, rebranding, educational service, advertising, advertising events

В связи с преобразованием социально-экономических отношений в России все большее значение приобретает разработка современных форм развития кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций. Динамично развивающееся общество требует изменений командно-административных методов управления государственным образованием, прослеживается тенденция разработки инновационных проектов в системе образования, создания маркетинговых образовательных услуг в управлении образованием.

На сегодняшний день в Нижегородской области успешно апробирован региональный инновационный образовательный проект «Модель профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы». По реализации Проекта были определены региональные инновационные площадки, осуществляющие проектную сетевую

деятельность в рамках инновационного маркетинга образовательных услуг.

Данный проект демонстрирует большой спектр методов и действий, представляя собой процесс успешного маркетингового планирования.

В инновационной среде образования профессиональные образовательные организации вынуждены вступать в конкуренцию между собой и прибегать к новым, более доступным инструментам, таким как имидж. Усугубляют процесс конкуренции преимущественно три фактора: реформа профессионального образования, и вследствие чего уменьшение его бюджетного финансирования, сокращение числа обучающихся вследствие демографического кризиса, изменение платежеспособного спроса на образовательные услуги в России как результат снижения доходов населения [3, с. 2570].

Формирование имиджа профессиональ-

ной образовательной организации – это одновременно процесс и функции инновационной среды учебного заведения, которые включают в себя механизмы моделирования, построения, мониторинга, защиты, коррекции и управления. Имидж образовательной организации представляет собой особый комплекс мер, способствующих увеличению лояльности со стороны клиентов учебного заведения, а также привлечению новых потребителей образовательных инновационных услуг.

В связи с этим необходим принципиально новый концептуальный подход к управлению имиджем профессиональной образовательной организации, включающий следующие положения: наличие позитивных и негативных моментов имиджа; целенаправленность и стихийность формирования имиджа; влияние имиджа функционального подразделения на общий имидж организации; формирование ценности инновационных образовательных услуг за счет позитивного имиджа; структурированность системы управления имиджем организации; поддержание и укрепление конкурентоспособности организации за счет высокого имиджа.

Создаваемая имидж-система должна входить в состав подсистемы инновационного маркетинга профессиональной образовательной организации и, с одной стороны, создавать имидж с заданными свойствами как цельное и сложное по составу образование, позволяющее осуществлять адресное воздействие на объекты формирования имиджа, а с другой – формировать условия для построения системы управления.

На формирование инновационной среды профессиональной образовательной организации, используя маркетинговые инструменты, оказывают непосредственное влияние следующие факторы:

- доступность и качество системы профессионального образования;
- участие специалистов различных направлений в подготовке квалифицированных инновационных кадров;
- реализация большого числа инновационных образовательных программ (услуг), прошедших независимую внешнюю экспертизу;
- профессиональная и социально-психологическая адаптация обучающихся;

- обеспечение научно-методического сопровождения инновационных образовательных услуг [1, с. 45].

Высокая скорость смены инновационных образовательных услуг, сложность самого продукта «инновационная образовательная услуга» и неуверенность потребителя в преимуществах одних ее видов перед другими делают концепцию брэндинга особенно значимой для системы профессионального образования.

Брэндинг активно и достаточно успешно функционирует в зарубежных образовательных системах в качестве эффективного механизма формирования и повышения конкурентоспособности образовательной организации, создания ее прочной репутации, значительно усиливающей доверие сотрудников и потребителей ее услуг.

Формирование успешного брэнда, а также эффективное управление им решает ряд актуальных задач в условиях инновационной среды образовательных организаций:

- создание естественных барьеров для конкурентов;
- освоение новых направлений рынка инновационных образовательных услуг; легкое выведение на рынок новых интеллектуальных продуктов;
- организация дополнительного времени для адаптации при появлении рыночных угроз;
- обеспечение дистанции своих образовательных программ в глазах покупателей от аналогичных образовательных программ конкурентов.

Основной задачей профессиональной образовательной организации в процессе построения брэнда является осуществление комплекса инновационных образовательных услуг в виде обособленных и значимых для обучающихся атрибутов [4, с. 128].

Каждая профессиональная образовательная организация при предоставлении своих инновационных образовательных услуг должна представлять набор перспектив, таких как стоимость образования, вероятность трудоустройства выпускников, престижность получаемого диплома, дополнительные образовательные программы и т.д. Поэтому при формировании собственного брэнда образовательной организации прежде всего необходимо определить уровень значимости этих

перспектив для целевого общества.

Брэнд реализуется опытом коммуникации с образовательной организацией, а также с продуктами ее образовательной и инновационной деятельности. Ключевым элементом брэнда являются люди. Кадровый персонал учебного заведения демонстрирует в себе мнение о квалификации и профессиональных качествах преподавателей и сотрудников, их личностных качествах, стиле поведения и внешнем облике [2, с. 100].

Ребрендинг как этап управления брэндом – масштабный и многоуровневый процесс, осуществляющий изменение целостной идеологии брэнда. Последовательность реализации этапов ребрендинга в большой степени зависит от той ситуации, в которой на момент проведения ребрендинга находится сам брэнд, и от тех задач, которые ставятся перед обновлённым брэндом.

Основные этапы проведения ребрендинга:

1-й этап – аудит брэнда и анализ потенциала его развития.

2-й этап – выбор пути, когда на основе проведённых исследований и сделанных из них выводов предлагается наиболее оптимальный и эффективный путь ребрендинга.

3-й этап – создание атрибутов брэнда.

4-й этап – тестирование разработанных материалов на фокус-группах.

Таким образом, ребрендинг – это серьезные внешние перемены, а не просто преобразование дизайна.

Инновационная среда профессиональных образовательных организаций включает в себя основные задачи ребрендинга:

- преобразование методологической базы мониторинга и прогнозирование ситуаций на рынках инновационных образовательных услуг, формирование государственного заказа системе профессионального образования [7, с. 261];
- оптимизация структуры, обновление содержания и повышение качества инновационных программ профессиональной подготовки населения с учетом потребностей экономики, ситуации на рынке труда, запросов работодателей, других заказчиков и непосредственных потребителей образовательных услуг;
- активизация деятельности по укрупнению профессий и специальностей, фор-

мирование интегрированных инновационных образовательных программ, интеграция профессиональных образовательных организаций в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования;

- целенаправленное, систематическое повышение уровня компетентности педагогических работников в области ИКТ на основе внедрения инновационных форм повышения квалификации и профессиональной переподготовки;
- повышение результативности деятельности профессиональных образовательных организаций на основе совершенствования организации, научно-методического обеспечения и психолого-педагогического сопровождения инновационного образовательного процесса;
- использование инновационных методик, обеспечивающих выявление и корректировку ценностных ориентаций участников образовательного процесса, включая мотивацию их учебной, трудовой и иной общественно полезной деятельности [5, с. 63];
- совершенствование системы организационного сопровождения экспертизы инновационной деятельности профессиональных образовательных организаций.

Система профессионального образования не может существовать отдельно от внешнего воздействия рыночных отношений, в результате чего сама становится участником этих отношений [2, с. 23].

Наряду с этим выделяются специфические особенности рекламы инновационных образовательных услуг профессиональной образовательной организации: резкое преобладание информативности над эмоциональной стороной; учет национальных, культурных, религиозных традиций населения; многоадресность; печатные рекламные сообщения; учет региональных, местных особенностей и проблем.

Возрастает необходимость разработки рекламной кампании инновационных образовательных услуг профессиональной образовательной организации, включающей в себя этапы: определение целей и задач рекламной кампании; планирование рекламных мероприятий; организация исполнения плана рек-

ламных мероприятий; контроль за своевременным и качественным выполнением заказов по договорам.

В отношении рекламы достаточно сложно, а порой и практически невозможно дать точную предварительную оценку ее эффективности, так как на потребителя оказывает влияние множество не поддающихся контролю и прогнозированию объективных и субъективных факторов. Реклама является лишь одним из маркетинговых инструментов, оказывающих воздействие на инновационные образовательные услуги. Поэтому оценку эффективности рекламы следует производить с учетом всех факторов, способствующих или препятствующих реализации инновационной образовательной услуги.

В заключение хотелось подчеркнуть перспективность использования инновационных маркетинговых механизмов управления инновационной средой образовательной организации. Опыт мировых практик показывает, что успешность разработок и внедрений инновационного маркетинга в среду профессиональных образовательных организаций приходит к тем учебным заведениям, которые последовательно осуществляют этапы как маркетинговой, так и инновационной образовательной деятельности. Поэтому важным моментом инновационного маркетинга является установление взаимодействия между функциональными подразделениями профессиональной образовательной организации, вовлеченными в развивающийся во времени инновационный процесс.

Литература

1. Бурцева Т. А., Сизов В. С., Цень О. А. Управление маркетингом: учебное пособие. – М., 2008. – 110 с.
2. Кармаев А. Г. Инновационные процессы в образовании. – М.: Рос. ин-т непрер. обр., 2000. – 280 с.
3. Петров А. Ю., Булаева М. Н., Клычков К. Е. Проектирование содержания дополнительного образования взрослых // В мире научных открытий. – 2014. – № 11. – С. 2568-2580.
4. Петров Ю. Н., Булаева М. Н., Гринина М. В. Механизм управления инновационным процессом развития профессиональной образовательной организации // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Материалы 20 Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2015. – С.127-130.
5. Секерин В. Д. Инновационный маркетинг: учебник. – М.: ИНФРА, 2012. – 238 с.
6. Стерхова С. А. Инновационный продукт: инструменты маркетинга: учеб. пособие. – М.: Дело, 2009. – 296 с.
7. Шемятихина Л. Ю. Управление развитием образования: технологии маркетинга в образовании // Современные ценности и эффективность моделей образовательных систем: Материалы Международ. научн.-практ. конф. В 3-х ч. Ч. 3. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2006. – С. 260-263.



А. В. Лапшова
Н. С. Петрова
Н. В. Сырова
(Нижний Новгород)

ИННОВАЦИОННАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

INNOVATIVE MARKETING OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION AS AN OPEN EDUCATIONAL SYSTEM

В статье подчеркивается необходимость активного вовлечения обучающихся в проектную деятельность, рассматриваются этапы организации проектной деятельности обучающихся и роль инноваций в работе над проектом. Большое внимание уделено организации прикладных проектов в процессе прохождения обучающимися учебной и производственной практик

Ключевые слова: инновационная профессиональная деятельность, обучающиеся, проектная деятельность, профессиональные образовательные организации

The article explores the process of formation and implementation of the positive image of the educational organization in modern innovative competitive environment. The issues of organization of advertising activities and development of an advertising campaign in the frame of informativeness of innovative educational services are substantiated

Keywords: innovation, marketing, professional educational organization, image, prestige, reputation, brand, branding, rebranding, educational service, advertising, advertising events

Профессиональная компетенция будущего специалиста определяет его общественную значимость, его востребованность, мобильность и готовность к инновационной профессиональной деятельности, а это возможно лишь при активном вовлечении обучающихся в проектную деятельность [2].

Элементы проектной работы должны вводиться в учебный процесс профессиональных образовательных организаций со временем, усложняясь от курса к курсу посредством различных видов самостоятельной работы. На начальном этапе развития проектной деятельности у обучающихся развиваются способности извлекать знания из полученной информации и умение работать с информацией. Эта задача решается через организацию информационных проектов в теоретическом курсе специальных дисциплин [1].

На первых курсах происходит ознакомление обучающихся с методами учебного исследования через доклады и написание рефератов. Доклад – это элементарный вид исследовательского проекта, который предполагает

публичное выступление на определенную тему, что, в свою очередь, содействует развитию первых навыков экспериментальной деятельности. Более сложным считается реферативное исследование, которое представляет собой краткое изложение идей или тем с анализом использованной литературы. В последующем обучающимся можно предложить наиболее сложный вид исследовательского проекта, который предполагает непосредственное исследование какого-либо производственного объекта, технологического процесса, явления и т. п. [7, с. 41].

В процессе прохождения учебной и производственной практики целесообразно организовать прикладные проекты. Задача данного этапа развития проектной деятельности обучающихся – создание условий для их самоопределения в профессиональном пространстве, которое осуществляется в процессе отбора возможных и имеющихся проектных идей, последующей идентификации по направлениям и идеям обучающимися и преподавателями-руководителями проектов,

культурного оформления данных идей в соответствии с нормами проектной деятельности и, наконец, непосредственного воплощения проектной идеи в реальном продукте, экспертизы на основании общественной презентации и защиты разработанных проектов.

Работа над проектом заключается в тесном взаимодействии обучающихся и преподавателей. Для обучающегося проект – это возможность максимально раскрыть свой творческий потенциал и творческое мышление. Основными особенностями творческого мышления обучающихся являются способности выбирать разные варианты решения при одних и тех же условиях и находить консистентные решения противоречивым ситуациям [5, с. 151].

Комбинация данных способностей с соответствующими индивидуальными особенностями составляет сущность такого интегративного качества, как творчество, являющегося необходимым компонентом инновационности. Инновационный процесс – это поиск, придумывание изобретения, рождение новшества, его изучение, осмысление; приведение к виду (форме). Формирование условий (кадровых, мотивационных, финансово-материальных, временных и др.) является предметом особого изучения (осуществление мониторинга, определение промежуточных результатов, коррекция процесса и т.д.). Для преподавателя учебный проект дает возможность вырабатывать и совершенствовать у обучающихся умения и навыки проектной деятельности [8, с. 53]. Обращение к проектированию (теоретического способа создания новации) связано с высокой эффективностью данного метода. Оно помогает достичь конкретного результата, а проектную деятельность можно использовать для поэтапной модернизации образовательной системы, при этом экономно расходуя ресурсы, концентрируя и распределяя их в соответствии с реализуемыми проектами. Эффективное использование проектного подхода при построении системы управления образовательными организациями требует регламентации новой деятельности, что предполагает разработку нормативно-правового, научно-методического, информационного и критериального обеспечения, а также организацию специальной подготовки руководителей и специалистов системы образования [3, с. 31].

Специфика действий преподавателя при организации проектной деятельности обучающихся заключается в том, чтобы создать условия для максимального проявления их инициативы в работе, чтобы обучающийся осознавал, что проект – это создание и изобретение, а также и осуществление его собственных идей. Роль преподавателя в данном процессе носит характер консультационного сопровождения, а методический контекст предполагает описание деятельности преподавателя и обучающегося.

Первый этап – *подготовительный* – предполагает знакомство обучающихся с сутью проектной деятельности, ее этапами, характером продукта, критериями оценки.

Второй этап работы над проектом – *проблематизация*. Постановка проблемы является индуктором проектной деятельности. На данном этапе преподаватель помогает обучающимся выявить в предлагаемом проектном задании проблему, каждому интересную для него, связанную с его предстоящей трудовой деятельностью. Для успешной организации этого этапа преподавателю рекомендуется подготовить проектное задание, рассмотреть возможные способы и средства для поддержания мотивации обучающихся (задачи практического характера, наглядные материалы и т. д.), продумать вопросы, которые помогли бы обучающимся осмыслить проблематику проекта.

Третий этап организации проектной работы – *целеполагание*. Он подразумевает конкретную постановку цели проектной работы и соответственно определение проектного продукта, то есть принятие решения, что будет создано для того, чтобы цель проекта была достигнута. На этом этапе рационально в режиме «мозгового штурма» показать как можно больше способов достижения цели проекта и подобрать самый оптимальный.

Точное понимание исходной проблемы проекта и ясность цели проектной работы позволяют перейти к четвертому этапу – *планированию*, на котором определяются задачи и способы выполнения проекта, оговариваются сроки работы и оцениваются существующие средства. Смысл действий преподавателя на данном этапе не в том, чтобы предоставить обучающимся план предстоящей проектной деятельности, а в том, чтобы показать им алгоритм планирования и затем про-

контролировать правильность самостоятельно составленных ими планов проектной работы. На этом этапе возможно использовать перечень во-

просов и возможных ответов, которые помогут не только организованно выполнить проект, но и правильно его изложить [табл.].

Таблица.

Перечень вопросов и ответов по планированию проектных работ

Вопрос обучающемуся	Ответ
Почему выбрана данная тема проекта?	Дается описание проблемы проекта
Что надо сделать (создать, исследовать, изучить) для того, чтобы найти решение по данной проблеме?	Обозначается цель проекта Описывается проектный продукт
Что необходимо сделать, чтобы достичь цели проекта?	Определяются задачи разработки проекта
Как будут решаться задачи проекта?	Определяются способы проектной работы по каждой задаче проекта
Когда будут выполняться задачи проекта?	Определяются сроки работы по каждой задаче проекта
Как определить успешность продвижения в проекте?	Дается описание промежуточных результатов проекта по каждой задаче и показателей качества выполнения проектных работ

Осуществление проекта – это пятый этап. Он начинается с *аналитического* шага, который подразумевает самостоятельное осуществление исследования, получение и анализ информации и интерпретацию полученных данных. Тут рекомендована следующая очередность действий: установить, где и какие сведения следует отыскать; подобрать информацию, применяя разные способы в зависимости от области проектирования: наблюдение, анкетирование, работу с литературой и т. п.; интерпретировать полученные данные в соответствии с их значимостью в решении проблемы проекта.

На аналитическом этапе преподаватель предстает в виде активного наблюдателя: следит за процессом аналитических работ, их соответствием цели и задачам проекта; оказывает участникам проектной деятельности нужную поддержку, не допуская их пассивности; обобщает промежуточные итоги исследования для подведения итогов на конечном этапе. Важность аналитического этапа для формирования проектных способностей обучающихся в том, что они приобретают и формируют навыки поиска информации, ее сопоставления, систематизации; определения взаимосвязей и выполнения аналогий; анализа и синтеза; интерпретации фактов, формулировки заключений, развития личных суждений; координации разных точек зрения посредством экспериментирования; общения с другими людьми (встречи, интервью, опросы).

Следующим шагом проектной работы будет непосредственно *осуществление работ по*

получению проектного продукта. На данном этапе преподавателю следует проводить консультации, обнаруживать способы решения появившихся проблем, следить за тем, чтобы обучающиеся не потеряли мотивацию к проектной работе. Кроме того, немаловажно определять контрольные точки – точки проверки работы над проектом. Возможно в том числе и осуществлять оценивание каждого этапа работы. Это стимулирует обучающихся к своевременному выполнению проекта.

Шестой этап – *публичная защита, презентация результата работы*. Это непереносимое условие проекта. В процессе презентации автор проекта не только говорит о ходе работы над проектом, но и показывает ее результаты и предполагает рефлексивную оценку обучающимися всей проделанной работы, а также приобретенного опыта.

При подготовке обучающихся к презентации результатов проектной работы преподаватель может рекомендовать, какие сведения и выводы целесообразно обобщить и вынести на презентацию, а также в какой форме показать результаты своей работы.

Регламент презентации, как правило, предоставляет на выступление не более 7-10 минут. За это короткое время необходимо рассказать о работе, которая была проделана, представить проектный продукт. Любая форма презентации также является учебным процессом, в котором обучающиеся получают навыки представления результатов своей работы. На данном этапе преподавателю весьма

важно научить обучающихся выбирать самое главное, лаконично излагать собственные идеи, конструктивно относиться к критике своих суждений, допускать возможность существования различных точек зрения на решения поставленной проблемы [7, с. 41].

Седьмой этап – *рефлексия*. Следует оформить *письменный отчет* о ходе своей деятельности, в котором прописываются все этапы (начиная с обозначения проблемы проекта), все принимавшиеся решения с их обоснованием, все трудности и способы их преодоления; подводятся итоги; делаются выводы и

выясняются перспективы реализации проекта. Такого рода отчет сможет помочь в будущем преподавателю скорректировать организацию проектной деятельности обучающихся [4, с. 23].

Таким образом, рассмотренный вариант инновации проектной деятельности в учебном процессе профессиональной образовательной организации дает возможность преподавателю профессиональной подготовки значительно поднять качество профессионального обучения, используя обучающихся как субъектов проектной деятельности.

Литература

1. Анисимов П. Ф., Ярошенко Н. Г., Барер Т. Д. Инновации в среднем профессиональном образовании. – М.: Новый учебник, 2004.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. URL: <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (дата обращения: 18.10.2016 г.).
3. Лапишова А. В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования // Вестник Минского университета. – 2014. – № 4(8). – С. 31.
4. Петрова Н. С. Педагогические аспекты саморегуляции на основе рефлексии в профессиональном обучении студентов вуза: моногр. – Нижний Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2010. – 157 с.
5. Петров Ю. Н. Непрерывность профессионального образования: теория, проблемы, прогнозы: моногр. – М.: ГИЦ «Владос», 2006. – 332 с.
6. Петров Ю. Н., Сырова Н. В., Серова О. В. Построение перспективы интерьера: учебное пособие с грифом УМО. – Нижний Новгород: Вестник Мининского университета, 2014. – 84 с.
7. Проектирование профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы: учебно-методический комплекс / авт.-сост. О. В. Тулупова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013. – 151 с.
8. Технология формирования инновационной среды профессиональной образовательной организации: учебно-методический комплекс / авт.-сост. О. В. Тулупова, А. Б. Ходжибекова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2014. – 142 с.



П. А. Мишкин
М. В. Гринина
О. В. Овечкина
(Нижний Новгород)

ПРОВЕДЕНИЕ АНАЛИТИКО-ПРОГНОСТИЧЕСКОГО ЭТАПА РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

CARRYING OUT ANALYTICAL AND DIAGNOSTIC DESIGN STAGE OF THE PROGRAM OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION DEVELOPMENT

В статье охарактеризован процесс проведения аналитико-прогностического этапа разработки программы развития профессиональной образовательной организации. Рассмотрены индикаторы и показатели эффективности реализации программы развития

Ключевые слова: миссия, малый город, профессиональное образование, проблема, социальная среда, SWOT-анализ, PEST-анализ, социальный заказ

The article describes the process of analytical and prognostic stage of developing the program of professional educational organization development. Indicators of effectiveness of development programs implementation are considered

Keywords: mission, small town, professional education, problem, social environment, SWOT-analysis, PEST-analysis, social commitment

Одной из основных тенденций развития государства является его регионализация. Создание особых экономических зон, территорий опережающего развития – яркое подтверждение высоких темпов регионализации современного государства.

В настоящее время многими осознается, что деятельность современной системы профессионального образования, происходит в непростых, а иногда и в жестких условиях конкуренции. В гонке за общественными рейтингами выстаивают немногие. Особенно сложно приходится образовательным организациям, находящимся далеко от мегаполисов. Большой процент профессиональных образовательных организаций располагается на территории малых городов и поселений.

Упомянутые тенденции развития современного общества диктуют новые требования к профессиональному образованию, требуют его обновления в содержательном, организационном и управленческом планах. Именно на управленческом уровне каждой образовательной организации должна начи-

наться работа по модернизации собственной деятельности.

Перед профессиональными образовательными организациями стоит непростая задача перестроиться и встать на путь преобразований. Преобразования в профессиональной образовательной организации должны проходить по определенной траектории.

Стартом для начала модернизации профессиональной образовательной организации должно стать определение миссии.

«Миссия – это итог общеколлективного решения членов педагогического сообщества, решения, учитывающего требования социального заказа и реальные возможности и потребности коллектива» [7, с. 58].

Для определения миссии профессиональной образовательной организации должен быть проведен анализ социального заказа. «Социальный заказ определяет специфику работы профессиональной образовательной организации:

- количество социальных заказчиков;
- требования данных заказчиков к резуль-

татом образования;

- перечень специальностей, по которым проводится подготовка в профессиональной образовательной организации» [1, с. 38].

Для комплексного анализа социального заказа необходимо четко представлять структуру социальной среды, которая окружает образовательную организацию. Социальную среду образовательной организации часто разделяют на два уровня – широкого и узкого влияния.

Факторы социальной среды с широким уровнем влияния являются источником изменений в деятельности профессиональной образовательной организации. К наиболее значимым факторам относятся:

- Экономические факторы. Состояние экономики страны главным образом влияет на социальный заказ тех направлений подготовки студентов, которые наиболее значимы для развития ведущих отраслей промышленности.
- Социальные факторы. Социальная стабильность, уровень занятости населения, социальное расслоение – и это далеко не все показатели, влияющие на функционирование профессиональной образовательной организации.
- Правовые факторы. Продукты законотворческой деятельности государства задают траекторию движения процессам реформирования деятельности организации.
- Демографические факторы. Процент рождаемости и миграция населения создают определенное поле для планирования и корректировки планов развития профессионального образования.
- Культурные факторы. Уровень культуры населения во многом влияет на решение воспитательно-образовательных задач профессиональной организации.
- Отраслевые факторы. Не случайно данные факторы замыкают вышеуказанную линию. Состояние и тенденции развития образования как отрасли – главные катализаторы всех изменений в системе профессионального образования. Продуманная государственная стратегия развития системы образования позволит четко определить границы изменений, которые

должны произойти в профессиональной образовательной организации.

Для анализа факторов социальной среды с широким уровнем влияния существует принятая общемировая методика, которая имеет название STEP-анализ или PEST-анализ. Данная методика предполагает определение положительных и отрицательных черт четырех факторов широкого уровня социальной среды: социального, технологического, экономического и политико-правового.

Анализ положительных и отрицательных черт указанных выше факторов позволит определить реальные возможности профессиональной образовательной организации в проведении реформирования собственной деятельности.

К факторам узкого влияния социальной среды можно отнести: семьи студентов, местные организации и их органы управления, производственные предприятия, учреждения здравоохранения, учреждения культуры, правоохранительные органы, другие образовательные организации, религиозные общины и т.д.

Факторы узкого влияния очень важны для определения миссии образовательной организации. Ведь посредством реализации миссии образовательной организации должна быть выстроена сложная система взаимодействия всех перечисленных выше факторов. Для решения этой сложной задачи «профессиональные образовательные организации, находящиеся на территории малых городов, стремятся к созданию на своей базе культурно-образовательных центров» [5, с. 40].

Анализ факторов узкого влияния социальной среды проводится по методике SWOT-анализа (по-русски – ССВУ).

Аббревиатура ССВУ включает в себе названия тех индикаторов, которые необходимо проанализировать. Первая «С» – это сильные стороны организации, вторая «С», соответственно, слабые ее стороны, «В» – возможности, «У» – угрозы, которые несет в себе анализируемая среда.

При проведении анализа по данной методике важно соблюдать определенную последовательность действий. Начинать следует с возможностей и угроз со стороны факторов узкого влияния социальной среды, а про-

должать анализ сильными и слабыми сторонами образовательной организации. Данная последовательность позволит четко определить пути преобразований профессиональной образовательной организации.

«Определение миссии – очень важный этап при формировании траектории модернизации профессиональной образовательной организации. Четко определенная миссия организации позволит избежать многих проблем при проведении процесса реформирования всех направлений деятельности организации» [3, с. 28].

Проведя анализ всех уровней социальной среды, образовательная организация должна выявить проблему, решение которой позволит организовать эффективную систему работы.

Постановка проблемы – процесс достаточно сложный, так как предполагает четкую ее формулировку. «Расплывчатость» в определении проблемы не допускается. Ведь решение проблемы потребует комплексных мер. Неверно выбранный путь преобразований может свести весь процесс преобразований к нулю.

В свете вышесказанного необходимо определить те признаки, которыми должна обладать проблема:

- наличие объективно существующего разрыва между будущим результатом и существующим положением дел на настоящий момент. Важно прогнозировать будущий результат, отталкиваясь от существующих возможностей;
- привязанность существующей проблемы к конкретной ситуации, существование ее в конкретном месте и времени. Данный признак сигнализирует о том, что решение проблемы повлечет за собой еще ряд новых проблем, которые не должны быть более сложными, чем первоочередная;
- проблема должна формулироваться участниками образовательных отношений, а не лицами извне. «Третьи» лица не смогут реально оценить ситуацию в образовательной организации и тем более решить ее;
- все участники образовательных отношений должны признать существующую проблему. Наличие разрыва между требуемым и реальным результатом;

- решение проблемы должно быть возможным. Каждый из действующих лиц должен видеть решение этой проблемы;
- решение проблемы становится стимулом к будущим изменениям. Будущий успех преобразований должен основываться на решении поставленной проблемы.

Самыми распространенными проблемами в области профессионального образования, выделяемыми учеными, можно считать: невключенность значительной части образовательных учреждений в процессы инновационного развития, недостаточное использование современных образовательных технологий, низкая динамика кадрового обновления в системе профессионального образования, отсутствие действенных механизмов продвижения отечественного образования за рубежом, а также отсутствие конкурентных механизмов и обратной связи между производителями и потребителями образовательных услуг, которые обеспечивают эффективное функционирование системы оценки качества образования.

Четко поставленная проблема требует конкретного набора мер для своего решения. В зависимости от поставленной проблемы каждая профессиональная образовательная организация определяет те способы ее решения, которые подходят именно ей.

Набор мер для решения проблемы оформляется в долгосрочный стратегический документ – «программу развития профессиональной образовательной организации».

Данный документ должен содержать не только этапы и мероприятия, четко расписанные по срокам, но и перечень целевых индикаторов и показателей, отражающих ход выполнения данного документа. «Под целевым индикатором понимается метод фиксации хода изменения объекта наблюдения» [7, с. 78].

Набор индикаторов и показателей должен разрабатываться таким образом, чтобы в полной мере отразить весь комплекс мер, нацеленных на реализацию программы.

Разработана сбалансированная система показателей (ССП), которая воплотила в себе «механизм взаимосвязи стратегических замыслов и решений с ежедневными задачами» [7, с. 79]. Данная система содержит следующие целевые индикаторы:

1. *Уровень качества образования, пред-*

ставляемого профессиональной образовательной организацией. «Под качеством профессиональной образовательной организации понимается набор характеристик, которые обуславливают способность организации удовлетворять выявленные и предполагаемые потребности личности, общества, государства, образовательного сообщества, социальных партнеров в услугах, которые учреждение предоставляет» [7, с. 79].

При расчёте данного индикатора учитываются следующие показатели: ассортимент предлагаемых услуг, качество услуг, доступность услуг, качество обслуживания.

2. *Уровень соответствия образовательным стандартам.* Целевой индикатор рассчитывается на основании вычисления ряда показателей, учитывающих соответствия требованиям: к структуре основных образовательных программ, к условиям реализации

основных образовательных программ (кадровым, финансовым, материально-техническим), к результатам освоения основных образовательных программ.

3. *Степень участия государства, субъектов частного сектора экономики, представителей общественности* в создании на уровне образовательной организации эффективной системы профессионального образования.

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время в российском образовании набирает силу процесс модернизации посредством долгосрочных программ развития профессиональных образовательных организаций. Данная тенденция отражает объективные процессы российской социально-экономической действительности, обеспечивает практическую реализацию принципов демократизации и гуманизации образования, модернизацию отечественного образования.

Литература

1. Бармин Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ: моногр. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013. – 121 с.
2. Васильева М. С. Теория и практика программно-целевого управления развитием образовательного учреждения: дис. – Улан-Удэ, 2007. – 360 с.
3. Киселев А. С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы инновационного общества. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2007. – 220 с.
4. Плугина М. И. Непрерывное образование: ретроспективный и сущностный анализ // Личность XXI века: теория и практика: сб. научн. тр. – Ставрополь, 2004. – 140 с.
5. Ракова Н. А. Педагогика современной школы: учебн. пособ. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009. – 215 с.
6. Слинкин С. В. Вуз в малом городе: концепция и модель развития: моногр. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2010. – 180 с.
7. Тулупова О. В. Проектирование профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы: учебно-методический комплект. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013. – 151с.



**Н. Ю. Бармин
Ю. Н. Петров
К. Е. Клычков**
(Нижний Новгород)

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРОЦЕССНАЯ МОДЕЛЬ

QUALITY ENSURING OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION: PROCESS MODEL

В статье охарактеризована процессная модель обеспечения качества образовательной деятельности профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы, разобраны компоненты модели через взаимосвязь и взаимозависимость в образовательном процессе. Материалы статьи могут быть использованы при проведении курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: качество, проектирование, процессная модель, образовательная деятельность, профессиональная образовательная организация, открытая образовательная система

The article describes the process model of quality ensuring of educational activity of professional educational organization as an open educational system, studies the components of the model through the relationship and interdependence in the educational process. Materials of the article can be used during the in-service training courses

Keywords: quality, design, process model, educational activities, professional educational organization, open educational system

Поиск инновационных подходов в решении проблем качества подготовки квалифицированных специалистов обуславливает необходимость конкурентоспособных специалистов на рынке труда. Обеспечение качества среднего профессионального образования определяется объективными причинами в самой образовательной сфере: возрастанием конкуренции между профессиональными образовательными организациями на рынке образовательных услуг и рынке труда [3].

Эффективная профессиональная образовательная организация (ПОО) – это организация с высоким уровнем результатов в области подготовки выпускников, которая обеспечивает развитие профессионализма своих работников и достойный уровень качества их жизни, а также вносящая свой вклад в развитие социума.

Основным фактором, определяющим направленность развития профессиональной образовательной организации, является открытость ее образовательной системы, ее связь и взаимодействие с внешней средой, активность и целеустремленность – следовательно, открытость является объективным свойством любой

образовательной системы, а при построении процессной модели профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы мы исходим из объективных характеристик [7, с. 16].

Проектирование – это создание будущего объекта, предшествующее его реализации, а методология проектирования получила большое развитие через совокупность процедур постановки задач, оптимизации и принятия решений. Почти любая преобразующая и созидательная деятельность обучающегося может и должна опираться на методологию проектирования.

«Проектирование» в управлении образованием – это способ реализации теоретических научных подходов в развитии образовательных систем.

Постоянно возрастает актуальность проблем педагогического проектирования и подготовки управленческих проектов, в которых большое внимание уделяется непрерывному профессиональному развитию кадров, мониторингу уровня их профессиональной компетенции [2, с. 50]. Убедительным аргументом в пользу перемещения основного внимания в управле-

нии на стадию проектирования служит реальная социально-экономическая ситуация в нашей стране, диктующая необходимость перевода учебного заведения для его сохранения и развития на внутренние резервы жизнедеятельности. Любая деятельность, в том числе и образовательная деятельность в профессиональной образовательной организации – это взаимосвязанные процессы, качество которых определяется достижением поставленной цели.

Моделью обеспечения качества образовательной деятельности в профессиональной образовательной организации является система, имеющая инвариантный характер и включающая совокупность всех процессов, обеспечивающих качество образовательной деятельности через непрерывность и последовательность

процессов, которыми достигается поставленная цель – обеспечения качества образовательной деятельности в соответствии с требованиями социально-экономического развития общества [1, с. 28]. Эта процессная модель обеспечивает качество образовательной деятельности в профессиональной образовательной организации, включая в себя ряд компонентов, обеспечивающих условия реализации модели.

Федеральный государственный образовательный стандарт, методологические подходы и принципы являются научной основой обеспечения качества образовательной деятельности в профессиональной образовательной организации. Модели обеспечения процессов качества образовательной деятельности представлены на рис. 1.

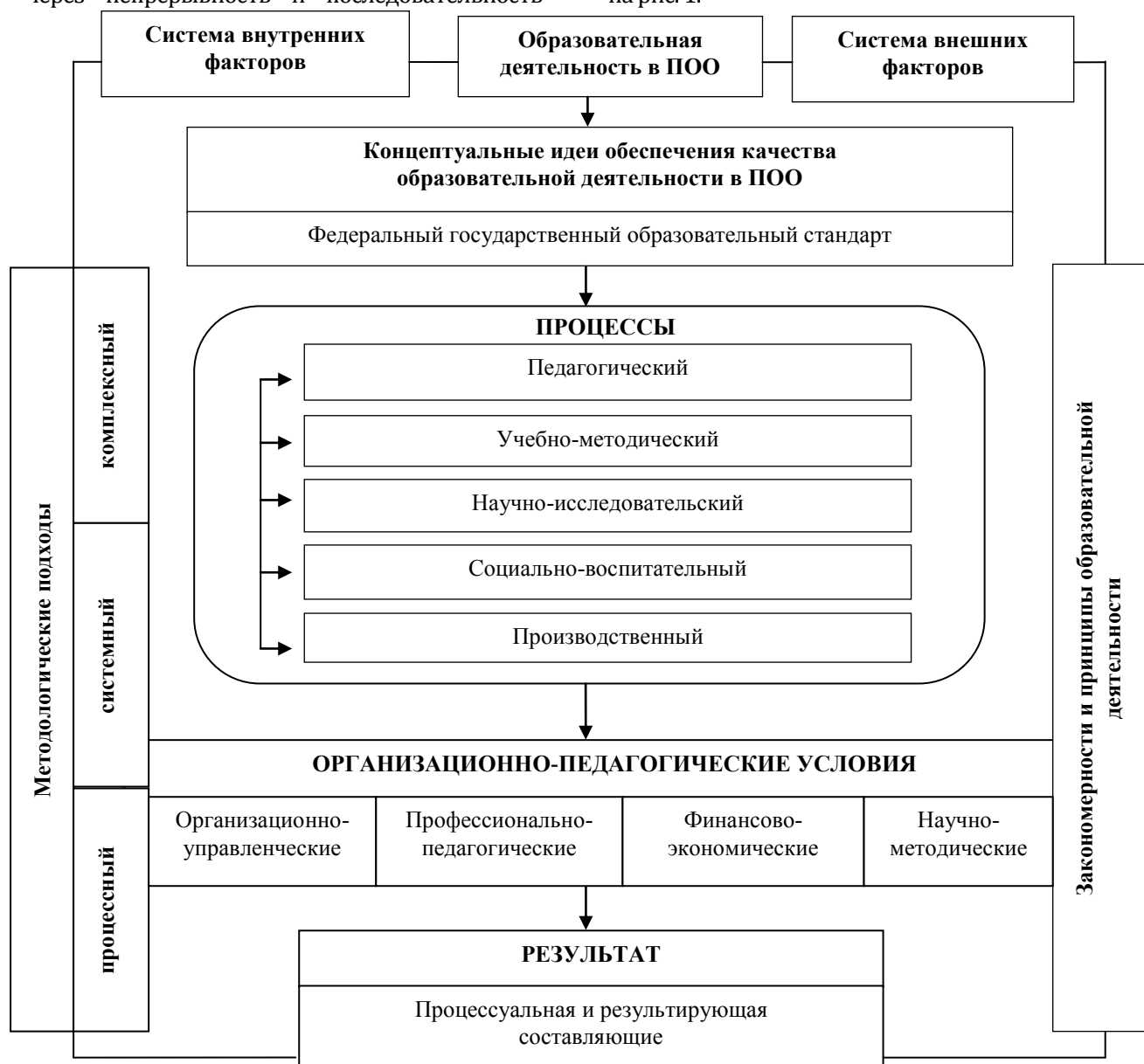


Рис. 1. Процессная модель обеспечения качества образовательной деятельности в профессиональной образовательной организации

В Федеральном государственном образовательном стандарте отражены основные характеристики минимального обеспечения качества образования. Контроль деятельности профессиональной образовательной организации осуществляется путем аттестации и аккредитации по критериям оценки деятельности профессиональной образовательной организации, которые являются требованиями, а так как стандарт способствует гармонизации уровня профессионального образования и уровня профессиональной подготовки, то он позволяет реализовывать общую стратегию развития образования [6].

Конкретный состав изучаемых учебных дисциплин определяет федеральный компонент содержания профессионального образования, а региональный компонент содержания образования разрабатывается профессиональной образовательной организацией с учетом региональных особенностей, имеет вариативный характер, может уточняться и дополняться при условии соблюдения основных положений федерального государственного образовательного стандарта. Профессиональная характеристика представляет собой многофункциональный документ, ориентированный как на субъектов образовательной деятельности, так и на работодателей.

Важными для рассмотрения нашей модели являются методологические подходы и принципы исследования, но следует особо выделить основные процессы, обеспечивающие качество образовательной деятельности в профессиональной образовательной организации при эффективном управлении ими.

Все процессы, представленные в модели, регламентируются Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», нормативными документами Министерства образования и науки РФ; локальной нормативно-правовой документацией, регулирующей педагогическую, учебно-методическую, научно-исследовательскую, социально-воспитательную и производственную деятельность, и определяются системой контролируемых показателей.

Исходя из определения, целью педагогического процесса является непрерывное профессионально-личностное развитие обучающегося. Педагогический процесс представляет собой организационный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение, обеспечивающий последовательность,

единство и логическую преемственность элементов содержания учебного курса, которые используются в дальнейшем при изучении других дисциплин.

Целью учебно-методического процесса является разработка программно-информационного и учебно-методического обеспечения всех учебных дисциплин и специальностей для повышения качества аудиторной и самостоятельной работы обучающихся в условиях постоянного развития педагогического творчества, роста профессиональной компетентности.

Результатом процесса являются учебно-методические издания, в том числе и на электронных носителях, КМО (комплекс методического обеспечения) дисциплины, учебно-методические рекомендации по выполнению обучающимися различных видов учебной деятельности (написания контрольных работ, рефератов, курсовых работ и проектов, выполнения расчетно-графических заданий и лабораторных работ и др.).

Комплексный подход к информационному и методическому обеспечению учебного процесса позволяет исключать противоречия учебных курсов и обеспечить взаимодополняемость учебников и компьютерных программ обучения.

В тесной взаимосвязи и взаимозависимости с вышерассмотренными процессами находится научно-исследовательский процесс, без успешной реализации которого в системе процессов невозможно достижение целей по обеспечению качества образовательной деятельности в профессиональной образовательной организации. Целями научно-исследовательского процесса являются формирование и развитие у субъектов педагогического процесса устойчивого интереса и навыков научно-исследовательской деятельности на основе получения новых знаний об окружающем мире, концепций, технологий, обеспечение функционирования образования-науки-производства как единой системы.

Неотъемлемым структурным компонентом процессной модели обеспечения качества образовательной деятельности в профессиональной образовательной организации является социально-воспитательный процесс, цель которого – сознательное формирование и развитие личностных и социальных качеств обучающихся. Обеспечение качества социально-воспитательного процесса являет-

ся одним из составляющих факторов, определяющих качество подготовки специалиста.

Основой содержания воспитательного процесса является его соответствие требованиям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», федеральному государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования, концепции воспитательной работы.

Социально-воспитательная деятельность в профессиональной образовательной организации направлена на формирование у обучающихся гражданской ответственности, правового сознания, добросовестного отношения к учебе; на развитие профессиональной мобильности, способности к социализации в обществе, потребности в здоровом образе жизни; на овладение культурой умственного труда, методами самостоятельной работы; на приобщение обучающихся к богатству национальной и мировой культур; на формирование корпоративной культуры; на создание условий для выявления и реализации творческого потенциала обучающихся, развития общей и педагогической культуры, культуры общения.

Социально-воспитательная деятельность ориентирована на демократическую культуру общения, открытое обсуждение злободневных вопросов, доверие к общественным организациям, поддержку инициативы обучающихся.

Цель производственного процесса – формирование и развитие профессионально и социально значимых качеств будущих специалистов применительно к конкретному производству. Производственный процесс направлен на развитие обучающихся, овладение технологиями профессиональной деятельности, на формирование способностей к мобильной профессиональной и социальной деятельности.

Взаимосвязь и взаимообусловленность рассматриваемых процессов обеспечивают качество образовательной деятельности в профессиональной образовательной организации, а также позволяют системе образования удовлетворять потребности личности и общества.

Особенностью рассматриваемой модели является обеспечение качества образовательной деятельности в профессиональной образовательной организации. Процессуальная составляющая представляет собой качественные характеристики рассматриваемых процессов нашей модели, которые выступают нормативными факторами. Результирующая составляющая – это разноплановые результаты

по всем образовательным процессам в профессиональной образовательной организации, отвечающим потребностям общества и потребности в дальнейшей самореализации.

Развитие любой образовательной модели осуществляется под воздействием как внешних условий, так и внутренних тенденций саморазвития. Если рассматривать образовательную организацию как открытую социальную систему, а под открытостью понимать наличие среды, с которой взаимодействует система, то можно констатировать, что таким системам присущи процессы не только полновесного обмена со средой – функционирования, но и развития [4, с. 32].

Способность к созданию целевых преобразов и деятельностных программ инновационного развития находит отражение в форме проектирования (теоретического способа создания новации). Обращение к проектированию образовательной организации связано с высокой эффективностью данного метода. Оно позволяет достичь конкретного результата модернизации образовательной системы, экономно расходуя ресурсы, концентрируя и распределяя их в соответствии с реализуемыми проектами.

Качество и разнообразие ресурсов являются главными условиями жизнедеятельности образовательной организации. Развитие образования, как правило, связано с изменениями его ресурсного обеспечения, как внутреннего, так и приходящего извне.

Инновационный режим важен и необходим потому, что без него нельзя качественно изменить сложившийся и ставший тормозом характер функционирования, обновить жизнедеятельность образовательной организации, привести ситуацию в соответствие с растущими потребностями времени [5]. Режим развития предполагает использование нововведений, которые должны охватить всё функционирование процессов профессиональной образовательной организации и все функциональные области образовательного организма.

Таким образом, в рассматриваемой модели над процессами функционирования надстраивается инновационный процесс, когда инновационная деятельность имеет свои устремления и цели, средства достижения этих целей, условия и результаты, должна стать объектом планирования, организации, руководства и контроля.

Литература

1. Бармин Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ: моногр. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2010. – 155 с.
2. Булаева М. Н., Петров Ю. Н. Менеджер инженерно-педагогического образования в административно-управленческой деятельности: моногр. – Нижний Новгород: НГПУ, 2012. – 195 с.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. URL: <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (дата обращения: 06.09.2016 г.).
4. Проектирование профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы: учебно-методический комплекс /авт.-сост. О. В. Тулупова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013. – 151 с.
5. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc20120210_04 (дата обращения: 26.07.2016 г.).
6. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <http://минобрнауки.рф/media/events/files/41d4701a6bfda8ac356e.pdf> (дата обращения: 20.08.2016 г.).
7. Технология формирования инновационной среды профессиональной образовательной организации: учебно-методический комплект / авт.-сост. О. В. Тулупова, А. Б. Ходжибекова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2014. – 142 с.



А. Ю. Петров
М. Н. Булаева
А. А. Сиротова
(Нижний Новгород)

ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ОТКРЫТОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

INNOVATION MANAGEMENT IN THE PUBLIC EDUCATIONAL SYSTEM

В статье рассматриваются инновационный менеджмент профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы через стратегическое управление развитием профессиональной образовательной организации, управление педагогическим коллективом и формирование корпоративной культуры профессиональной образовательной организации

Ключевые слова: профессиональная образовательная организация, стратегическое управление, стратегия развития, педагогический коллектив, корпоративная культура

The article examines innovative management of professional educational organization as an open educational system through the strategic management of the development of professional educational organizations, teaching staff management and corporate culture of professional educational organizations

Keywords: professional educational organization, strategic management, strategy of development, teaching staff, corporate culture

В связи с усилением конкуренции во многих отраслях и сферах деятельности, включая систему профессионального образования, применение традиционных подходов уже не может служить гарантией конкурентоспособности профессиональной образовательной организации как производителя образовательных услуг. Деятельность человека в сфере образования в настоящее время является одной из наиболее инновационных отраслей. Эффективность инновационной деятельности в области образования зависит от скорости и эффективности инновационных процессов в различных отраслях экономики и сферах деятельности человека.

В профессиональной образовательной организации инновационное развитие осуществляется под воздействием как внешних условий, так и внутренних тенденций саморазвития [7, с. 21]. Рассматривая профессиональную образовательную организацию как открытую образовательную систему, остановимся на понятии открытости. Под открытостью понимаем наличие среды, с которой взаимодействует система, поэтому можно констатировать, что для открытой образова-

тельной системы могут быть характерны процессы не только функционирования, но и развития. Развитие реализуется через инновационную деятельность, которая определяется как процесс разработки, внедрения, освоения и присвоения нового. На сегодняшний момент внешнее воздействие на систему складывается из инициатив и образовательного заказа государства для ближайшего социального окружения.

Многочисленными исследованиями доказано, что нет другого способа осуществления такого развития, как инновационный процесс, но его нельзя рассматривать только как процесс освоения новшеств. Инновационный процесс – это поиск или придумывание новшества, его исследование, осмысление, а также создание условий для освоения этого новшества [6].

Можно выделить четыре последовательно реализуемых этапа работы профессиональной образовательной организации, вставшей на путь развития. Эти этапы включают в себя:

- системный анализ состояния профессиональной образовательной органи-

зации и оценку возможностей ее развития;

- организационные мероприятия по переходу в режим интенсивного развития;
- активизацию внутренней групповой коммуникации в инновационной среде;
- образовательную и консультативную поддержку педагогов и руководителей, начавших процесс осуществления преобразований.

Рассматривая инновационный менеджмент в профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системе, следует остановиться на трех основных позициях:

- стратегическое управление развитием профессиональной образовательной организации;
- управление педагогическим коллективом в условиях формирования инновационной среды профессиональной образовательной организации;
- формирование корпоративной культуры профессиональной образовательной организации.

Понятие «стратегический менеджмент» появилось в 60–70-е годы XX века, чтобы отличать управление, осуществляемое на высшем уровне руководства организацией, от текущего управления производственным (для профессиональных образовательных организаций – образовательным) процессом [3, с. 89].

Профессиональная образовательная организация не может функционировать без целей существования. Правильная постановка цели означает, что сформулированная цель соответствует всем описанным критериям: является конкретной, достижимой, значимой и соотносится с конкретным сроком.

Выбор стратегии и ее выполнение являются основными составляющими стратегического управления, а сама стратегия понимается как определенное долгосрочное направление развития профессиональной образовательной организации и относится к таким сторонам деятельности организации, как сфера деятельности, средства и форма деятельности [5, с. 17].

Перечислим существующие стратегии:

стратегия ограниченного роста, стратегия роста, сокращение или стратегия последнего средства, комбинированная стратегия.

В любую стратегию входят пять компонентов:

- направление развития профессиональной образовательной организации, в которое входит разработка плана объективного анализа существующего состояния организации;
- модель поведения, при которой стиль инновационного поведения профессиональной образовательной организации может трактоваться как осуществляемая стратегия;
- создание проекта, который отражает желаемое положение организации в окружающем ее социуме и концепцию ее деятельности (описание модели деятельности профессиональной образовательной организации, к которой необходимо стремиться);
- мотивация деятельности всех субъектов профессиональной образовательной организации, которая называется перспективой, позволяющая выступать основой действий профессиональной образовательной организации и придающая коллективу организации уверенность в завтрашнем дне, в своих силах, убежденность в самореализации;
- совокупность умений и способностей выполнения какого-либо вида деятельности и определенный способ миропонимания проблем и ценностей организации.

Гуманитарный характер стратегического управления в профессиональных образовательных организациях дает возможность использования педагогического проектирования, построенного на ценностном подходе. Педагогическое проектирование выступает ведущим фактором развития личностного потенциала людей [4].

Разработка исходного варианта стратегии требует создания рабочей группы из числа наиболее активных педагогов. Желательно, чтобы группу возглавлял руководитель профессиональной образовательной организации. В группу входят заместители директора, руководители

методических структур, опытные и молодые инициативные педагоги. В результате работы группы должны быть достигнуты следующие результаты:

- «продукт» – первый вариант стратегии, который в дальнейшей деятельности должен стать ключевым звеном в организации широкого обсуждения перспектив развития профессиональной образовательной организации педагогическим коллективом, социальными партнерами и обучающимися;
- согласование новых ценностей и целей развития организации между членами рабочей группы;
- отработка и закрепление алгоритма выдвижения, поддержки и экспертизы частных инициатив педагогов по развитию образовательной организации.

Стратегия развития профессиональной образовательной организации оформляется в виде проекта инновационных изменений, основными характеристиками которого являются инновационность, конкретная цель и результат, продолжительность выполнения проекта, ресурсные ограничения, участие специалистов разных профилей, командная работа.

На основании вышеизложенного можно предложить следующую структуру концепции развития образовательной организации:

1. Актуальность предполагаемых изменений.
2. Теоретико-методологические основания развития профессиональной образовательной организации.
3. Базовые ценности развития.
4. Основные результаты деятельности профессиональной образовательной организации.
5. Сценарии развития.
6. Базовые цели развития.
7. Социальная миссия.
8. Образ выпускника.
9. Образ преподавателя.
10. Основные направления развития содержания образовательного процесса.
11. Основные направления развития обеспечивающих подсистем.
12. Изменение в системе управления профессиональной образовательной организации; краткое описание инфраструктуры развития.
13. Внешние связи.
14. Реализация концепции через обеспечение ресурсов.
15. Направления реализации концепции.

Коллектив профессиональной образовательной организации является основным компонентом профессиональных образовательных организаций. Любая организация

предполагает объединение людей в группы, выступающие в качестве управляющей, управляемой или самоуправляемой структуры. Именно коллектив профессиональной образовательной организации является нравственным регулятором (носителем и пропагандистом нравственных и социальных установок), основной формой организации студенческой и преподавательской жизнедеятельности, стимулятором формирования личности через межличностные отношения и общественное мнение, мощнейшим воспитательным средством [2, с. 44].

Для того чтобы считаться коллективом, группа людей должна иметь ряд признаков, которые можно разбить на четыре группы.

Первая группа признаков связана с наличием у всех ее членов общей цели.

Вторая группа признаков связана со структурой группы. Сюда входят: определенная структура внешних и внутренних связей и взаимоотношений на основе психологического признания членами группы друг друга и отождествления себя с нею, а также существование органов самоуправления.

Третья группа признаков объединяет ценностные категории: личное практическое взаимодействие людей в процессе достижения совместной цели; ответственность за совместные действия.

Четвертая группа признаков характеризует атмосферу коллектива: общая атмосфера – интеллектуально-моральная, благоприятный климат, психологическая и социальная защита личности.

Перед современными профессиональными образовательными организациями стоит необходимость реального выбора: копирование существующей бизнес-системы или сочетание лучших черт академического и предпринимательского подходов. Профессиональная образовательная организация, осваивая новые образцы корпоративной культуры, должна иметь два разработанных плана своей стратегии: внешний и внутренний. Внешний план стратегии направлен на экономический успех, рентабельность, количественные показатели успешности, внутренний же – на развитие культурного образца деятельности на основе гуманистических воспитательно-образовательных ценностей.

Корпоративная культура профессиональной образовательной организации, с одной стороны, определяет нормативно-ценностную основу поведения своих членов, с другой – сама профессиональная образовательная организация нуждается в развитой корпоративной культуре для успешного управления своим развитием.

Корпоративная культура образовательной организации строится на основе постоянной работы с членами коллектива, которая направлена на актуализацию личных и профессионально необходимых способностей, а также гармонию внутрикорпоративных и внутригрупповых отношений, которые влияют на улучшение психологического климата, что способствует развитию каждого сотрудника [1, с. 9].

Видимыми проявлениями корпоративной культуры являются ритуалы – это поощрения, порицания и интеграция.

Основой управления процессом формирования корпоративной культуры профессиональной образовательной организации выступают ее диагностика и оценка. Помощью при диагностике корпоративной культуры является спонтанный обход профессиональной образовательной организации, при котором следует обращать внимание на организационные культурные индикаторы: внешний вид здания, где расположена профессиональная образовательная организация, и прилегающей к нему территории; внутреннее оформление

помещений; общение членов организации между собой; поведение педагогов и обучающихся в отношении гостей профессиональной образовательной организации.

Анкетирование персонала профессиональной образовательной организации является следующим инструментом диагностики корпоративной культуры, где главными темами являются: миссия организации, стратегия развития, сильные и слабые стороны организации, совместная работа, коммуникации и социально-психологический климат профессиональной образовательной организации.

Диагностика педагогического коллектива профессиональной образовательной организации осуществляется на основе опросника самооценки сформированности профессионально важных качеств личности педагогических работников; опросника используемых в образовательном процессе профессиональной образовательной организации образовательных технологий и форм методической работы; теста на выявление профессиональной направленности личности педагога системы СПО, позволяющего выявить уровень инновационности педагогического коллектива.

Успешность инновационного менеджмента в профессиональной образовательной организации возможна только в образовательной среде, в которой создаются условия для творческой профессиональной самореализации каждого педагога.

Литература

1. *Акимова О. Б., Франц А.С.* Корпоративная культура как условие профессионально-нравственного развития участников образовательного процесса // Материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции «Корпоративная культура образовательных учреждений», Екатеринбург, 9-10 февраля 2012 г. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2012. – с. 8-12.
2. *Лапшова А. В.* Профессиональная компетентность как интегративный ресурс личности педагога-профессионала //Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 2-3(21). – С. 44-45.
3. *Булаева М. Н., Петров Ю. Н.* Менеджер инженерно-педагогического образования в административно-управленческой деятельности: моногр. – Н. Новгород: НГПУ, 2012. – 195 с.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. URL: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (дата обращения: 06.09.2016 г.).

5. Проектирование профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы: учебно-методический комплекс /авт.-сост. О. В. Тулупова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013. – 151 с.
6. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: http://economy.gov.ru/minrec/activity/sections/innovations/doc20120210_04 (дата обращения: 26.07.2016 г.).
7. Технология формирования инновационной среды профессиональной образовательной организации: учебно-методический комплект / авт.-сост. О. В. Тулупова, А. Б. Ходжибекова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2014. – 142 с.



Н. С. Петрова
Н. В. Сырова
Т. А. Липина
(Нижний Новгород)

КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

CRITERIAL-EVALUATING INDICATORS OF PROJECT ACTIVITIES RESULTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION STUDENTS

В статье анализируются общие и специфические критериально-оценочные показатели и описание процедур оценки результатов проектной деятельности, оценки продукта проектной деятельности, продукта прикладного проекта, оценки качества процессуального аспекта, оценки презентации проекта

Ключевые слова: критерии оценки, проектный продукт, обучающиеся, проектная деятельность, уровень сформированности коммуникативной деятельности

The article analyzes the general and specific criterial- evaluating indicators and description of procedures for project activities evaluation, evaluation of project activities product, project applied product, evaluation of the quality of procedural aspect, evaluation of project presentation

Keywords: evaluation criteria, project product, students, project activities, level of communicative activity development

Исследованиями доказано, что нет другого способа стимулирования развития как инновационный проект, но его нельзя рассматривать только как процесс освоения новшеств. М. М. Поташник констатирует: «Новшество необходимо найти, придумать на уровне идеи, осмыслить, структурировать, разработать технологию его внедрения и только потом его можно осваивать» [4, с. 43-53]. Инновационный процесс – это процесс поиска, придумывания новшества, его исследования, осмысления; приведения к виду, приемлемому для освоения; разработка системы мер его освоения; внедрение этого новшества при условии, что это освоение также является предметом специального исследования. Способность к созданию целевых образов и деятельностиных программ инновационного развития находит отражение в формах конструирования, моделирования и проектирования [7, с. 14-15].

Приказ Министерства образования Нижегородской области «Об организации регионального инновационного сетевого образова-

тельного проекта “Модель профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы”» нацелен на разработку и апробацию современных форм развития кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций Нижегородской области.

Как отмечает И. Д. Чечель [8, с. 52], на последних этапах проектирования обучающиеся и педагоги анализируют и оценивают результаты деятельности, отождествляемые с выполненным проектом. При реализации практико-ориентированных проектов существуют два результата: это образовательный эффект от включения обучающихся в учебный процесс и его логического применения, при этом к оценке предъявляется только сам проект, а вторая оценка результата – это проектный продукт. Вначале обучающихся знакомят с критериями оценивания их работы.

Цель преподавателя – разработка критериев оценивания, показать обучающимся, как каждый этап работы приближает их к результату. Грамотное определение *критериев оценки и по-*

казателей – это использование адекватных им измерителей, в этом залог правильного оценивания проектной деятельности.

Основные аспекты оценки результативности проектной деятельности, соотнесенные с объектами оценивания, представлены в табл.1.

Таблица 1.

Оценка результатов проектной деятельности

№ п/п	Аспект оценки	Объект оценивания
1	Объективированный, материализованный результат проектной деятельности	Продукт проекта (имеет свою специфику для каждого типа практикоориентированных проектов)
2	Образовательный результат проектной деятельности	Профессиональные и общие компетенции
3	Процесс (работа по выполнению проекта)	Проектный дневник (портфолио проекта) – записи, осуществляемые обучающимся для описания конкретного опыта проектной деятельности, выполняемых заданий, освоенных умений, отношения к процессу и результатам собственной проектной деятельности
4	Презентация проекта	Публичное выступление. Мультимедийная презентация. Дискуссия.

Общими критериями оценивания результатов проектной деятельности являются:

- значимость и актуальность предлагаемых решений проблемы проекта;
- практическая значимость работы;
- правильность использования методов обработки информации;
- глубокое проникновение в проблему, применение знаний из других областей;
- четкость и аргументированность выводов;
- новаторские предложения по решению проблемы;
- активность участников проекта с учетом

их индивидуальных возможностей;

- характер общения в ходе работы над проектом;
- умение защищать результат проекта, корректность в дискуссии;
- наличие перспектив развития результатов проекта (потенциал);
- качество оформления результатов проекта (с учетом требований стандарта).

Оценка будет точнее, если конкретнее обозначить оцениваемый продукт. По каждому аспекту оценки проектной деятельности можно представить комплекс показателей [табл. 2].

Таблица 2.

Результат оценки продукта проектной деятельности

№ п/п	Критерии оценки	Показатели
1	Новизна	Продукт ранее не существовал
2	Оригинальность	Необычность, своеобразие и т.д.
3	Уникальность	Единственный в своем роде
4	Оптимальность	Наилучшее сочетание параметров продукта проектной деятельности
5	Экологичность	Отсутствие вреда для человека от использованных материалов
6	Функциональность Эстетичность Эксплуатационность	Возможная сфера использования Соответствие формы и содержания Удобство, простота использования

Помимо общих критериев оценки проектного продукта могут быть введены специфические критерии для продуктов разных

типов практикоориентированных проектов. Так, для информационного проекта можно предложить критерий *информативность*, ко-

торый определяется следующей системой показателей: оригинальность, завершенность, структурная упорядоченность, связность, целостность.

При оценке продукта исследовательского проекта, который представляет собой, как правило, реферативную работу или аналитический отчет о проведенном исследовании, целесообразно дополнить ряд общих критериев следующими оценочными параметрами:

- правильность формулировки проблемы исследования;
- наличие и правильность формулировки гипотезы;
- множественность, актуальность и надежность фактов, наблюдений, доказательств;
- наличие новой информации;

- сопоставимость (соотношение) данных и умозаключений;
- объективная научная новизна [6].

Также для оценки продуктов информационного и исследовательского практикоориентированных проектов, формой представления которых является текст, можно воспользоваться критериальной базой оценки проектов, представленных только в виде текста: общая оценка, оценка введения, оценка основной части, оценка заключения [5, с. 26].

Для оценки продукта прикладного практикоориентированного проекта используются следующие аспекты оценки: эмоционально-психологический, регулятивный, социальный (процессуальный), аналитический, творческий, уровень самосовершенствования [табл. 3].

Таблица 3.

Оценка продукта прикладного проекта

Аспект оценивания	Критерии оценки
Эмоционально-психологический	Эстетические качества продукта
Регулятивный	Соответствие продукта требованиям техники безопасности и охраны труда
Социальный (процессуальный)	Соблюдение технологических требований
Аналитический	Понимание ситуации
Творческий	Самостоятельность исполнения, оригинальность продукта, использование новых материалов и технологий
Уровень самосовершенствования	Самооценка качества продукта. Видение путей совершенствования продукта

При оценке качества процессуального аспекта проектной деятельности представляются показатели для двух уровней развития проектной деятельности – базового (проектная деятельность обучающихся осуществляется строго в заданных и контролируемых

педагогом границах самостоятельности) и творческого (в проектной деятельности максимальна доля инициативности и самостоятельности самих обучающихся, роль педагога в данном случае ограничивается консультативной помощью) [табл. 4].

Таблица 4.

Оценка процессуального аспекта выполнения проекта

№ п/п	Критерии оценки	Уровень и соответствующие ему показатели	
1.	Формулировка проблемы проекта	Базовый	Понимание проблемы, сформулированной педагогом
			Описывает проблемную ситуацию
		Творческий	Называет причины проблемы на основе анализа ситуации
2.	Поиск способов решения проблемы	Базовый	Формулирует проблему
			Понимает и принимает цель, сформулированную педагогом
		Творческий	С помощью педагога формулирует задачи, соответствующие цели проекта
			Планирует задачи под цель для ее реализации
			Определяет ожидаемый результат проекта

3.	Анализ и обработка информации	Базовый	Использует рекомендованные педагогом источники информации
			Проводит анализ информации способами, предложенными педагогом
		Творческий	Организует способы поиска информации и виды источников
			Самостоятельно обрабатывает информацию и делает по ней выводы
4.	Поиск способов создания и оценки проектного продукта	Базовый	Осознает предлагаемые педагогом способы создания продукта
			Оценивает продукт в соответствии с предложенными педагогом критериями
		Творческий	На основе анализа самостоятельно выбирает способы создания продукта (иногда альтернативные)
			Предлагает и использует систему критериев для оценки продукта, прогнозирует перспективы его использования
5.	Использование ресурсов	Базовый	Определяет с помощью педагога возможные ресурсы
			Распределяет предложенные ресурсы по задачам проекта
		Творческий	Самостоятельно определяет весь перечень необходимых ресурсов для выполнения проектных работ
			Обосновывает достаточность ресурсов для реализации всего проекта
6.	Контроль и коррекция проектной деятельности	Базовый	Реализует деятельность по плану педагога
			Корректирует проектную деятельность после контроля, осуществленного педагогом
		Творческий	Самостоятельно планирует свою деятельность по содержанию и по времени
			Самостоятельно осуществляет коррекцию проектной деятельности системно
7.	Защита проектного результата	Базовый	Проводит презентацию проекта по установленной стандартной схеме
			Отвечая на вопросы, повторяет нужные фрагменты своего выступления
		Творческий	Готовит и проводит презентацию проекта
			Приводит развернутую аргументацию при ответах на вопросы

Общественное представление нового с определенными целями – это презентация, смысл которой – обеспечить прием презентуемому новшеству со стороны общественности [2, с. 33]. Обучающиеся демонстрируют

презентационные умения и навыки в ходе презентации проекта: умение уверенно держать себя во время выступления, использовать различные средства наглядности при выступлении [табл. 5].

Таблица 5.

Оценка презентации проекта

№ п/п	Критерии оценки	Показатели
1.	Качество выступления	Системность. Полнота представления подходов к решению проблемы. Ясность формулировок.
2.	Ответы на вопросы	Адекватность ответов заданным вопросам. Аргументированность ответов. Полнота, убедительность ответов.
3.	Проявление личностных качеств докладчика	Уверенность, владение собой. Компетентность в предметной области, соответствующей теме проекта. Настойчивость в отстаивании своей точки зрения. Культура речи. Способность удерживать внимание аудитории. Импровизация, находчивость. Эмоциональность. Требовательность к себе, рефлексивность.
4.	Качество мультимедийной презентации	Единство стиля, соответствие презентации содержанию проекта. Визуальная доступность рисунков, таблиц, схем. Оптимальность цветового решения, эффектов анимации. Композиционная целостность доклада и презентации.

Проектная деятельность обучающихся является одновременно инструментом формирования коммуникативных компетенций, поскольку для выполнения большинства практикоориентированных проектов в учебном процессе требуется организация группового общения [1, с. 10]. Оценка уровня сформированности готовности к коммуникативной деятельности предполагает в ходе выполнения обучающимися проектных работ диагностику умений понимать сущность и социальную значимость выполняемой проектной работы, организовать выполнение технологических операций с учетом следующих критериев:

- способность и готовность сотрудничать;
- умение передавать информацию другим на вербальном и невербальном уровне;
- обмен информацией, проявление толерантности к другим мнениям;

рантности к другим мнениям;

- владение способами получения специальной информации;
- координация действия по проектной команде;
- умение организовать выполнение работы с максимальной пользой;
- использование информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности;
- использование источников информации как средства повышения эффективности профессиональной деятельности [3, с. 68].

Оценочными средствами для диагностирования уровня сформированности коммуникативной деятельности являются наблюдение за выполнением проектного задания и оценка взаимодействия обучающихся в учебном процессе [табл. 6].

Таблица 6.

Оценка уровня сформированности коммуникативной деятельности обучающихся в ходе выполнения проектных работ

Критерии	Показатели
Эмоционально-психологический	Готовность к выполнению задания
Регулятивный	Планирование деятельности и управление ею
Социальный (процессуальный)	Совместное выполнение технологических операций

Аналитический	Работа с информацией: поиск, анализ, выделение главного, структурирование и т. п.
Творческий	Выдвижение оригинальных идей по созданию проектного продукта, аргументация выдвинутых идей
Уровень самосовершенствования	Рефлексивность как способность к выявлению оснований собственных действий, определению степени своего участия в решении проектной задачи

Фиксация результатов наблюдения за проектной деятельностью группы обучающихся может проводиться по соответствующей форме.

Критериально-оценочные показатели, рассмотренные в работе, позволяют производить оценку: результатов проектной дея-

тельности; продукта проектной деятельности; продукта прикладного проекта; качества процессуального аспекта; презентации проекта. Описание процедур оценки результатов образовательной деятельности можно рекомендовать в учебный процесс профессиональных образовательных организаций.

Литература

1. Бармин Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ: моногр. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2010. – 155 с.
2. Петрова Н. С. Педагогические аспекты саморегуляции на основе рефлексии в профессиональном обучении студентов вуза: моногр. – Нижний Новгород: Изд-во Волжского государственного инженерно-педагогического университета (ВГИПУ), 2010. – 157 с.
3. Петров Ю. Н., Сырова Н. В., Серова О. В. Построение перспективы интерьера: учебное пособие с грифом УМО. – Нижний Новгород: Вестник Мининского университета, 2014. – 84 с.
4. Поташиник М. М. Программа развития: что волнует директоров школ // Народное образование. – 2005. – № 9. – С. 43-53.
5. Проектирование профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы: учебно-методический комплекс / авт.-сост. О. В. Тулупова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013. – 151 с.
6. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/doc20120210_04 (дата обращения: 18.10.2016 г.).
7. Технология формирования инновационной среды профессиональной образовательной организации: учебно-методический комплекс / авт.-сост. О. В. Тулупова, А. Б. Ходжибекова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2014. – 142 с.
8. Чечель И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М.: Сентябрь, 2008. – 144 с.



Л. Н. Шилова
В. Н. Фролова
М. Н. Бурнакин
(Нижний Новгород)

МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

MODEL OF THE PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION GRADUATE: VALUE ORIENTATIONS AND PROFESSIONAL COMPETENCES

В статье рассматривается технология разработки модели выпускника профессиональной образовательной организации через формирование компетенций и ценностных ориентаций обучающихся

Ключевые слова: модель выпускника, инновационный сетевой образовательный проект, ценностные ориентации, профессиональные компетенции, знания, умения, универсальные компетенции, профессиональная карьера, технологическая карта

The article discusses the technology of designing the model of a professional educational organizations graduate through the students' competencies and value orientations development

Keywords: model of the graduate, innovative network educational project, value orientations, professional competences, knowledge, skills, universal competences, professional career, technological card

В условиях реализации регионального инновационного сетевого образовательного проекта «Модель профессиональной организации как открытой образовательной системы» доминирующей явилась идея об определении результата (продукта) образовательной деятельности. Одним из результатов образовательной деятельности в системе среднего профессионального образования являются «выпускники, обладающие определенной совокупностью профессиональных компетенций, представляющих собой уникальные для каждой профессии способы деятельности, обеспечивающие решение конкретных профессиональных задач в рамках профессиональных функций, составляющих данный вид профессиональной деятельности, как условие разработки модели профессиональной образовательной организации» [4, с.13].

Составляющей частью модели профессиональной образовательной организации является модель выпускника. Основой для разработки модели выпускника являются ценностные ориентации. Ценностные ориентации – элемент сознания личности; нравст-

венные, эстетические, правовые, политические, экологические, экономические, мировоззренческие знания, представления и убеждения. Ценности личности выступают в качестве основы для формирования жизненной стратегии, во многом определяют линию профессионального развития.

При построении модели выпускника важная роль отводилась проблеме изучения ценностных ориентаций обучающихся, чем обусловлен выбор методики М. Рокича. М. Рокич разработал концепцию ценностных ориентаций личности, методика их изучения представлена в тесте-опроснике «Ценности по М. Рокичу» [2]. Главными достоинствами этой методики являются её универсальность, простота тестирования, рациональность и экономичность обработки результатов.

Согласно данной методике ценностные ориентации так или иначе воздействуют на любые общественные явления, в том числе и на профессиональную, жизненную карьеру человека; человеческие ценности относительно немногочисленны и организованы в два класса ценностей: терминальные и инст-

рументальные [2].

Терминальные ценности – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться.

Инструментальные ценности – предпочтительный выбор образа действий или свойств личности в определенной ситуации.

Предложенное в методике деление соответствует традиционному делению на ценности-цели (терминальные) и ценности-средства (инструментальные). Методика позволяет оценивать жизненные идеалы, иерархию жизненных ценностей (целей), ценностей-средств и представлений о нормах поведения, которые человек рассматривает в качестве эталона.

С целью изучения ценностных ориентаций обучающихся как основного компонента разработки модели выпускника была определена творческая группа преподавателей про-

фессиональных образовательных организаций – участников регионального инновационного сетевого проекта.

На первом этапе работы преподавателям предлагалось изучить методику М. Рокича.

На втором этапе преподаватели проводили исследование ценностных ориентаций обучающихся выпускных курсов. Обучающимся были предложены специально разработанные технологические карты, позволяющие провести ранжирование терминальных ценностей (ценностей-целей) по степени значимости в жизни и соотнести их с инструментальными ценностями (ценностями-средствами). На основе анализа соотнесенности терминальных и инструментальных ценностей обучающиеся определяли степень сформированности терминальных – инструментальных ценностей и заполняли технологическую карту. Пример фрагмента технологической карты приведен в таблице 1.

Таблица 1.

Степень сформированности терминальных и инструментальных ценностей

Результат соотнесенности терминальных и инструментальных ценностей	Полностью сформирована	Частично сформирована	Не сформирована
1. Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни): – рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения);		+	

В ходе исследования ценностных ориентаций преподавателями – участниками творческой группы была выдвинута идея о том, что для построения эффективной модели выпускника профессиональной образовательной организации недостаточно владеть только терминальными и инструментальными ценностями, важно точно знать, какие профессиональные компетенции необходимы для успешного продвижения в профессиональной деятельности. Совокупность ценностей и профессиональных компетенций, которые необходимы в любой сфере деятельности – бизнес, педагогика, государственная

служба или просто рабочая профессия/специальность, – принято определять в системе среднего профессионального образования как универсальные компетенции. Универсальные компетенции – это качества личности, которые гарантируют успешность как в жизни, так и в профессии.

Третий этап работы творческой группы предполагал анализ содержания ФГОС (профессиональных компетенций, необходимых умений и знаний) на основе технологической карты. Пример анализа освоения профессиональных компетенций, умений и знаний приведен в таблице 2.

Таблица 2.

Степень освоения профессиональных компетенций, умений и знаний

Профессиональные компетенции, умения, знания	Освоена полностью	Освоена частично	Не освоена
1. Использовать конструкторскую документацию при разработке			

технологических процессов: – читать чертежи, – знать служебное назначение и конструктивно- технологические признаки детали.	+		
--	---	--	--

При оценке сформированности профессиональных компетенций, умений и знаний обучающиеся отвечали на следующие вопросы:

- «Я могу это делать» – профессиональная компетенция освоена полностью;
- «Я это делаю, но мне не достаточно умений и знаний» – подчеркните каких – профессиональная компетенция освоена частично;
- «Я не умею и не знаю, как это делать» – профессиональная компетенция не освоена.

На четвертом этапе работы творческой группы на основе анализа степени освоения профессиональных компетенций, умений и знаний обучающиеся, используя характеристики сильных сторон сформированности терминальных – инструментальных ценно-

стей, разрабатывали сценарные роли «Мое реальное “Я”».

Личностный потенциал включает:

- профессионализм (профессиональные компетенции);
- психофизиологический потенциал (темперамент, работоспособность);
- творческий потенциал (интеллектуальные и познавательные способности);
- коммуникативный потенциал (способность к сотрудничеству и взаимодействию);
- нравственный потенциал (ценностно-мотивационная сфера, мировоззренческие ориентации).

Результаты разработки сценарных ролей «Мое реальное “Я”» оформлялись в технологической карте. Фрагмент технологической карты разработки сценарных ролей «Мое реальное “Я”» представлен в таблице 3.

Таблица 3.

Сценарные роли «Мое реальное “Я”»

Личностный потенциал	Терминальные – инструментальные ценности; профессиональные компетенции, умения и знания, сформированные/освоенные полностью
Профессионализм	
Психофизиологический потенциал	
Творческий потенциал	
Коммуникативный потенциал	
Нравственный потенциал	

Задача преподавателей при разработке обучающимися сценарных ролей «Моего реального “Я”» сводилась к анализу структуры ценностных ориентаций, определению ведущих ценностей обучающихся, диагностированию степени освоения профессиональных компетенций.

Проведенное промежуточное исследование становится основанием для изменения подходов к проектированию образовательного процесса с точки зрения его результативности. В сетевом проекте критерий результативности понимается «как степень соответствия его реальных результатов тем результатам, которые от него ожидаются» [4, с.15].

Разработанная технология позволила определить степень сформированности ценно-

стных идеалов обучающихся, иерархию жизненных целей (терминальных ценностей), ценностей-средств (инструментальных ценностей), представлений о нормах поведения, которые молодой человек рассматривает в качестве эталона, степень освоения профессиональных компетенций, умений и знаний. Результаты исследования стали доминирующими при выборе целей, методов и средств разработки модели выпускника профессиональной образовательной организации.

Обучающиеся на основе анализа разработки сценарных ролей «Мое реальное “Я”» имеют возможность более осмысленно предъявлять работодателю личностные и профессиональные характеристики (ценностные ориентации, освоенные компетенции, умения и знания) для бо-

лее успешного трудоустройства на рынке труда, выбора вариантов построения будущей жизненной карьеры.

Карьера – это результат достижений человеком осознанных позиций в профессиональной деятельности. Цели и постановка задач планирования карьеры являются важными аспекта-

ми завершения обучения в системе среднего профессионального образования. Планирование карьеры – это не абсолютная гарантия её успешного осуществления, а просто хороший способ развития профессиональных компетенций, формирования ценностных ориентаций обучающихся.

Литература

1. *Гарванова М. З., Гарванов И. Г.* Исследование ценностей в современной психологии // Современная психология: материалы III междунар. науч. конф. – Казань, 2014. – С. 5-20.
2. *Давыдов Л. Д.* Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 22 с.
3. *Досымова М. В.* Обзор методик измерения компетентности выпускников. //Современные образовательные технологии. Материалы II между. заоч. науч.-метод. конф. Т.1. – Пермь: Изд-во «От и до», 2010. – 23 с.
4. *Огнев А. С.* Персональный навигатор. Рабочая тетрадь. – М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – 110 с.
5. *Лучшие психологические тесты.* – Петрозаводск, 1992. – С. 112-114.
6. *Тулупова О. В.* Проектирование профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы: уч.-мет. комплект. – Н. Новгород: НИРО, 2013. – С. 13.
7. *Тулупова О. В., Ходжибекова А. Б.* Технология формирования инновационной среды профессиональной образовательной организации: уч.-мет. комплект. – Н. Новгород: НИРО, 2014. – 142 с.



Л. Н. Шилова
В. Н. Фролова
В. В. Макарова
(Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

METHODS OF QUALITY ASSESSMENT OF STUDENTS' THEORETICAL TRAINING IN INNOVATION ENVIRONMENT OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Статья посвящена разработке региональной системы оценки качества теоретической подготовки обучающихся с использованием АСТ-тест-программной среды в системе среднего профессионального образования в рамках инновационного сетевого образовательного проекта «Модель профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы». Представлены структура и форма тестовых заданий, определены понятия «валидность», «надежность», «однозначность» теста

Ключевые слова: инновационный сетевой образовательный проект, тестология, система оценки качества теоретической подготовки, АСТ-тест-программная среда, методика, контроль и оценка, критериально ориентированный педагогический тест

The article is devoted to the development of the regional system of quality assessment of students' theoretical training with the use of ACT test-software environment in secondary vocational education in the framework of the innovative network educational project "Model of professional educational organization as an open educational system". The structure and form of tests are presented, the concepts of "validity", "reliability", "unambiguous" of the test are defined

Keywords: innovative network educational project, testology, quality assessment system of theoretical training, ACT test software environment, methodology, monitoring and evaluation, criterially oriented pedagogical test

Качество подготовки специалистов для развивающихся отраслей экономики становится одним из стратегических направлений развития современной системы профессионального образования. Федеральный закон «Об образовании в РФ» рассматривает качество подготовки специалистов как «комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающихся, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам и потребностям физического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1, с. 4].

Одной из целей реализации регионального инновационного проекта «Модель профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы» стало определение качественных характеристик эффективной образовательной организации. «Эффективная профессиональная образовательная организация – это организация, достигающая высоких результатов в области образования выпускников» [6, с. 13].

Разработкой системы оценки качества результатов подготовки выпускников системы среднего профессионального образования в ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» занимается лаборатория социально-педагогических измерений в

образовании.

Исследовательская часть программы экспериментальной деятельности лаборатории подтвердила, что в рамках региональной системы оценки качества результатов подготовки выпускников представляется довольно сложным разработать показатели и критерии степени освоения практического опыта, профессиональных компетенций. Оценка практического опыта, профессиональных компетенций обучающихся реализуется через выполнение практических заданий в условиях учебной и производственной практики, поэтому при разработке инструментария оценки качества акцент был сделан на оценку теоретической подготовки обучающихся (освоение умений и знаний).

Современная тестология, как междисциплинарная наука о создании качественных и научно обоснованных измерительных диагностических методик, является одним из эффективных способов оценки качества подготовки обучающихся в системе среднего профессионального образования. Последние 10 лет тестология активно внедряется в образовательную практику, появляются автоматизированные компьютерные программы, позволяющие более точно оценить образовательный уровень подготовки обучающихся. К таким программам можно отнести АСТ-тест-программную среду для организации, проведения тестирования, обработки результатов и анализа качества тестовых заданий.

Институт располагает сертифицированной АСТ-тест-программной средой, позволяющей проводить оценку качества результатов в области образования выпускников системы среднего профессионального образования в дистанционном режиме. Выбор АСТ-тест-программной среды определялся следующими преимуществами:

- ясность и корректность взаимодействия как с создателями теста, так и с экзаменуемыми (общие принципы дизайна графической информации; доступные обучающимся функции: возможность движения по заданиям теста, элементам размещения на экране);
- исключение ситуации получения подсказки за счет использования сетевых технологий (регламент выполнения заданий – 45 минут);
- оперативное получение информации о качестве подготовки обучающихся по

всем элементам структуры и содержания образовательных программ по окончанию тестирования;

- различные способы оценивания результатов тестирования: зачет/незачет; рейтинг; отметка, что отвечает требованиям ФГОС к оценке различных элементов содержания образовательных программ.

АСТ-тест-программная среда выполняет следующие функции: создание, хранение и редактирование базы тестовых заданий; обработка результатов тестирования; выстраивание рейтинга индивидуальных достижений обучающихся; определение рейтинга образовательных организаций.

При разработке тестовых заданий с использованием АСТ-тест-программной среды сотрудники лаборатории рассматривали тестирование не как обычную совокупность или набор заданий, а как систему, обладающую двумя главными факторами: содержание тестового задания основывается на требованиях ФГОС к результатам теоретической подготовки (знания и умения), а также предполагает нарастающий потенциал сложности критериально ориентированных педагогических тестов.

Критериально ориентированный педагогический тест – система заданий, позволяющих измерить уровень индивидуальных учебных достижений обучающихся относительно определенного содержания, функционально связанного с объемом знаний и умений, которые должны быть усвоены. Критериально ориентированный педагогический тест предполагает классификацию тестовых заданий, которая проводилась по следующим признакам: однородность состава теста, весовой коэффициент уровня сложности вопросов, способ формулировки вопросов тестового задания. Это позволило содержательно наиболее полно представить все разделы междисциплинарных курсов (МДК) профессиональных модулей, учебных дисциплин. Тесты включали задания: закрытого типа (выбор одного или нескольких правильных ответов); открытого типа (дописать правильный ответ – вставить пропущенные слова); задания на установление соответствия (элементы одного множества соотнести с элементами другого множества); задания процессуального или алгоритмического характера (установление правильной последовательности каких-либо операций или действий).

Процедура оценки качества теоретической подготовки обучающихся предполагала определение точного задания параметров трудности и дискретной способности тестовых заданий. Параметры трудности могут быть проверены только при предварительном испытании тестовых заданий на специальной выборке испытуемых. При проведении таких испытаний потребовалось значительное время и преодоление определенных затруднений, связанных с технологическим несовершенством информационной компьютерной базы образовательных организаций, психологическими особенностями обучающихся.

Лабораторией была разработана методи-

ка отбора необходимого и достаточного содержания учебного материала по МДК профессиональных модулей, учебным дисциплинам, позволяющая определить учебные элементы, которые контролируются тестовыми заданиями различных видов. В результате анализа соотнесенности требований к умениям и знаниям МДК профессиональных модулей, учебных дисциплин программ подготовки рабочих и специалистов заполнялась таблица учебных элементов – объектов контроля. Данный подход к разработке тестовых заданий позволил максимально учитывать требования к умениям и знаниям, предъявляемым ФГОС (табл.).

Таблица.

Учебные элементы, используемые при разработке тестовых заданий

Требования к умениям, знаниям	Результат соотнесенности умений, знаний Учебные элементы (УЭ)
Умения	УЭ 1, УЭ 2
Знания	

Разработка тестов осуществлялась по трем основным критериям:

- валидность (действенность) – способность измерять параметры, которые определены как доминирующие разработчиками тестовых заданий;
- однозначность – одинаковая трактовка содержания тестовых заданий;
- надежность – точность измерения, определяемая воспроизводимостью полученных результатов тестирования, в том числе на том же контингенте испытуемых, а также при использовании других методов контроля, но с одинаковыми параметрами оценки [7, с. 71-77].

Исследования лаборатории, проведенные в рамках эксперимента, показали важность соблюдения пропорционального соотношения видов тестовых заданий в соответствии с классификацией, правильного выбора учебных элементов на основе анализа соотнесенности требований к умениям и знаниям, предъявляемых ФГОС.

Количество тестовых заданий по каждой учебной дисциплине, междисциплинарному курсу профессиональных модулей строго ограничивается методикой. Всего 60 тестовых заданий: 42 задания закрытой формы – 69%; задания открытой формы, задания на установление последовательности, задания на ус-

тановление соответствия – 10%, соответственно, по 6 заданий.

В АСТ-тест-программной среде используется столбчатая шкала оценивания: до 49% правильных ответов – оценка «неудовлетворительно»; до 69% – оценка «удовлетворительно»; 70%-89% – оценка «хорошо»; 89%-100% – оценка «отлично». Оценка результата освоения содержания образовательных программ дифференцирована точностью измерения в соответствии с параметрами оценочной шкалы.

Содержание всего массива тестов (информационная база данных тестовых заданий, размещенная на сервере ГБОУ ДПО НИРО, составляет более 5 тысяч) подвергалось общественно-профессиональной экспертизе специалистами из числа наиболее подготовленных преподавателей Региональных учебно-методических комиссий по специально разработанным лабораторией экспертным заключениям.

Задача общественно-профессиональной экспертизы – анализ соответствия требований образовательных программ подготовки специалистов среднего звена к умениям и знаниям обучающихся содержанию тестового задания; видов тестовых заданий их количественному соотношению; формулировок вопросов тестовых заданий требованиям АСТ-

тест-программной среды.

Реализация задач общественно-профессиональной экспертизы предполагала два подхода: результативный и процессуальный. Результативный подход (экспертиза по результату) – анализ соответствия тестовых заданий требованиям АСТ-тест-программной среды. Процессуальный подход заключался в выявлении повторяемости отклонений от нормы, разработке способов их корректировки. Результаты экспертизы в рамках процессуального подхода показали повторяемость отклонений от нормы при формулировании вопросов тестовых заданий, не отвечающем требованиям АСТ-тест-программной среды, поэтому каждый вид тестового задания анализировался на предмет выявления ошибок. Типичные ошибки корректировались разработчиками по предложенному перечню ошибок, допускаемых при формулировке вопросов тестового задания.

Качественные показатели экспериментального дистанционного экзамена оказались выше показателей результатов дифференцированных зачетов и экзаменов, сдаваемых обучающимися в традиционной форме. Анкетирование обучающихся и родителей экспериментальных групп показало, что 65% обучающихся отдали предпочтение компьютерному тестированию, 9% высказались за традиционную форму проведения, для 26% обучающихся форма контроля не имела значения. При этом все участники опроса высказали принципиально важное суждение о том, что система обработки результатов в АСТ-тест-программной среде исключает субъективность в оценке знаний и умений. Обучающиеся могут видеть результаты сразу после дистанционного экзамена, анализировать ошибки, допущенные при выполнении тестовых заданий, принимать решение о возможных вариантах их ликвидации.

К несомненным достоинствам тестового контроля в АСТ-тест-программной среде обучающиеся отнесли:

объективность оценки теоретической подготовки и, как следствие, большее позитивное стимулирующее воздействие на познавательную деятельность;

ориентированность на современные информационные технические средства, в том числе использование автоматизированных систем контроля и программных средств, по-

зволяющих получать более объективные результаты.

Дистанционный экзамен показал, что наиболее адаптированными для автоматизированной системы контроля являются тестовые задания с выбором (узнаванием) ответа, чем объясняется их процентное соотношение (69%) в общем суммарном количестве тестовых заданий. Альтернативный ряд ответов (дистракторы), сопровождающий тестовое задание, позволяет эффективно использовать в процессе обучения дидактический прием сравнения путем сопоставления (сходства) и противопоставления (различия) учебных элементов. Поскольку сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления, то тестовые задания с рядом альтернативных ответов выполняют не только контролирующую, но и обучающую функцию.

Таким образом, разработанная система теоретической оценки качества подготовки обучающихся позволила:

- управлению по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области осуществлять федеральный контроль качества теоретической подготовки обучающихся в системе среднего профессионального образования; выстраивать рейтинг образовательных организаций как один из возможных инструментов системы оценки качества образования, подходов к информированию потребителей образовательных услуг;
- региональным центрам сертификации профессиональных квалификаций использовать накопительный банк данных контрольно-измерительных материалов при сертификации профессиональных квалификаций по профессиям и специальностям, реализуемым в системе среднего профессионального образования;
- образовательным организациям вносить коррективы в содержание разделов МДК рабочих программ профессиональных модулей, учебных дисциплин, выстраивать рейтинг индивидуальных достижений обучающихся, более качественно и эффективно организовывать работу методических (цикловых) комиссий в образовательных организациях, а значит, на более высоком уровне управлять инновационным образовательным процессом.

Литература

1. ФЗ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года, № 273 – ФЗ: принят государственной Думой 21 декабря 2012 г.
2. Концепция общероссийской системы оценки качества образования // Вестник образования России. – 2007. – № 15. – С. 18-29.
3. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении Правил осуществления контроля и надзора в сфере образования», № 116: утверждено 20 февраля 2007 г.
4. Большой словарь иностранных слов. – М.: ЮНВЕС, 2001. – 784 с.
5. *Симонов В. П.* Педагогическая диагностика в образовательных системах. – М., 2010. – 264 с
6. *Тулупова О. В.* Проектирование профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы: уч.-мет. комплект. – Н. Новгород: НИРО, 2013. – С. 13.
7. *Фролова В. Н., Шилова Л. Н.* Оценка качества подготовки специалистов в системе профессионального образования: метод. рекомендации. – Н. Новгород: НИРО, 2015. – С. 71-77.



ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Александров
(Санкт-Петербург)

ОРИЕНТИРЫ ГРАЖДАНСКО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ФРГ

LANDMARKS OF CIVIL AND POLITICAL SCHOOL EDUCATION IN NOWADAYS GERMANY

В статье представлены результаты исследования модели гражданско-политического образования в школах ФРГ, целью которого является развитие демократической компетенции посредством вовлечения школьников в участие в общественной жизни на уровне школьного самоуправления и местной общины

Ключевые слова: демократическая компетенция, политическое образование, гражданское образование, местная община, школьное самоуправление, общественное участие

The paper presents research results of the model of civil and political school education in Germany, where the model is targeted to develop democratic competencies by means of involving schoolchildren in participation in social life at the level of school self-governance and local community

Keywords: Democratic competence, political education, civil education, local community, school self-governance, social participation

Когда речь идет о гражданском образовании и воспитании подрастающего поколения, молодёжи и взрослых, в ФРГ употребляют понятие *политическое образование*. В демократической педагогике, как направлении педагогических исследований, занимающейся изучением вопросов, связанных с теорией и практикой политического образования в ФРГ, ставится вопрос о развитии у граждан на демократической компетенции.

Немецкий исследователь Хайнц Ширп в своей статье «К развитию демократической компетенции» выделяет три базовые области. В эти области компетенций входят социально-интерактивные, морально-рефлексивные и политико-партиципаторные компетенции [1]. Следует отметить, что эти компетенции являются основополагающими и без их усвоения невозможно активное участие гражданина в общественно-политической жизни современного государства. Когда мы говорим о формировании демократической компетенции в рамках школьного образования, то, несмотря на то, что главным здесь становится приобщение школьников к реальному общественному (гражданскому) участию, роль

урока (дискуссия, обсуждение, беседа, диспут) остается достаточно значительной.

Когда речь идёт о развитии на уроках социально-интерактивных компетенций, то под этим понимается формирование основ социального действия в демократической среде. Без минимума в области социальной интеракции (социального взаимодействия) и социальной коммуникации в области соблюдения социальных правил и уважения к мнению другого, а также толерантности, без способности и готовности работать вместе с другими невозможны разумные формы демократического диалога, действия, решения. Принципиально важным в контексте усвоения этих социальных и интерактивных образцов поведения представляется то, что обучение им происходит не эксплицитно, а имплицитно, так как учащиеся встречаются с ними в повседневности и видят, что все так поступают. Некоторые из этих образцов социального поведения должны быть отрефлексированы на уроке и активизированы в процессе упражнений, чтобы смысл определённых правил поведения в обществе и общественных соглашениях и договоров был понятен и про-

думан. Особое внимание стоит уделить принципу «следование правилу». Кроме того, необходимо обратить внимание на нарушение социальных норм в разных сферах общественной деятельности и социальной коммуникации и на те штрафные санкции и потери, которые понесёт участник социальной интеракции в случае нарушения как формальных, так и неформальных правил.

В рамках развития социально-интерактивной компетенции учащиеся должны на практических занятиях в различных контекстах знакомиться с имплицитными и эксплицитными образцами, моделями и формами организации совместной жизни и совместной работы, а также учиться сносить обременения, накладываемые участием в общественной жизни. Эти обременения должны восприниматься не только как ограничение свободы конкретного индивида коллективом, но и как совместное коллективное творчество на благо общества. Здесь важно прояснить и само понятие «общественное благо» или «общее благо», а также такие понятия, как «частные блага» и «частные интересы». В результате беседы или дискуссии, в ходе которых изучаемая тема помещается не только в современный социальный, но и в контекст истории идей и истории событий, заданные понятия не должны сохранять в сознании ребёнка и подростка абстрактный смысл.

Что касается методов и способов обучения, то они должны быть интерактивными. Дети должны постигать значение и необходимость социальных регуляторов и социальных установлений на уроках в игровой форме, во взаимодействии с другими учащимися, в совместной проектной деятельности, в совместных школьных делах, в том числе в участии в школьном самоуправлении.

Характеризуя область морально-рефлексивной компетенции, указывают, что при демократическом обучении необходимо учить находить рациональные решения спорных вопросов в ходе совместных дискуссий и обучать обосновывать выдвигаемые предложения. Здесь речь идёт о том, что в плюралистическом обществе существуют различные социальные группы, которые имеют различные интересы. Поэтому из-за разнонаправленности частных воле и частных интересов в обществе часто возникают социальные конфликты. Кроме того, конфликты порой могут возникать не только на почве бизнеса и пред-

принимательства, но и из-за идеологических расхождений в отношении образа жизни, вероисповедания и т. д. В этой ситуации решения проблем могут предлагаться тоже самые разные.

Важной составляющей частью этой компетенции является то, что ученики должны на уроках учиться артикулировать собственные интересы и аргументированно обосновывать их, а также научиться брать во внимание чужие интересы, интересы других людей и других социальных групп. При этом речь не идёт только о корректном поведении по отношению друг к другу, но в более существенной степени о поиске корректных и правовых решений выхода из конфликтной или кризисной ситуации.

Роль учителя заключается не только в том, чтобы быть умелым модератором учебного процесса, но в том числе и в том, чтобы предложить учащимся декларируемые и общепризнанные ценностные представления о свободе и социальной справедливости, общественные установления и фактическое знание по дискутируемому вопросу.

Область политико-партиципаторной компетенции связана напрямую с гражданским просвещением, так как уже в самом названии этой компетентностной области существует отсылка к понятию партиципаторной демократии, которая на сегодняшний день признаётся в западном мире лучшей формой демократии. Партиципаторная демократия представляет собой демократию участия.

Согласно концепции демократии участия граждане страны имеют право участвовать в общественно-государственной деятельности и оказывать влияние через гражданские инициативы на процесс принятия политических решений в разных областях общественно-политической жизни.

Утверждается, что опыт гражданского участия бесценен и получается в течение всей жизни, однако обучению активному гражданству и вовлечению людей в общественное участие должна способствовать школа с самого раннего детства.

Существуют разные формы вовлечения подрастающих и молодых граждан в управление страной. Одна из самых эффективных форм в стенах школы – это организация школьного самоуправления и привлечение детей к управлению школой наряду с адми-

нистрацией, родительской общественностью и общественными организациями.

Формирование политико-партиципаторной компетенции в рамках развития демократической компетенции происходит уже не столько в учебном классе, во время урока, сколько во время внеклассных программ по воспитанию демократической гражданственности и вовлечению школьников в общественное участие через школьное самоуправление и участие в жизни местной общины, коммуны или муниципального округа, на территории которых находится данное среднее учебное заведение.

Безусловно, что самым важным аспектом в гражданском образовании является практика, которую школьник получает, участвуя в совместных проектах и программах по гражданскому воспитанию и гражданскому просвещению. Однако важной представляется и теория демократии, которую обучающиеся способны в систематическом виде получить в рамках классно-урочной системы. Однако вопрос методики преподавания теории демократии в рамках дисциплин социально-политического и экономического циклов представляется принципиально важным.

Основополагающее значение в политическом образовании имеют программы воспитания демократического гражданства, которые предлагают различные способы вовлечения немецких школьников в активное гражданское участие.

Идея вовлечения детей, подрастающего поколения и молодёжи в общественную жизнь оформилась в педагогической теории, или в демократической педагогике, как стратегия «жить и учиться демократии» или «обучение демократии посредством реального гражданского участия». В рамках осуществления данной идеи задумываются и претворяются в жизнь многие проекты и программы, участниками которых становятся не только школьники, но также их учителя и родители. Идея и созданные на её основе многочисленные программы имеют как локальный характер, так и форму международного сотрудничества и на идеологическом и финансовом уровне поддерживаются федеральным правительством и парламентом ФРГ, земельными ландтагами и правительствами, муниципальными администрациями и административными структурами Европейского Союза.

Школа может способствовать распространению гражданской культуры и политической культуры через политическое образование, важной частью которого становится школьное самоуправление. В связи с этим большое значение придаётся организации и поддержанию демократических процедур внутри самого учебного заведения. Другими словами, школы в демократическом обществе, ориентированном на ценности гражданского общества и правового государства, способны стать некими лабораториями гражданства. В этих лабораториях дети, подростки и молодёжь могут непосредственно научиться быть гражданами, так же как школа учит их математике, родному языку, географии или информационным технологиям. Миссией школы как общественного института становится «порождение таких системных социальных и ментальных эффектов в жизни общества, как формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности» [2].

Господствующие ныне институциональные школьные модели складывались, как отмечает А. А. Пинский, в век Просвещения под реализованным лозунгом отделения школы от церкви – в пользу государства. Школа стала классическим дирижистским институтом, особенно явно это состоялось в сильных централизованных государствах – Франции после Наполеона и в Германии – после Бисмарка. Возникшая институциональная модель школы не предусматривала никакого участия общества в делах школы; последняя полностью детерминировалась государством. Сейчас эта модель исторически исчерпана. Качественное, существенное обновление школы требует задействования самых разных ресурсов. И поэтому не случайно в разных странах центральным становится вопрос, что такое школа гражданского общества [3].

В 90-е гг. XX века германская школа как институт гражданского общества подвергается постоянной критике со стороны педагогической теории, которая призвана, в том числе, разрабатывать и нормативный идеал. Отмечалось, что немецкая школа в отличие, к примеру, от скандинавских школ сохраняет консервативные черты. Так, немецкий учёный Франк-Рюдигер Ях в своей книге «Школьное законодательство и гражданское общество в Европе», критикуя систему сред-

него образования ФРГ, оценивает сложившуюся ситуацию как тупиковую и требующую изменений. Кроме того, он предлагает незамедлительные реформы, ориентированные на широкий общественный консенсус по примеру скандинавских стран [4].

Отечественный исследователь проблем школьного гражданского образования В. К. Загвоздкин в своей рецензии к книге Франка-Рюдигера Яха отмечает, что главная идея и результат исследования немецкого учёного состоят в том, «что современная система образования должна соответствовать требованиям плюралистического общества. Это соответствие может быть достигнуто только в том случае, если школа в правовом отношении будет пониматься как учреждение гражданского общества, то есть она должна стать «школой граждан», в которой как учителя, так и родители имеют и реализуют право участвовать в разработке педагогической программы школы» [5].

На рубеже XX–XXI веков в ФРГ появляется и реализуется в школах на уровне всех федеральных земель большое количество внеклассных программ по гражданскому воспитанию подростков и учащейся молодёжи и вовлечению их в общественное участие на уровне местных коммун. Целевая аудитория, на которую рассчитаны данные программы, – подростки и молодёжь от 14 до 25 лет. В целевую аудиторию данных программ попадают также и родители, и учителя, и студенты как педагогических, так и непедагогических специальностей. Стоит отметить в данной связи, что при реализации внеклассных мероприятий по формированию ценностей гражданского плюралистического общества и развитию активного деятельностного гражданства особое внимание придают университетам и академиям.

В германских школах каждая федеральная земля решает, какими будут содержание и стандарты политического образования, а каждый учитель и школа дискутируют о методах. С этим связано обилие внеклассных программ по гражданскому образованию, которое существует в средней школе ФРГ.

Воспитательные внеурочные программы мы попытались классифицировать, исходя из их воспитательной направленности. К первому типу относятся программы, направленные непосредственно на обучение совместному проживанию в местном сообществе, коммуне,

формированию навыка коммунального действия, муниципальному управлению. Среди них можно выделить «Демократия в жизни. Граждане в гражданском обществе», «Новые пути в коммунальной политике. Гражданские коммуны», «Демократия как форма жизни», «Демократия и представительство интересов в государстве, обществе и предприятии», «Концепции и кооперация для демократии. Учёба и развитие управления – школа, молодёжная работа и внешкольное политическое образование» и др. [6].

Ко второму типу относятся воспитательные программы, направленные на развитие так называемой партиципаторной компетенции, навыка участия в общественно-политической жизни, приобретения опыта общественного участия и социального действия.

Среди этих программ, целевая аудитория которых – учащиеся от 12 до 25 лет, выделяются следующие: «Проблемно-ориентированные поступки в районах города», «Ты имеешь выбор! Интерактивные семинары для участия молодёжи в коммунальных выборах», «Нет табу в демократическом обществе», «Демократия и участие в принятии решений», «Школа и образование за толерантность и демократию», «Школа без расизма», «В каком обществе мы живём и в каком обществе мы хотим жить?», «Демократии нужны проекты», «Удовольствие от коммунальной политики – демократия нуждается в мужчинах и женщинах» и мн. др. [7].

Третья группа программ называется «Гражданские инициативы» и направлена прежде всего на формирование мотивации у подростков и молодых людей самим выдвигать креативные, но в то же время обоснованные и социально значимые идеи, готовить на их основе социально-ориентированные проекты и пытаться самостоятельно воплощать их в жизнь. Среди этой группы можно выделить следующие программы: «Авторские вечера в больницах», «Гражданская академия Фонда Фридриха Эберта», «Гражданское общество как шанс», «Ближе к природе, ближе к людям» – добровольческая работа по защите природы» и др. [8].

К четвёртой группе программ относятся проекты под общим названием «Участие в неправительственных организациях и добровольческая (волонтёрская) работа». В рамках этих программ молодые граждане на практике во взаимодействии с реальными предста-

вителями так называемого третьего сектора (неправительственные, некоммерческие или негосударственные организации – НПО, НКО, НГО) могут на общественных началах принимать участие в настоящих социальных проектах, а также в проектах, связанных с экологической направленностью и с правами человека.

В результате совместной работы со студентами, занимающимися волонтерской деятельностью в разных областях общественной жизни, руководителями и сотрудниками соответствующих общественных организаций дети и подростки не только получают определенные практические навыки работы в социальном секторе и в правозащитных некоммерческих организациях, что уже само по себе в условиях современного гражданского общества и нового типа европейского гражданства представляется важным, но и в процессе такого включения и вовлечения в процесс деятельности негосударственных организаций расширяют горизонты своего сознания, постигают гражданскую культуру современного европейского общества на практике. Это способствует развитию экологического мышления и правового самосознания, а также формированию гражданских плюралистических ценностей.

Следует заметить, что за основу также часто берётся опыт организации волонтер-

ской деятельности в скандинавских странах. Среди них существуют такие программы, как «Общественная работа в правозащитных организациях», «Совместная работа по развитию как социальная задача и практический опыт», «Сеть для интеграции», «Дальнейшее обучение для групп помощи» и др. [9]. Стоит также отметить, что большое внимание при организации внеклассной деятельности по гражданскому воспитанию детей, подростков и молодёжи уделяется международному сотрудничеству и международным проектам через международный школьный обмен.

Таким образом, программы по внеклассному политическому образованию школьников имеют первостепенное значение, так как благодаря им происходит вовлечение школьников в общественное участие на уровне местной общины, а посредством тесного сотрудничества и взаимодействия с родительской общественностью, местными властями и общественными организациями в рамках организации школьного самоуправления, школьных советов, совместных программ и проектов происходит формирование экологического и правового сознания, политической и гражданской культуры. В основу такого сотрудничества положен дидактический принцип «обучение демократическому гражданству через общественное участие».

Литература

1. Schirp, H.: Zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen, in: Landesinstitut für Schule (Hrsg.): Erziehungskultur und soziales Lernen, Soest 2004 – S. 8-16.
2. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65.
3. Пинский А. А. Общественное участие в управлении школой: на пути к школьным управляющим советам // Вопросы образования. – 2004. – №2. – С. 12-45.
4. Frank-Ruediger Jach, Schulverfassung und Buergergesellschaft in Europa. Berlin:Dunker &Humboldt, 1999.
5. Загвоздкин В. К. Рецензия на книгу Франка-Рюдигера Яха «Школьное законодательство и гражданское общество в Европе» // Вопросы образования. – 2004. – №1. – С. 315.
6. Lebendige Demokratie. Bürger in der Zivilgesellschaft; Neue Wege in der Kommunalpolitik: Die Bürgerkommune; Demokratie als Lebensform; Demokratie und Interessenvertretung in Staat, Gesellschaft und Betrieb; "Was Hänschen nicht lernt..." Konzepte und Kooperationen für Demokratie. Lernen und Entwicklung von Engagement – Schule, Jugendarbeit und ausserschulische politische Bildung im

- Austausch // Zivilgesellschaft neu denken – Aufgabe der politischen Bildung (Hrg.) Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Berlin. 2004 – S. 13-16.
7. Problemorientiertes Handeln im Stadteil; Kommunal 04 – Du hast die Wahl! Medienseminare zur Partizipation Jugendlicher an den Kommunalwahlen in NRW; Analphabetismus – Kein Tabu in der demokratischen Gesellschaft; Demokratie und Mitbestimmung. Ein Seminar für junge Menschen mit geistiger Behinderung; Schule und Ausbildung für Toleranz und Demokratie. Mehrjähriges Kooperationsprojekt; Schule ohne Rassismus – Schule ohne Courage; In welcher Gesellschaft leben wir – und in welcher wollen wir leben?; Demokratie braucht Projekte – Methoden für das ehrenamtliche Engagement // Zivilgesellschaft neu denken – Aufgabe der politischen Bildung (Hrg.) Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Berlin. 2004 – S. 17-30.
 8. Lesungen in Krankenhäusern; “Nah an der Natur, nah an den Menschen” – Freiwilligenarbeit im Naturschutz; BürgerAkademie der Friedrich-Ebert-Stiftung; Bürgergesellschaft als Chance // Zivilgesellschaft neu denken – Aufgabe der politischen Bildung (Hrg.) Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Berlin. 2004 – S. 31-36.
 9. Ehrenamtliches Engagement in Menschenrechtsorganisationen; Entwicklungszusammenarbeit als soziale Aufgabe und praktische Erfahrung; Netzwerk für Integration, Weiterbildung für Selbsthilfegruppen // Zivilgesellschaft neu denken – Aufgabe der politischen Bildung (Hrg.) Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. Berlin. 2004 – S. 36-47.



Ци Юе
(Китай)

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ШКОЛАХ КИТАЯ

ORGANIZATIONAL AND ADMINISTRATIVE CONDITIONS FOR EFFECTIVE INTERACTION OF TEACHERS IN SCHOOLS OF CHINA

В статье представлены разные подходы к рассмотрению понятия «взаимодействие» и раскрываются организационно-управленческие условия результативного взаимодействия в школах Китая

Ключевые слова: взаимодействие, опыт коллег, профессиональная компетентность, совместная деятельность, профессиональные навыки, этические нормы и правила, межличностные отношения

The article presents different approaches to the consideration of the concept of "interaction" and reveals the organizational and managerial terms of effective interaction in schools of China

Keywords: interaction, experience of colleagues, professional competence, joint activities, professional skills, ethical norms and rules, interpersonal relations

Школьное обучение является долгосрочной, трудной и сложной системой, в которой каждая часть неотделима от эффективности взаимодействия всех участников образовательного процесса. Данный процесс строится на постоянном взаимодействии в различных системах: «учитель – ученик», «учитель – родители», «учитель – учитель», «ученик – ученик». Ключевую роль в формировании комфортной среды для получения высоких результатов обучения играет взаимодействие в системе «учитель – учитель».

Несмотря на актуальность проблемы в современной педагогической литературе Китая, взаимодействия в системе «учитель – учитель» изучены недостаточно, чаще всего анализируются взаимоотношения между учителем и учащимися [1, с. 26]. Решение этой проблемы способствует повышению эффективности обучения, обмену опытом коллег, восполнению недостающих знаний и практических навыков ведения занятий, повышению профессиональной компетентности. В условиях международного политического и экономического взаимодействия возникает потребность использовать опыт российской системы образования, что начинает происходить благодаря дипломатической миссии мо-

сковских и пекинских педагогов, включая и директоров школ [2, с. 3].

В научных исследованиях понятие «взаимодействие» трактуется по-разному. Философы понимают взаимодействие как универсальную, объективную, многообразно проявляющуюся основу всего сущего. В социальной психологии взаимодействие характеризуется как порождение и влияние непосредственного и опосредованного воздействия социальных объектов друг на друга.

В педагогических исследованиях рассматриваются различные типы взаимодействия, такие как: формальное, неформальное, деловое, официальное, личное, неэффективное, эффективное, критическое, предельно допустимое. По мнению Л. А. Витвицкой, педагогическое взаимодействие имеет два ведущих направления: первое представлено «субъект педагог – субъект ученик»; второе – «субъект педагог – объект ученик». Проектирование индивидуальной деятельности с использованием первого направления отражает интересы партнёров в ходе совместной деятельности. Взаимодействие второго типа основано «на личности самого учителя без учёта включения самих учеников в этот процесс [3, с. 80].

В зарубежной литературе наиболее популярными являются эмпирические Йельские исследования К. Ховланда, в которых отражены различные условия, влияющие на воздействие информации на каждого человека. Во многих работах анализируется тактика манипулирования, зависящая от статуса и должности личности, от индивидуальных психологических феноменов взаимодействующих людей [4, с. 26].

Китайские философы по-разному понимают термин «взаимодействие». Чжан Чуньсин считает, что взаимодействие проявляется как межличностная интеракция: реакция А в качестве стимуляции вызывает реакцию В, ответ В в качестве стимуляции – реакцию А; данный процесс взаимодействия в межличностной деятельности осуществляется назад и вперед [5, с. 340]. Чжан Жэньин отмечает, что взаимодействие отражает два процесса: психологическую интеракцию и взаимное влияние на поведение окружающих. Говоря иначе, это поведение человека, которое связано с изменениями действий других людей и сформированных у них ценностей и социальных установок [6, с. 151].

Проблемы взаимодействия в разных сферах рассматривались в работах Ли Цуйхуа, Ли Чэншань, Фу Явэй, Чжан Дижун, Ма Инлянь, Ли Чуньянь, Ван Цинь, Хао Жопин, Ван Цзяоцзяо.

Несмотря на различную трактовку понятия «взаимодействие», его основной смысл одинаков во всех исследованиях. Н. Н. Суртаева отмечает, что взаимодействие в коллективе образовательного учреждения имеет социопсихологические и специфические педагогические характеристики: полифункциональная нацеленность; организация обучения, воспитания; личностное, профессиональное развитие; ориентированность на совместную деятельность; разновозрастной состав педагогов. Данные характеристики коллектива имеют две направленности: с одной стороны, это приводит к трудностям коммуникативного процесса, непониманию социальных и нравственных ценностей старшего и младшего поколения педагогов; с другой стороны, эти же компоненты соответствуют жизненной реальности, приводят к большому количеству связей регламентированного характера между союзниками образовательного процесса. Несмотря на разный подход к обучению и воспитанию, у всех педагогов проявля-

ется гуманность и целеустремленность педагогического взаимодействия, что создает возможность использовать интерориентированные подходы в организации образовательного процесса. Кроме этого, защищенность, творческий подход и причастность к достижению общих результатов приводит к развитию педагогических взаимодействий как источника дальнейшего развития и совершенствования личности педагога [7, с. 284].

Характеризуя общение как многогранный и многоаспектный процесс, способствующий установлению и развитию контакта в определенной группе людей, Д. А. Белухин подчеркивает, что это порождает потребность личности к совместной деятельности. Совместную деятельность педагогов он рассматривает как единую систему активных действий членов коллектива, направленную на обмен полезной информацией, на выработку одной стратегии взаимодействия с обучающимися, на познание своей ценности и адекватное восприятие других членов педагогического общества [8, с. 24].

Необходимым условием для качественного обучения и воспитания современного поколения служит создание условий со стороны администрации безопасности образовательной среды как для учителей, так и для обучающихся. Благополучная и безопасная среда в школьном коллективе характеризуется устойчивым позитивным эмоциональным настроением: он выражается в совместном переживании всех учебных и жизненных ситуаций, в межличностном отношении в системе «учитель – учитель», в доброжелательности и одновременно терпимости к своим коллегам [9, с. 79].

Однако личность педагога постоянно включена в профессиональную среду, которая непосредственно воздействует не только на профессиональные навыки, но и на выбор этических норм и правил. Этический кодекс поведения и общения педагога складывается из нескольких ведущих принципов:

- равенство и партнерство в совместной педагогической деятельности: реализация на практике данного принципа является сложным процессом, так как важно систематически соблюдать: а) этику отношения к своей работе; б) этику отношения к себе как личности; в) этику отношений по «горизонтали» – уважение мнения своих коллег – и по «вертикали»

- отношение с руководством школы [10, с. 3];
- приоритет феноменологического характера в педагогическом общении: соблюдение этого принципа требует от педагогов развития самопознания своей роли в образовательном процессе, отказа от восприятия деятельности педагога как транслятора знаний; использование новых технологических методик обучения и воспитания востребовано в современном информационном пространстве, однако не менее важным является признание личных феноменологических особенностей;
- творческий подход к созданию своего образа: каждый учитель воспринимает другого по его способности общения, креативности мышления, пониманию проблем и готовности прийти на помощь в трудную минуту. Этот принцип тесно связан с организационно-управленческим потенциалом, а именно: а) с этикой руководства педагогическим коллективом; б) с этикой взаимоотношений по статусу «руководитель – учитель», «учитель – учитель» [8, с. 86]. Соблюдение этических норм в этом направлении способствует профессиональному росту каждого педагога, что непосредственно отражается на результативности обучения, на качестве полученных результатов на экзаменах на разных ступенях образования.

В китайских школах система образования отличается от российских, однако их сближает одно: школа должна быть домом счастья и безопасной средой для участников образовательного процесса. В каждой школе созданы условия для комфортной атмосферы: именно с этой целью каждый учитель ежегодно «отмечается» в каких-либо видах деятельности: в спорте, в музыке, в живописи [9, с. 2].

Педагогическое взаимодействие в Китае имеет следующие аспекты:

- взаимодействие учителей опирается на общую цель в профессиональной деятельности;
- взаимодействие основано не только на обмене информацией, но и на общении с учетом психологических особенностей каждого учителя;

- взаимодействие учителей происходит как в ситуации лицом к лицу, так и в условиях использования инструментов дистанционного взаимодействия;
- межличностные отношения отражаются на атмосфере коллектива и на формировании социального образовательного пространства;
- при взаимодействии учителей следует придерживаться определенных нравственно-этических норм поведения.

На основании этого можно сказать, что процесс взаимодействия учителей китайскими исследователями понимается как восприятие самого себя и общение с другими учителями. Он представляет собой не только внешнее проявление взаимодействия – вербальное и невербальное общение, но и психологическое взаимодействие: рост знаний, изменение идей, позитивное эмоциональное отношение и многое другое. Построение результативного взаимодействия учителей основывается на организационно-управленческих условиях школ.

В течение 20 лет в Китае руководство школ принимает активные меры по повышению мотивации учителей. К ним относятся: повышение оплаты труда учителей, создание условий труда и возможностей для совершенствования педагогической практики, внедрение демократического управления для повышения статуса учителей в обществе. Все это способствует укреплению сплоченности школы как единого целого.

Каждое образовательное учреждение в Китае функционально: имеется необходимое оборудование для качественного обеспечения образовательного и воспитательного процесса. Несмотря на то, что у родителей есть возможность выбора школы, каждое учреждение гарантирует качественное образование. Данный принцип является ведущим и основан на выполнении главной задачи государства: воспитание здоровой нации.

В педагогических воззрениях в Китае существует много теорий об организационно-управленческой деятельности в различных системах, можно назвать работы таких ученых, как Чжао Минь, Цзян Саоцзюнь, Сунь Яньбинь, Чэнь Сюйюань, Ян Хайлянь, Лу Син, Ли Сяньвэй, Пэй Лин, Чжао Минь которые утверждают, что права, обязанности, ответственность, учителей и другие элементы систе-

мы управления должны быть равными.

Сунь Яньбинь считает, что школьные администраторы в соответствии с требованиями реформы учебных программ обязательного образования осуществляют творческий подход к планированию, побуждению к взаимодействию в организационно-управленческой деятельности школы, к выполнению центральной задачи образования – достижению качества воспитания человека. С этой целью, например, в школах Пекина при сохранении традиционной системы образовательного процесса реализуются новые управленческие технологии, которые направлены не на выживание, а на стабильность и удовлетворенность в работе [3, с. 23].

В большинстве школ Китая учебный процесс построен таким образом:

- отсутствие домашних заданий в условиях пятидневной нагрузки;
- организация промежуточной аттестации с 1-го по 12 класс;
- создание всех условий для спорта и совершенствования направлений физического воспитания.

Организационно-управленческая деятельность в китайских школах направлена на признание человека как главной ценности. Исходя из этой идеи, результативное взаимодействие учителей строится на соблюдении и реализации на практике ряда управленческих условий:

- стимулирование профессиональной активности и устранение негативной эмоциональности учителей, что на практике проявляется в удовлетворении потребности каждого учителя в продолжении образования, включая различные курсы переподготовки, семинары, международные конференции, в позитивной атмосфере в учительской среде: адекватных взаимодействий в системах: «учитель – учитель», «администратор – учитель»,

потребности учителей в саморазвития и самопрезентации [10, с. 21];

- уважение личности учителя в обществе, понимание его мыслей и чувств, проявление снисходительности к ошибкам, создание безопасных условий;
- акцентирование внимания на развитие профессионализма всего коллектива, руководство школ создает условия для повышения профессиональной компетентности коллектива учителей;
- создание условий для гармоничного взаимодействия учителей – это возможно только при соблюдении принципов доверия и учета жизненного потенциала.

В Китае в каждой школе существует «собрание представителей учителей (педагогов)» для защиты членов коллектива, для участия в демократическом управлении и контроле, для улучшения современной системы школьного образования, для содействия строительству и развитию правовой школы. В «Плане реформы образования и развития Китая в 2010-2020 годы» отмечено, что школа должна стать приоритетным направлением в развитии республики. С этой целью увеличиваются вложения в систему образования для изменения социального статуса учителей в обществе.

Учителя с учётом стратегии и целей развития школ самостоятельно находят пути решения проблем, определяют методику и технологию, что отражается на характере взаимодействия. Особое значение в управлении придается развитию международных связей, тесному сотрудничеству с образовательными учреждениями России. Примером может служить тесное содружество педагогов двух партнеров – МПГУ и Вэйнаньского педагогического университета, что позволяет изучать опыт друг друга и использовать в плане повышения результативности процессов взаимодействия в различных системах.

Литература

1. Фу Явэй. Попытка взаимодействия «учитель – учитель», «ученик – ученик» / Фу Явэй // Географическое обучение. – 2007. – №12. – С. 26-28.
2. Москва-Пекин: столичные директора оценили опыт китайских коллег // Учительская газета. – 2013. – № 48.
3. Витвицкая Л. А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса // Вестник ОГУ. – 2005. – № 10. – Т.1. Гуманитарные науки. – С.77-82.

4. Сунь Яньбинь. Мысли и практика о пересоздании системы управления учителей средней школы // Педагогический институт в провинции Синьцзян. – 2011. – № 3. – С. 23-27.
5. Чжан Чуньсин. Психологический словарь. – Изд-во Дун Хуа, 1989. – 600 с.
6. Чжан Жэньин. Социальный словарь. – Изд-во Шанхай, 1992. – 690 с.
7. Суртаева Н. Н., Ци Юе. Вопросы взаимодействия в системе «учитель – ученик» в научной литературе // Материалы 17 международной научно-практ. конференции «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании». – СПб.: Экспресс, 2016. – С. 284-286.
8. Белоухин Д. А. Педагогическая этика: желаемое и действительное. Анализ сущности и содержания общепринятых понятий педагогической этики. – М., 2007. – 128 с.
9. Баранский В. Е. Правила этики поведения педагогических работников. – М., 2016. – 30 с.
10. Чэнь Сюйюань. С точки зрения учителей о реформировании учебных программ основного образования. – Изд-во Северо-Восточного педагогического университета, 2002.



Юань Фаньфань
(Китай)

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT IN PREPARING STUDENTS FOR RESEARCH ACTIVITIES IN CHINA'S UNIVERSITIES

Статья посвящена исследованию развития информационно-коммуникативной среды в университетах Китая. В ней представлен материал о создании в университетах дистанционных курсов, виртуальных библиотек, демонстрационных центров, которые способствуют развитию научно-исследовательской деятельности студентов

Ключевые слова: КНР, университетское образование, подготовка студентов, информационно-коммуникативная среда, научно-исследовательская деятельность

The article investigates the development of information and communication environment in China's universities, which contributes to the development of students' scientific and research activity. There is material about emerging online courses, virtual libraries, demonstration centers in universities

Keywords: China, university education, training of students, information and communication environment, research

Исследование выполняется при поддержке РГНФ по проекту 16-06-00083

Информационно-коммуникативная среда университета трактуется в научно-педагогической литературе по-разному, в том числе и как *информационно-коммуникативная образовательная среда*. Исследуя особенности информационно-коммуникативной среды в университетах Китая, понимаем ее как системно организованную в образовательном пространстве университета, целенаправленно обеспечивающую образовательный процесс, совокупность информационно-технического, учебно-методического обеспечения, которое создается с помощью инновационных электронных носителей, компьютерных телекоммуникационных технологий, включающих виртуальные библиотеки, распределительные базы данных, учебно-методические комплексы и др. [1].

Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности является одной из задач современных университетов Китая. Развитие информационно-коммуникативной среды стало основой для организации научно-исследовательской деятельности в высшем образовании.

С 1995 года в Китайской Народной Республике реализуется «Проект 211», разработанный Министерством образования. Главная цель этого проекта – улучшение качества образования, повышение уровня развития науки и эффективности административного управления в вузе. «Проект 211» поставил задачу построения системы инновационной информационной инфраструктуры в вузе [3, с. 13]. Это стало первой попыткой структурного обновления материально-технической базы для развития информационно-коммуникативной среды в университетах Китая. В результате первого этапа реализации этого проекта за счет внедрения инновационной системы информационной инфраструктуры в сфере высшего образования была построена *китайская компьютерная сеть учебных научных исследований* (CERNET – China Education and Research Network), а также *система академической информационной библиотеки*

в высшем образовании Китая (CALIS – China Academic Library & Information System) [3, с. 15].

Одна из задач второго этапа «Проекта 211» – ускорение информатизации высшего образования, развитие китайской компьютерной сети учебных научных исследований (CERNET), системы деятельности академической информационной библиотеки китайского высшего образования (CALIS) и библиотечных цифровых ресурсов. Создается система коллективного пользования университетскими ресурсами (например, приборами и оборудованием); улучшается среда функционирования системы образовательных услуг в высшем образовании, создается основа информационного сервиса, объединяющего все вузы страны [3, с. 19].

Результаты «Проекта 211» стали значительными: повысилась сервисная функция китайской компьютерной сети учебных научных исследований (CERNET), созданы китайские научно-образовательные сети (ChinaGrid); в соответствии с проектом «Китайская Академическая Цифровая Ассоциативная Библиотека (China Academic Digital Associative Library, CADAL)» в системе академической информационной библиотеки китайского высшего образования (CALIS) создан единый центр онлайн-каталогизации, 3 технологических центра, 15 провинциальных центров, 16 центров обработки цифровых ресурсов и 22 платформы цифровых библиотек. Разработана система коллективного использования оборудования и университетских ресурсов (China Education Resource System. CERS), которая имеет единый центр управления государства, 2 областных центра (Пекин, г. Ухань) и несколько десятков участвующих в системе университетов. В настоящее время эта система включает более 2000 единиц научных приборов и оборудования, более 500 государственных центров экспериментального обучения, около 4000 государственных высококачественных курсов в высшем образовании [3, с. 91].

В 2011 году Министерством образования и Министерством финансов было выпущено постановление «О плане улучшения качества бакалаврского образования и педагогических реформ в период 12-й пятилетки», в котором

говорится о необходимости создания национальных высокопрофессиональных открытых электронных курсов. Перед университетами была поставлена задача создать 5000 открытых электронных курсов, которые демонстрируют тенденции научно-культурного развития, новейшие достижения страны и мира, распространяют передовые педагогические идеи, новые технологии обучения, демонстрируют богатый педагогический опыт преподавателей университетов Китая. Не остался в стороне и вопрос о содержании обучения – делается акцент на развитие исследовательских курсов и инновационных экспериментов, приобщающих студентов к проведению научных исследований [4].

Например, в университете Цинхуа создано 90 национальных высокопрофессиональных электронных курсов, среди которых история, филология, философия, искусство, педагогика, социология, экономика, политика, строительство и техника, фундаментальные естественные науки, в том числе такой курс, как «Научно-исследовательская работа в лаборатории» [2].

Все курсы разрабатываются университетами, далее они проходят экспертную оценку, и при получении положительных отзывов Министерство образования их размещает на специализированных сайтах (<http://www.icourses.cn/home/>; <http://www.jingpinke.com/>), которые открыты и функционируют по инициативе Министерства образования и Министерства финансов КНР. Эти ресурсы бесплатно доступны любому зарегистрированному пользователю в любое время и в любом месте.

На этих сайтах курсы представлены по отраслям наук (филологические, исторические, философские, экономические, педагогические, инженерные, математические, медицинские и др.) и включают в себя многочисленные видеолекции высокопрофессиональных преподавателей, электронные программы и конспекты уроков, упражнения, тесты, литературу, практические задания и научные эксперименты. Кроме того, студенты могут обмениваться опытом, задавать вопросы, давать оценку курсам, размещенным на платформе сайтов. В результате создания и распространения таких курсов качественные педагогические ресурсы не ограничиваются пределами одного вуза, а используются сту-

дентами любого университета, как, впрочем, и всеми желающими получить хорошее образование. Получив возможность выполнять практические задания и научные эксперименты дистанционно, воспользовавшись интернетом, в любое удобное время и в любом месте, китайские студенты могут обмениваться опытом с другими, преодолевать физические и психологические барьеры, а значит, смело делают шаги в учебных научных исследованиях.

В мае 2014 года в целях создания национальных высокопрофессиональных открытых курсов на платформе icourses открыта рубрика «МООС китайских университетов», в которой представлены сотни онлайн-курсов, связанных с историей, филологией, философией, искусством, педагогикой, социологией, экономикой, политикой, строительством и техникой, фундаментальными естественными науками, сельским хозяйством и медициной. Сегодня студенты Китая имеют возможность получить систематическое образование благодаря этим онлайн-платформам и познакомиться с результатами работы лучших специалистов, доступными по всему миру [5].

Появление и распространение дистанционных курсов стимулирует изменения технологий обучения в высшей школе. Традиционная форма обучения постепенно вовлекает новые технологии, и в результате имеем «смешанное обучение» или «перевернутые занятия» («Flipped Classroom» или «Inverted Classroom» 翻转课堂). Подобная форма подразумевает, что перед занятиями студенты самостоятельно проходят онлайн-курсы и получают знания, а во время аудиторных занятий между студентами и преподавателем ведется обсуждение трудностей, которые возникли при прохождении онлайн-курса. Узнавая о проблемах, с которыми столкнулся конкретный студент, преподаватель предлагает ему индивидуальную помощь и консультацию, что делает обучение индивидуализированным. Объединяя время и эффективность онлайн-курсов со временем и эффективностью аудиторных занятий, преподаватель делает весь процесс обучения эффективнее и полезнее; более того, сами студенты получают от такой формы работы удовлетворение и дополнительные возможности, они активнее участвуют в учебном

процессе и в научно-исследовательской деятельности [6].

В 2005 году Министерство образования КНР приняло решение о создании национальных демонстрационных центров экспериментального обучения (National Demonstration Center of Experimental Teaching), целью которых является повышение качества высшего образования; развитие практических компетенций студентов и готовности к инновациям, создание в вузах информационно-коммуникативной среды на базе современного оборудования и других ресурсов; демонстрация китайскими вузами положительного опыта экспериментального обучения.

До сентября 2015 г. было создано 800 вузовских демонстрационных центров экспериментального обучения в 368 вузах Китая (в 31 провинции), которые охватывают 44 области естественных, инженерных, аграрных, медицинских и гуманитарных наук [7].

Сегодня, например, в университете Цинхуа работают 11 национальных демонстрационных центров экспериментального обучения. В этих центрах с помощью специализированных учебных программ студенты знакомятся с лабораторными работами, ведут научные исследования. Для создания благоприятной инновационной образовательной среды университета, стимулирующей студентов к научным исследованиям, университет Цинхуа уделяет большое внимание организации научно-исследовательской практики и созданию площадок для научных исследований студентов.

На примере Нанкинского университета мы рассмотрим особенности содержания Библиотеки цифровых обучающих ресурсов (<http://tres.nju.edu.cn>), которые есть в университетах Китая. Здесь собраны как китайские, так и иностранные образовательные материалы. Раздел «Знаменитые дисциплины выдающихся преподавателей» охватывает лучшие учебные курсы вузов Китая национального значения. Данные курсы разрабатываются и ведутся известными профессорами страны. Проводятся постоянная систематизация курсов, а также улучшение и оптимизация учебного содержания, происходит гибкое использование различных методов обучения, которые направлены на мобилизацию ресурсов студентов, а также развитие их спо-

собностей к обучению. Раздел «Информационно-справочные ресурсы по научно-методическому обеспечению преподавателей и научно-исследовательским работам студентов» включает 13 исследовательских демонстрационных курсов Нанкинского университета и других знаменитых педагогов Китая, например, профессоров Лу Дэсиня и Сан Синьминя, а также некоторые ресурсы для исследовательской деятельности студентов. Эти выдающиеся педагоги применяют различные методы обучения студентов: группового обучения, проблемно-ориентированного обучения и др.

Раздел «Цифровой музей» включает в себя пять разделов: науку о Земле, историю и археологию, искусство скульптуры, экологию и биологию, а также историю Земли. Данный раздел представляет собой базу данных, построенную из изображений, анимации, аудио- и видеоматериалов и других мультимедийных носителей, а также научных стандартизированных специальных описаний. В качестве отправного пункта используются музейные экспонаты, на основании которых строится междисциплинарная сеть знаний. В данном разделе подчеркивается целостность системы знаний, при этом «представленные экспонаты» не имеют вещественных или профессиональных ограничений. В результате этого была сформирована цифровая музейная система, охватывающая множество научных дисциплин, которая предоставляет богатое разнообразие ресурсов для преподавателей и студентов. Среди более двухсот «онлайн-курсов» Нанкинского университета некоторые дают студентам возможность обучения посредством Интернета, в основном они являются дополнением к обучению в аудитории. Так, учащиеся вуза после аудиторных занятий получают возможность использовать

электронные ресурсы и вести сетевое взаимодействие с преподавателями и студентами.

Раздел «Лекции» охватывает более двухсот академических лекций выдающихся отечественных и зарубежных ученых, в том числе лауреатов Нобелевской премии. Некоторые лекции затрагивают вопросы передовых научных исследований и развития научных отраслей, некоторые посвящены методологиям обучения и исследования, а некоторые касаются мировоззрения и системы ценностей. Материалы данного раздела позволяют студентам расширить свои научные горизонты и сформировать правильный взгляд на жизнь, построить систему ценностей, а также выбрать более научную методологию. Раздел «Другие ресурсы» включает в себя открытые дисциплины (свободные онлайн-курсы) университета Массачусетского Технологического института, лучшие курсы Китая и другие учебные материалы [8].

Таким образом, информационно-коммуникативная среда в китайских университетах включает систему демонстрационных центров, специализированных библиотек и оборудования, учебных и методических электронных ресурсов высокого качества по различным отраслям наук, доступных для всех студентов различных учебных заведений. Создаются условия для получения образования путем самостоятельного изучения дистанционных курсов, выполнения учебных научных исследований и обсуждения полученных результатов с преподавателями и другими студентами как в аудиториях, так и в интернет-ресурсах. Постоянное обновление информационно-коммуникативной среды в университетах Китая является стратегическим направлением развития университетского образования.

Литература

1. Скворцова Н. А., Пьянова Н. В. Информационно-коммуникационная образовательная среда вуза как средство формирования профессионализма студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 11. – С. 85-87.
2. Университет Цинхуа : [официальный сайт]. – URL: <http://www.tsinghua.edu.cn/publish/newthu/index.html> (дата обращения 23.10.2016)
3. 中国高水平大学建设之路 – 从211工程到2011计划 / 郭新立主编. – 北京: 高等教育出版社, 2012.9

4. 国家精品开放课程. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://baike.baidu.com/item/%E5%9B%A0%E6%B8%B6%E7%BB%BC%E7%BD%A9%E7%BB%AC%E7%BB%AD%E7%BB%AE%E7%BB%AF%E7%BB%B0%E7%BB%B1%E7%BB%B2%E7%BB%B3%E7%BB%B4%E7%BB%B5%E7%BB%B6%E7%BB%B7%E7%BB%B8%E7%BB%B9%E7%BB%BA%E7%BB%BB%E7%BB%BC%E7%BB%BD%E7%BB%BE%E7%BB%BF%E7%BB%C0%E7%BB%C1%E7%BB%C2%E7%BB%C3%E7%BB%C4%E7%BB%C5%E7%BB%C6%E7%BB%C7%E7%BB%C8%E7%BB%C9%E7%BB%CA%E7%BB%CB%E7%BB%CC%E7%BB%CD%E7%BB%CE%E7%BB%CF%E7%BB%D0%E7%BB%D1%E7%BB%D2%E7%BB%D3%E7%BB%D4%E7%BB%D5%E7%BB%D6%E7%BB%D7%E7%BB%D8%E7%BB%D9%E7%BB%DA%E7%BB%DB%E7%BB%DC%E7%BB%DD%E7%BB%DE%E7%BB%DF%E7%BB%E0%E7%BB%E1%E7%BB%E2%E7%BB%E3%E7%BB%E4%E7%BB%E5%E7%BB%E6%E7%BB%E7%E7%BB%E8%E7%BB%E9%E7%BB%EA%E7%BB%EB%E7%BB%EC%E7%BB%ED%E7%BB%EE%E7%BB%EF%E7%BB%F0%E7%BB%F1%E7%BB%F2%E7%BB%F3%E7%BB%F4%E7%BB%F5%E7%BB%F6%E7%BB%F7%E7%BB%F8%E7%BB%F9%E7%BB%FA%E7%BB%FB%E7%BB%FC%E7%BB%FD%E7%BB%FE%E7%BB%FF> /国家精品开放课程/7225530?fr=aladdin (дата обращения 23.10.2016)
5. 大型开放式网络课程. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://baike.baidu.com/link?url=lq-wympET2zC1PeagLhzWugNetZPXhrkYkTbwnw9h7zBi6sZafwnEOCJisRLd3jyGXZdyYLlFFQsdWceYcRrP-O8S4egOVVm3bfcrLwh0li> (дата обращения 23.10.2016)
6. 翻转课堂. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://baike.baidu.com/view/10545501.html> (дата обращения 23.10.2016)
7. 全国已建设800个高校国家级实验教学示范中心: 中国教育和科研计算机网
[Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.cn/zhong_guo_jiao_yu/gao_deng/gao_jiao_news/_/201509/t20150924_1320508.shtml (дата обращения 23.10.2016)
8. 南京大学数字化教学资源库. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://tres.nju.edu.cn/> (дата обращения 23.10.2016)



АВТОРЫ ВЫПУСКА. ABOUT AUTHORS

АЛЕКСАНДРОВ АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ

ДОЦЕНТ ФАКУЛЬТЕТА СРАВНИТЕЛЬНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ, УЧИТЕЛЬ БГОУ ГИМНАЗИЯ 85 ПЕТРОГРАДСКОГО РАЙОНА Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

СЕВЕРО-ЗАПАДНЫЙ ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ - ФИЛИАЛ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РФ,

• 199178 РОССИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, СРЕДНИЙ ПРОСПЕКТ, ВАСИЛЬЕВСКИЙ ОСТРОВ, Д. 57/43

• SZIU[AT]SZIU.RU

ALEXANDROV ALEXANDER VIKTOROVICH

ASSOCIATE PROFESSOR OF THE FACULTY OF COMPARATIVE POLITICAL STUDIES, 85 SCHOOL TEACHER OF PETROGRAD DISTRICT OF ST. PETERSBURG

NORTH - WEST INSTITUTE OF MANAGEMENT - THE BRANCH OF RUSSIAN PRESIDENTIAL ACADEMY OF NATIONAL ECONOMY AND PUBLIC ADMINISTRATION

• 199178 RUSSIA, SAINT-PETERSBURG, SREDNIY PROSPECT, VASILYEVSKY ISLAND, 57/43

• SZIU[AT]SZIU.RU

АЛЕКСЕЕВА МАРГАРИТА МИХАЙЛОВНА

ДИРЕКТОР ШКОЛЫ, ПОЧЕТНЫЙ РАБОТНИК ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

АСПИРАНТ ЛГУ ИМ.А.С.ПУШКИНА, КАФЕДРА ДПО

ПЛАМЕНСКАЯ СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

• 188358 ЛЕНИНГРАДСКАЯ ОБЛАСТЬ, ГАТЧИНСКИЙ РАЙОН, Д. СЯСЬКЕЛЕВО УЛ. ШКОЛЬНАЯ Д.1

• PLAMSCHOOL[AT]GTN.LOKOS.NET

ALEKSEEVA MARGARITA MIKHAILOVNA

SCHOOL DIRECTOR, HONORED WORKER OF THE GENERAL EDUCATION, POSTGRADUATE STUDENT OF LENINGRAD STATE UNIVERSITY

MUNICIPAL BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION "PLAMENSKAYA SECONDARY SCHOOL"

• 188358 LENINGRADSKAYA OBL., GATCHINSKY RAION, SYASKELEVO, SCHOOL STR., 1

• PLAMSCHOOL[AT]GTN.LOKOS.NET

БАРМИН НИКОЛАЙ ЮРЬЕВИЧ

РЕКТОР, Д.СОЦ.Н., ДОЦЕНТ

ГБОУ ДПО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 603122, Г. НИЖНИЙ НОВГОРОД, УЛ. ВАНЕЕВА, 203

• SECR[AT]NIRO.NNOV.RU

BARMIN NIKOLAI YUREVICH

RECTOR, DOCTOR OF SOCIOLOGY, ASSOCIATE PROFESSOR

NIZHNIY NOVGOROD INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

• 203, VANEVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603122, RUSSIA

• SECR[AT]NIRO.NNOV.RU

БЕЗУХ СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, ДОКТОР МЕДИЦИНСКИХ НАУК

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

• САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 12 ЛИНИЯ В.О., ДОМ 13 ЛИТ. А

• QEEN84[AT]RAMBLER.RU

BEZUKH SVETLANA MIKHAILOVNA

PROFESSOR, DOCTOR OF MEDICINE

ST. PETERSBURG STATE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

• ST.PETERSBURG, 12 LINE VASILIEVSKI ISLAND, 13, LIT. A

• QEEN84[AT]RAMBLER.RU

БОБКОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПРИКЛАДНОЙ ЭКОНОМИКИ И УПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ.

«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» САМАРСКИЙ ФИЛИАЛ

• 443904 Г. САМАРА, УЛ. СТАРА ЗАГОРА, Д.76

• SFMGPU[AT]BOBKOVAELENA.RU

BOBKOVA ELENA YURIEVNA

ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF APPLIED ECONOMICS AND MANAGEMENT OF THE STATE AUTONOMOUS EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN MOSCOW, PH.D. IN PEDAGOGY

MOSCOW CITY UNIVERSITY, SAMARA BRANCH

• SAMARA, STARA-ZAGORA STR., 76

• SFMGPU[AT]BOBKOVAELENA.RU

БУЛАЕВА МАРИНА НИКОЛАЕВНА

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ "НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ КОЗЬМЫ МИНИНА (МИНИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)"

• 603950, г Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

• PSC.NIRO[AT]YANDEX.RU

BULAEVA MARINA NIKOLAEVNA

ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF VOCATIONAL EDUCATION AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS

NIZHNY NOVGOROD STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER KOZMA MININ (MININSKY UNIVERSITY)

• 1, ULYANOVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603950

• PSC.NIRO[AT]YANDEX.RU

БУРНАКИН МИХАИЛ НИКОЛАЕВИЧ

АСПИРАНТ ПРОЕКТНО-СЕТЕВОГО ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

ГБОУ ДПО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 603122, г. Нижний Новгород, ул. Ванеева, 203

• PETROV.43[AT]MAIL.RU

BURNAKIN MICHAIL NICOLAEVICH

POST GRADUATE STUDENT OF NETWORK DESIGN AND EDUCATION CENTER FOR SPECIALISTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

NIZHNIY NOVGOROD INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

• 203, VANEVVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603122

• PETROV.43[AT]MAIL.RU

БУРНАШЕВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО НАУЧНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

«ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1Б

• IUORAO[AT]MAIL.RU

BYRNASHEVA EKATERINA ALEXSANDROVNA

RESEARCHER

FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION «INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

• 105062, MOSCOW, MAKARENKO STREET, H. 5/16, P. 1B

• IUORAO[AT]MAIL.RU

ГАЛКИНА АЛЕКСАНДРА ИВАНОВНА

ПОЧЕТНЫЙ РАБОТНИК НАУКИ И ТЕХНИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

«ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1Б

• IUORAO[AT]MAIL.RU

GALKINA ALEKSANDRA IVANOVNA

HONORED WORKER OF SCIENCE AND TECHNOLOGY OF THE RUSSIAN FEDERATION

THE FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION

«INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION»

• 105062, MOSCOW, MAKARENKO STREET, H. 5/16, P. 1B

• IUORAO[AT]MAIL.RU

ГОРШКОВА ВАЛЕНТИНА ВЛАДИМИРОВНА

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ДЕКАН ФАКУЛЬТЕТА КУЛЬТУРЫ, ЗАВ. КАФЕДРОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРОФСОЮЗОВ

• 192238, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛИЦА ФУЧИКА, 15

• GORSHKOVAVV[AT]GUP.RU

GORSHKOVA VALENTINA VLADIMIROVNA

DOCTOR OF PEDAGOGY, PROFESSOR, DEAN OF CULTURE FACULTY, HEAD OF SOCIAL PSYCHOLOGY DEPARTMENT

ST PETERBURG HUMANITARIAN UNIVERSITY OF TRADE UNIONS

• FUCHIK STR., 15, ST. PETERSBURG 192238

• GORSHKOVAVV[AT]GUP.RU

ГОРЮНОВА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ МАТЕМАТИКИ, ИНФОРМАТИКИ И ИКТ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ
ГАОУ ДПО "ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ"

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТ.А
- MATHICT[AT]LOIRO.RU

GORYUNOVA MARINA ALEXANDROVNA

HEAD OF THE DEPARTMENT OF MATHEMATICS, INFORMATICS AND ICT, PH.D. IN PEDAGOGY

LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

- 25A, TCHKALOVSKY AV., ST-PETERSBURG 197136
- MATHICT[AT]LOIRO.RU

ГРЕБЕННИКОВ ВАЛЕРИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ

ЗАВЕДУЮЩИЙ КАФЕДРОЙ СУДЕБНОЙ ВЛАСТИ, ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ И ПРАВООЩИТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЧЛЕН
ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ СУДЕЙ РФ, ЭКСПЕРТ РАН

ЮРИДИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РУДН

- 117198, МОСКВА, УЛ. МИКЛУХО-МАКЛАЯ, Д. 6
- GREBVAL[AT]YANDEX.RU

GREBENNIKOV VALERY VASILYEVICH

HEAD OF THE DEPARTMENT OF THE JUDICIARY, LAW ENFORCEMENT AND HUMAN RIGHTS ACTIVITIES, MEMBER OF THE SUPREME
QUALIFICATION COLLEGIUM OF JUDGES, EXPERT OF THE RAS

PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY LAW SCHOOL

- 117198, MOSCOW, MIKLUKHO-MAKLAY ST., 6
- GREBVAL[AT]YANDEX.RU

ГРИНИНА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВА

АСПИРАНТ ПРОЕКТНО-СЕТЕВОГО ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ ГБОУ ДПО НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ГБОУ ДПО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

- 603122, Г. НИЖНИЙ НОВГОРОД, УЛ. ВАНЕЕВА, 203
- PSC.NIRO[AT]YANDEX.RU

GRININA MARIA VLADIMIROVA

POSTGRADUATE STUDENT OF NETWORK DESIGN AND EDUCATION CENTER FOR SPECIALISTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL
INSTITUTIONS

NIZHNIY NOVGOROD INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

- 203, VANEVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603122, RUSSIA
- PSC.NIRO[AT]YANDEX.RU

ГРУДЦЫНА ЛЮДМИЛА ЮРЬЕВНА

ПРОФЕССОР ДЕПАРТАМЕНТА ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ДОКТОР ЮРИДИЧЕСКИХ
НАУК, ПОЧЕТНЫЙ АДВОКАТ РОССИИ, ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЙ ЧЛЕН РАЕН, ЭКСПЕРТ РАН

ФИНАНСОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРИ ПРАВИТЕЛЬСТВЕ РФ

- 109456, МОСКВА, 4-Й ВЕШНЯКОВСКИЙ ПРОЕЗД, Д. 4.
- LUDMILAGR[AT]MAIL.RU

GRUDTSINA LUDMILA YURIEVNA

PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF LEGAL REGULATION OF ECONOMIC ACTIVITY, DOCTOR OF LAW SCIENCES, HONORED
LAWYER OF RUSSIA, MEMBER OF THE ACADEMY OF NATURAL SCIENCES, RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES EXPERT
FINANCIAL UNIVERSITY UNDER THE GOVERNMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION

- 109456, MOSCOW, 4TH VESHNYAKOVSKY PR., 4
- LUDMILAGR[AT]MAIL.RU

ЖИЛИНА АЛЛА ИВАНОВНА

ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК,
ПРОФЕССОР

ГАОУ ВО ЛО «ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.С.ПУШКИНА»

- 196605 С-ПЕТЕРБУРГ, ПУШКИН, ПЕТЕРБУРГСКОЕ Ш., 10
- IVAN-1912[AT]MAIL.RU

ZHILINA ALLA IVANOVNA

HEAD OF THE DEPARTMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION, DOCTOR OF PEDAGOGY, PROFESSOR

GAOU IN LO "LENINGRAD STATE UNIVERSITY NAMED AFTER PUSHKIN "

- 196605 ST. PETERSBURG, PUSHKIN, ST. PETERSBURG RD., 10
- IVAN-1912 [AT] MAIL.RU

ЗВОНОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

- МАЛЫЙ СУХАРЕВСКИЙ ПЕРЕУЛОК ДОМ 6, МОСКВА 127051
- KSPMPGU[AT]YANDEX.RU

ZVONOVA ELENA VLADIMIROVNA

ASSOCIATE PROFESSOR OF SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY DEPARTMENT, PH.D IN PEDAGOGY

MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

• SMALL SUKHAREVSKY LANE BUILDING 6, MOSCOW 127051

• KSPMPGU [AT] YANDEX.RU

КАПЛУНОВИЧ Татьяна Александровна

ЗАВЛАБ. ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАСЛУЖЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ РФ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ФИЛИАЛ»

• САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 191119, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д.2

• <IPO[AT]IPORAO.RU>

KAPLUNOVICH TATIANA ALEXANDROVNA

HEAD OF LABORATORY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT STUDIES, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, HONORED TEACHER OF THE RUSSIAN FEDERATION

INSTITUTE FOR MANAGEMENT OF EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION, ST. PETERSBURG BRANCH

• ST. PETERSBURG, 191119, ST. CHERNYAKHOVSKY, 2

• IPO [AT] IPORAO.RU

КАСЬЯНОВ Олег Николаевич

ПЕДАГОГ-ИНСТРУКТОР УЧЕБНО-ТРЕНАЖЕРНОГО ЦЕНТРА КАСПИЙСКОГО ИНСТИТУТА МОРСКОГО И РЕЧНОГО ТРАНСПОРТА

ФИЛИАЛ ВОЛЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ВОДНОГО ТРАНСПОРТА.

• Г. АСТРАХАНЬ, УЛ. НИКОЛЬСКАЯ, Д.6

• UKPAFVGAVT[AT]MAIL.RU

KASYANOV OLEG NIKOLAEVICH

TEACHER-INSTRUCTOR OF THE TRAINING AND FITNESS CENTER OF THE CASPIAN INSTITUTE OF MARITIME AND RIVER TRANSPORT

BRANCH OF VOLGA STATE UNIVERSITY OF WATER TRANSPORT

• ASTRAKHAN. STR. NICHOLAS, N.6

• UKPAFVGAVT[AT]MAIL.RU

КАШУРКИНА Светлана Сафиновна

КАНДИДАТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВЕДУЮЩАЯ ЛАБОРАТОРИЕЙ МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ЦЕНТР СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

• 420032, Г. КАЗАНЬ, УЛ. ГЛАДИЛОВА, 22

• CSGO-KAZAN.RU

KASHURKINA SVETLANA SAFINOVNA

PH.D. IN SOCIOLOGY, HEAD OF THE LABORATORY OF MODELING REGIONAL SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION

NON-GOVERNMENTAL EDUCATIONAL INSTITUTION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION "CENTER FOR SOCIAL AND HUMANITARIAN EDUCATION"

• 22, GLADILOVA STR., KAZAN 420032

• CSGO-KAZAN.RU

КЛЫЧКОВ Кирилл Евгеньевич

АСПИРАНТ ПРОЕКТНО-СЕТЕВОГО ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

ГБУО ДПО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 603122, Г. НИЖНИЙ НОВГОРОД, УЛ. ВАНЕЕВА, 203.

• PSC.NIRO[AT]YANDEX.RU

KLYCHKOV KYRILL EVGENEVICH

POSTGRADUATE STUDENT OF NETWORK DESIGN AND EDUCATION CENTER FOR SPECIALISTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

NIZHNIY NOVGOROD INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

• 203, VANEVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603122

• PSC.NIRO[AT]YANDEX.RU

КУЗНЕЦОВА Юлия Владиславовна

АСПИРАНТ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРОФСОЮЗОВ

• 192238, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛИЦА ФУЧИКА, 15

KUZNETSOVA YULIA VLADISLAVOVNA

POSTGRADUATE STUDENT OF THE DEPARTMENT OF SOCIO-CULTURAL TECHNOLOGIES

ST. PETERSBURG HUMANITARIAN UNIVERSITY OF TRADE UNIONS

• FUCHIK STR., 15, ST. PETERSBURG 192238

ЛАПШОВА Анна Владимировна

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ "НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ КОЗЬМЫ МИНИНА (МИНИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)"

• 603950, г Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

• PSC.NIRO[AT]YANDEX.RU

LAPSHOVA ANNA VLADIMIROVNA

ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF VOCATIONAL EDUCATION AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS

NIZHNY NOVGOROD STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER KOZMA MININ (MININSKY UNIVERSITY)

• 1, ULYANOVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603950

• PSC.NIRO[AT]YANDEX.RU

ЛЕБЕДЕВА МАРГАРИТА БОРИСОВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ МАТЕМАТИКИ, ИНФОРМАТИКИ И ИКТ, ДОКТОР ПЕД. НАУК, ДОЦЕНТ ГАОУ ДПО "ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ"

• 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25А ЛИТ.А

• MATHICT[AT]LOIRO.RU

LEBEDEVA MARGARITA BORISOVNA

PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF MATHEMATICS, INFORMATICS AND ICT, DOCTOR OF PEDAGOGY

LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

• 25А, ТЧКАЛОВСКИЙ АВ., SAINT-PETERSBURG 197136

• MATHICT[AT]LOIRO.RU

ЛЕБЕДЕВА СВЕТЛАНА СОЛОМОНОВНА

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, ДОКТОР ПЕД. НАУК

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.

• САНКТ-ПЕТЕРБУРГ .12 ЛИНИЯ В.О., ДОМ 13 ЛИТ. А

• QEEN84[AT]RAMBLER.RU

LEBEDEVA SVETLANA SOLOMONOVNA

PROFESSOR, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES

ST. PETERSBURG STATE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

• ST.PETERSBURG, 12 LINE VASILIEVSKI ISLAND, 13, LIT. А

• QEEN84[AT]RAMBLER.RU

ЛИПИНА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА

ДИРЕКТОР ТЕХНИКУМА, К.П.Н., ДОЦЕНТ

ГБПОУ «НИЖЕГОРОДСКИЙ ТЕХНИКУМ ГОРОДСКОГО ХОЗЯЙСТВА И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА»

• 603096, г. Нижний Новгород, ул. Мокроусова, д. 21

• NTGHIP[AT]MAIL.RU

LIPINA TATYANA ALEXEYEVNA

DIRECTOR OF THE COLLEGE, PHD IN PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR

NIZHNY NOVGOROD COLLEGE OF MUNICIPAL ECONOMY AND ENTREPRENEURSHIP

• 21, MOKROUSOVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603096

• NTGHIP[AT]MAIL.RU

ЛУКИШИНА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

СТ.ПРЕП. КАФЕДРЫ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ АСПИРАНТ

НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ЦЕНТР СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

• 420032, г. Казань, ул. Гладилова, 22

• CSGO-KAZAN.RU

LUKISHINA TATYANA ALEXANDROVNA

SENIOR LECTURER OF THE DEPARTMENT OF GENERAL EDUCATION, POSTGRADUATE STUDENT

NON-GOVERNMENTAL EDUCATIONAL INSTITUTION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION "CENTER FOR SOCIAL AND HUMANITARIAN EDUCATION"

• 22, GLADILOVA STR., KAZAN, 420032

• CSGO-KAZAN.RU

МАКАРОВА ВЕРА ВЛАДИМИРОВНА

АСПИРАНТ ПРОЕКТНО-СЕТЕВОГО ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

ГБОУ ДПО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 603122, г. Нижний Новгород, ул. Ванеева, 203

• PETROV.43[AT]MAIL.RU

MAKAROVA VERA VLADIMIROVNA

POSTGRADUATE STUDENT OF NETWORK DESIGN AND EDUCATION CENTER FOR SPECIALISTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

NIZHNIY NOVGOROD INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

• 203, VANEVVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603122

• PETROV.43[AT]MAIL.RU

МИШКИН ПЕТР АНДРЕЕВИЧ

ДИРЕКТОР КОЛЛЕДЖА, КАНДИДАТ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК, ЗАСЛУЖЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ РФ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ "ЛУКОЯНОВСКИЙ ГУБЕРНСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

• 607811, НИЖЕГОРОДСКАЯ ОБЛАСТЬ, ЛУКОЯНОВСКИЙ Р-Н, С. УЛЬЯНОВО, УЛ. ПРОЛЕТАРСКАЯ Д. 130

• LUK-GK[AT]MAIL.RU

MISHKIN PYOTR ANDREEVICH

DIRECTOR OF COLLEGE, PH.D. IN ECONOMIC SCIENCES, HONORED TEACHER OF THE RUSSIAN FEDERATION

PUBLIC BUDGETARY PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION "LUKOYANOVSKY PROVINCIAL COLLEGE"

• 607811, NIZHNY NOVGOROD REGION, LUKOYANOVSKY DISTRICT, VILLAGE OF ULYANOV, PROLETARSKAYA STR., 130

• LUK-GK[AT]MAIL.RU

МОЛЧАНОВ СЕРГЕЙ ВАЛЕРЬЕВИЧ

УЧЁНЫЙ СЕКРЕТАРЬ, КАНДИДАТ ЮРИДИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

«ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1Б

• MSV[AT]IUORAO.RU

MOLCHANOV SERGEY VALERIEVICH

SCIENTIFIC SECRETARY, PH.D IN LAW, ASSOCIATE PROFESSOR

FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION

"INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION"

• 105062, MOSCOW, MAKARENKO STREET, H. 5/16, P. 1B

• MSV[AT]IUORAO.RU

МОРОЗОВ АЛЕКСАНДР ВЛАДИМИРОВИЧ

ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЦЕНТРА ИНФОРМАТИЗАЦИИ 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

• DOC_MOROZOV[AT]MAIL.RU

MOROZOV ALEXANDER VLADIMIROVICH

CHIEF SCIENTIFIC OFFICER OF CENTER OF INFORMATIZATION OF EDUCATION, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, ACADEMICIAN (FULL MEMBER) OF INTERNATIONAL ACADEMY OF PSYCHOLOGICAL SCIENCES

INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

• S. 1 B, H. 5/16, MAKARENKO ST., MOSCOW, 105062, RUSSIA

• DOC_MOROZOV[AT]MAIL.RU

МУХАМЕТЗЯНОВ ИСКАНДАР ШАМИЛЕВИЧ

ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЦЕНТРА ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ДОКТОР МЕДИЦИНСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО»

• 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1 Б

• ISHM[AT]INBOX.RU

MUKHAMETZYANOV ISKANDAR SHAMILEVICH

CHIEF SCIENTIFIC OFFICER OF CENTER OF INFORMATIZATION OF EDUCATION, DOCTOR OF MEDICAL SCIENCES, PROFESSOR

INSTITUTE OF EDUCATION MANAGEMENT OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

• S. 1 B, H. 5/16, MAKARENKO ST., MOSCOW, 105062, RUSSIA

• ISHM[AT]INBOX.RU

ОВЕЧКИНА Ольга Владимировна

РУКОВОДИТЕЛЬ УЧЕБНОГО ЦЕНТРА «ИНТЕЛЛЕКТ», К.ПЕД.Н., ДОЦЕНТ

УЧЕБНЫЙ ЦЕНТР «ИНТЕЛЛЕКТ»

• 607650, НИЖЕГОРОДСКАЯ ОБЛАСТЬ, Г. КСТОВО, УЛ. ЧВАНОВА, 30 • IQKSTOVO[AT]VK.RU

OVECHKINA OLGA VLADIMIROVNA

HEAD OF TRAINING CENTER "INTELLECT", PH.D. IN PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR

TRAINING CENTER "INTELLECT"

• 30, STR. CHVANOVA, KSTOVO, NIZHNY NOVGOROD REGION, 607650 • IQKSTOVO[AT]VK.RU

ПАВЛОВА Ольга Валентиновна

ГЛАВНЫЙ СПЕЦИАЛИСТ ОТДЕЛА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ РАБОТЫ

И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОРГАНАМИ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ АДМИНИСТРАЦИИ КОЛПИНСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, ПОЧЕТНЫЙ РАБОТНИК НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

• 196653, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, Г. КОЛПИНО, БУЛЬВАР ПОБЕДЫ, Д.1

• GOV.SPB.RU/GOV/TERR/REG_KOLPINO/

PAVLOVA OLGA VALENTINOVNA

CHIEF SPECIALIST OF THE DEPARTMENT OF ORGANIZATIONAL WORK

AND COOPERATION WITH LOCAL AUTHORITIES OF ADMINISTRATION OF KOLPINO DISTRICT OF ST. PETERSBURG, PH.D. IN PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR, HONORED WORKER OF PRIMARY VOCATIONAL EDUCATION

THE ADMINISTRATION OF KOLPINO DISTRICT OF ST. PETERSBURG

• 196653, SAINT-PETERSBURG, KOLPINO, BOULEVARD POBEDY1

• GOV.SPB.RU/GOV/TERR/REG_KOLPINO/

ПАНФИЛОВА Людмила Генриховна

ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЛАБОРАТОРИИ МЕТОДОЛОГИИ И ПРОГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ, САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ФИЛИАЛ»

• САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 191119, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д.2

• IPO[AT]IPORAO.RU

PANFILOVA LYUDMILA GENRICHOVNA

LEADING RESEARCHER OF THE LABORATORY OF METHODOLOGY AND PROGNOSTICS OF TEACHER EDUCATION DEVELOPMENT, PH.D. IN PEDAGOGY

INSTITUTE FOR MANAGEMENT OF EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION, ST. PETERSBURG BRANCH

• CHERNYAKHOVSKY STR., 2, ST. PETERSBURG 191119

• IPO[AT]IPORAO.RU

ПАХОМОВА Елена Алексеевна

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
ГБУ ДПО «КУЗБАССКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

• 650070, Г. КЕМЕРОВО, УЛ. ТУХАЧЕВСКОГО, 38 А

• PAKHOM_EA[AT]MAIL.RU

PAKHOMOVA ELENA ALEXEEVNA

ASSOCIATE PROFESSOR, DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION, PH.D IN PEDAGOGY

SBD DPO "KUZBASS REGIONAL INSTITUTE OF PROFESSIONAL EDUCATION"

• 650070, KEMEROVO, UL. TUKHACHEVSKY, 38 А

• PAKHOM_EA[AT]MAIL.RU

ПЕТРОВ Алексей Юрьевич

ДЕКАН ФАКУЛЬТЕТА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК
ПРОЕКТНО-СЕТЕВОГО ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ,
Д.ПЕД.Н., ПРОФЕССОР

ГБОУ ДПО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 603122, Г. НИЖНИЙ НОВГОРОД, УЛ. ВАНЕЕВА, 203

• FPTO.NIRO[AT]YANDEX.RU

PETROV ALEXEY YURJEVICH

DEAN OF FACULTY OF PROFESSIONAL TECHNOLOGY EDUCATION, NETWORK DESIGN AND EDUCATION CENTER FOR SPECIALISTS
OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS, DOCTOR OF PEDAGOGY, PROFESSOR

NIZHNIY NOVGOROD INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

• 203, VANEVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603122

• FPTO.NIRO[AT]YANDEX.RU

ПЕТРОВ Юрий Николаевич

РУКОВОДИТЕЛЬ ПРОЕКТНО-СЕТЕВОГО ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ, Д.ПЕД.Н., ПРОФЕССОР, ЗАСЛУЖЕННЫЙ РАБОТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РФ, ЗАСЛУЖЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ НАУКИ РФ

ГБОУ ДПО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 603122, г. Нижний Новгород, ул. Ванеева, 203

• PETROV.43[AT]MAIL.RU

PETROV Yuri Nikolaevich

HEAD OF NETWORK DESIGN AND EDUCATION CENTER FOR SPECIALISTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, HONORED WORKER OF HIGHER SCHOOL, HONORED WORKER OF SCIENCE

NIZHNIY NOVGOROD INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

• 203, VANEVVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603122

• PETROV.43[AT]MAIL.RU

ПЕТРОВА Нина Сергеевна

СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА, К.П.Н.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ "НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ КОЗЬМЫ МИНИНА (МИНИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)"

• 603950, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

• ART[AT]VGIPU.NNOV.RU

PETROVA Nina Sergeevna

SENIOR LECTURER OF THE DEPARTMENT OF DECORATIVE AND APPLIED ART AND DESIGN, PH.D IN PEDAGOGY

FEDERAL GOVERNMENT BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION "NIZHNY NOVGOROD STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER KOZMA MININ (MININSKY UNIVERSITY)"

• 1, ULYANOVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603950, RUSSIA

• ART[AT]VGIPU.NNOV.RU

ПИСАНКО Владимир Алексеевич

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРОФСОЮЗОВ

• 192238, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛИЦА ФУЧИКА, 15

• VLADIMIRPISANKO[AT]MAIL.RU

PISANKO Vladimir Alekseevich

PH.D. IN PEDAGOGY, ASSOCIATE PROFESSOR OF SOCIAL PSYCHOLOGY DEPARTMENT

ST PETERBURG HUMANITARIAN UNIVERSITY OF TRADE UNIONS

• FUCHIK STR., 15, ST. PETERSBURG 192238

• VLADIMIRPISANKO[AT]MAIL.RU

ПОЛЯКОВА Татьяна Николаевна

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПОЧЕТНЫЙ РАБОТНИК ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

• 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, Д. 11

• ACADEMY[AT]SPBAPPO.COM

POLYAKOVA Tatiana Nikolayevna

PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL EDUCATION, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, HONORED WORKER OF GENERAL EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

ST. PETERBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION

• 11, LOMONOSOV STR., ST.PETERBURG 191002

• ACADEMY[AT]SPBAPPO.COM

ПРИБЫТКОВА Яна Дмитриевна

МАГИСТРАНТ

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (МПГУ)

• 127051 МОСКВА МАЛЫЙ СУХАРЕВСКИЙ ПЕРЕУЛОК ДОМ 6

• KSPPMPGU[AT]YANDEX.RU

PRIBYTKOVA Yana Dmitrievna

STUDENT OF A MAGISTRACY

MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

• MALYI SUKHAREVSKII LANE, 6, MOSCOW 127051

• KSPPMPGU[AT]YANDEX.RU

РАСЧЕТИНА Светлана Алексеевна

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

• 191186, г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБЕРЕЖНАЯ РЕКИ МОЙКИ, Д. 48

• SVETLANARAS[AT]YANDEX.RU

RASCHYOTINA SVETLANA ALEXEEVNA

DOCTOR OF PEDAGOGY, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 48, MOIKA EMB., BLD.11, ST.PETERSBURG, 191186

• SVETLANARAS[AT]YANDEX.RU

РЕЗИНКИНА Лилия Владимировна

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДИРЕКТОРА КОЛЛЕДЖА ТЕХНОЛОГИЙ, МОДЕЛИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОКТОРАНТ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРОМЫШЛЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИЗАЙНА

• 196084, УЛИЦА ЦВЕТОЧНАЯ, 8, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

• KTMU[AT]SUTD.RU

REZINKINA LILIYA VLADIMIROVNA

PH.D. IN PEDAGOGY, DOCTORAL, DEPUTY DIRECTOR OF COLLEGE OF TECHNOLOGY, MODELLING AND MANAGEMENT

SAINT-PETERSBURG STATE UNIVERSITY OF INDUSTRIAL TECHNOLOGIES AND DESIGN

• FLOWER STREET, 8, ST. PETERSBURG 196084

• KTMU[AT]SUTD.RU

РУДЕНКО Ирина Викторовна

ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

ФГБОУ ВО «ТОЛЬЯТТИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

• ТОЛЬЯТТИ, УЛ БЕЛОРУССКАЯ, 13

• IVRUDENKO[AT]RAMBLER.RU

RUDEKNO IRINA VIKTOROVNA

PROFESSOR, DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND TEACHING METHODS, DOCTOR OF PEDAGOGY

TOGLIATTI STATE UNIVERSITY

• TOGLIATTI, STR. BELORUSSKAYA, 13

• IVRUDENKO[AT]RAMBLER.RU

СЕРЯКОВА Светлана Брониславовна

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДЕКАНА ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ПО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ, ПРОФЕССОР, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

• 127051 МОСКВА МАЛЫЙ СУХАРЕВСКИЙ ПЕРЕУЛОК ДОМ 6

• KSPMPGU[AT]YANDEX.RU

SERYAKOVA SVETLANA BRONISLAVOVNA

DEPUTY DEAN OF THE FACULTY OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY ON EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL WORK, PROFESSOR, DOCTOR OF PEDAGOGY

MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

• MALYI SUKHAREVSKII LANE, 6, MOSCOW 127051

• KSPMPGU[AT]YANDEX.RU

СИРОТОВА Анна Александровна

АСПИРАНТ ПРОЕКТНО-СЕТЕВОГО ЦЕНТРА ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

ГБОУ ДПО НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

• 603122, Г. НИЖНИЙ НОВГОРОД, УЛ. ВАНЕЕВА, 203

• PSC.NIRO[AT]YANDEX.RU

SIROTOVA ANNA ALEKSANDROVNA

POSTGRADUATE STUDENT OF NETWORK DESIGN AND EDUCATION CENTER FOR SPECIALISTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

NIZHNIY NOVGOROD INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

• 203, VANEVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603122

• PSC.NIRO[AT]YANDEX.RU

СТЕПАНОВА Марианна Валерьевна

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ МРЦ "СЕРЕБРЯНЫЙ ВОЗРАСТ" СПб, АСПИРАНТ.

МРЦ "СЕРЕБРЯНЫЙ ВОЗРАСТ"

• УЛИЦА ВАРШАВСКАЯ Д.51, К.1, ЛЕСТНИЦА №20, ГОРОДСКОЙ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИЙ ЦЕНТР

• MRC_SV[AT]MAIL.RU

STEPANOVA MARIANNA VALERJEVNA

TEACHER OF CENTRE "SILVER AGE", POSTGRADUATE STUDENT.

CENTRE "SILVER AGE"

• ST. PETERSBURG, WARSAW STREET H.51, K.1 LADDER №20, TOWN VOLUNTEER CENTER

• MRC_SV[AT]MAIL.RU

СЫРОВА НАДЕЖДА ВАСИЛЬВНА

ЗАВ. КАФЕДРОЙ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ "НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ КОЗЬМЫ МИНИНА (МИНИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)", К.П.Н., ДОЦЕНТ

• 603950, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

• ART[AT]VGIPU.NNOV.RU

SYROVA NADINE VASILJEVNA

HEAD OF THE DEPARTMENT OF DECORATIVE AND APPLIED ART AND DESIGN, PH.D IN PEDAGOGY, ASSISTANT PROFESSOR
FEDERAL GOVERNMENT BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION "NIZHNY NOVGOROD STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER KOZMA MININ (MININSKY UNIVERSITY)"

• 1, ULYANOVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603950

• ART[AT]VGIPU.NNOV.RU

ФАНЬФАНЬ ЮАНЬ

АСПИРАНТКА КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

• 191186, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБ.Р.МОЙКИ, Д.48, КОРПУС 11

• HERZEN-KP[AT]MAIL.RU

FANFAN YUAN

POSTGRADUATE STUDENT OF THE PEDAGOGY DEPARTMENT

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 48, MOIKA EMB., BLD.11, ST.PETERSBURG, 191186

• HERZEN-KP[AT]MAIL.RU

ФРОЛОВА ВАЛЕНТИНА НИКОЛАЕВНА

СТАРШИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОТЛИЧНИК ПРОФТЕХОБРАЗОВАНИЯ

ГБОУ ДПО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 603122, г. Нижний Новгород, ул. ВАНЕЕВА, 203

• PETROV.43[AT]MAIL.RU

FROLOVA VALENTINA NIKOLAEVNA

SENIOR LECTURE OF THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION DEPARTMENT, EXCELLENT WORKER OF VOCATIONAL EDUCATION

NIZHNIY NOVGOROD INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

• 203, VANEVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603122

• PETROV.43[AT]MAIL.RU

ЦИ ЮЕ

АСПИРАНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА»

• 191186 САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, НАБ. РЕКИ МОЙКИ 48, КОРПУС 11

• HERZEN-KP[AT]MAIL.RU

QI YUE

POSTGRADUATE STUDENT OF THE PEDAGOGY DEPARTMENT

HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF RUSSIA

• 48, MOIKA EMB., BLD.11, ST.PETERSBURG, 191186

• HERZEN-KP[AT]MAIL.RU

ШИЛОВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА

ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, К.П.Н., ЗАСЛУЖЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ РОССИИ

ГБОУ ДПО «НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 603122, г. Нижний Новгород, ул. ВАНЕЕВА, 203

• PETROV.43[AT]MAIL.RU

SHILOVA LUDMILA NIKOLAEVNA

ASSISTANT PROFESSOR OF THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION DEPARTMENT

NIZHNIY NOVGOROD INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

• 203, VANEVA STR., NIZHNY NOVGOROD, 603122

• PETROV.43[AT]MAIL.RU



ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

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.

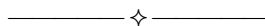
(по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка)



ЧЕЛОВЕК и ОБРАЗОВАНИЕ

Научный журнал

№ 4 (49) 2016



Подписано в печать 29.12.2016.
Формат 60х84¹/₈. Тир. 805. Зак. 83.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Cambria, ParaType OriumNew.
Отпечатано в типографии ООО «Силорд»:
191104, Санкт-Петербург, Басков пер., 35.