

ISSN 1815-7041

**ЧЕЛОВЕК**

№ 1.

**И**  
**ОБРАЗОВАНИЕ**

**2017**

И  
ОБРАЗОВАНИЕ

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

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

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

Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС77-64806 от 02.02.2016

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

**Учредитель**

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

*Редакционная коллегия:*

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

*Техническая редакция:*

Н. М. Симонова, И.Б.Малиновский,  
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., академик РАО,  
г. Санкт-Петербург;  
О. В. Ковальчук, д-р пед. наук, г. Санкт-Петербург;  
О. Н. Крылова, д-р пед. наук, г. Санкт-Петербург;  
Л.Ю. Монахова, д-р пед. наук, г. Санкт-Петербург;  
С. С. Неустроев, д-р экон. наук, проф., г. Москва;  
О.Г. Прикот О.Г., д-р пед. наук, проф., г. Санкт-Петербург;  
И. В. Роберт, д-р пед. наук, проф., академик РАО, г. Москва;  
В. В. Сериков, д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, г. Москва;  
В. Я. Синенко, д-р пед. наук, проф., академик 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., академик 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 РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Певзнер М.Н., Шерайзина Р.М., Петряков П.А.</b> Менеджмент многообразия как фундаментальная основа развития вуза: опыт университетов США и Германии .....	4
<b>Бордовская Н.В., Тихомирова М.А.</b> Учебная мотивация как фактор развития терминологической компетентности студентов .....	9
<b>Рындак В.Г., Сальдаева О.В.</b> Технологии безбарьерного обучения: теория и опыт реализации .....	14
<b>Марон А.Е., Резинкина Л.В.</b> Взрослый в новом обществе и проблемы его саморазвития в условиях непрерывного продуктивного образования .....	21
<b>Радевская Н.С.</b> Построение новых моделей образования взрослых в контексте индивидуализации и расширения пространства образования .....	26
<b>Федорчук Ю.М., Полянинова Ю.В., Чекулаева Ю.А.</b> Организационные формы и технологии осуществления поддержки профессионального развития руководителей образовательных организаций .....	30
<b>Якушкина М.С., Илакавичус М.Р.</b> Развитие образовательных сервисов для взрослого населения .....	35

## ВОСПИТАНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

<b>Гвильдис Т.Ю., Окерешко А.В.</b> Критерии личностно-профессионального развития современного педагога .....	40
<b>Бухаров Д.В.</b> Познавательная самостоятельность детей с ОВЗ как жизненный ориентир .....	46
<b>Полынская И.Н.</b> Особенности проведения занятий бисероплетения на основе орнаментального искусства народов ханты и манси .....	50
<b>Ямщикова Е.Г.</b> Проблема формирования сетевого этикета и профессионально-этических качеств педагогов в информационной среде .....	54
<b>Димова А.Л.</b> Подготовка студентов в области предотвращения негативных последствий использования информационных и коммуникационных технологий в условиях вузовской физической культуры .....	59

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДЫ, СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ

<b>Монахова Л.Ю., Марон А.Е.</b> Тенденции развития национально-региональных образовательных пространств государств-участников СНГ .....	64
<b>Соколова И.И.</b> Дидактический потенциал и риски тестирования .....	68
<b>Суртаева Н.Н.</b> Влияние социальных тенденций на инновационное развитие региональных образовательных пространств .....	73
<b>Критский Б.Д., Новоселов В.А.</b> Проектная деятельность в условиях хоровых занятий со взрослыми .....	77
<b>Назарова С.И.</b> Образовательная среда и ее влияние на систему оценки профессиональной деятельности педагога .....	82
<b>Полякова В.А., Козлов О.А.</b> Методологические основания разработки геймифицированных обучающих систем в контексте информационной безопасности личности .....	87
<b>Моштакоев А.А.</b> Интеграционные системы профессионального образования .....	94
<b>Дудчик С.В.</b> Тьюторское сопровождение: диалогическая позиция тьютора .....	99

<b>Фадеева С.А., Лупандина М.В.</b> О возможности дуального обучения педагогов дополнительного образования технической направленности в условиях повышения квалификации .....	102
---	-----

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Акимова Т.Н.</b> Социальное проектирование обучающихся во внеурочной и внешкольной деятельности .....	108
<b>Ци Юе</b> Организационно-управленческие аспекты устройства школ Китая на современном этапе .....	112
<b>Ракитский А.В.</b> Ценностный подход к пониманию содержания патриотического воспитания курсантов военных вузов в педагогических исследованиях .....	117
<b>Щебельская Э.Г.</b> Образовательные смыслы организационно-педагогических условий формирования компетенций студентов вуза .....	122
<b>Полотебнов А.С.</b> Образовательная реформа 1958-1964 годов: ленинградский опыт реализации .....	127
<b>Карягин С.Н.</b> Организация углубленного изучения предмета «Физическая культура» на основе интеграции общего и дополнительного образования .....	132
<b>Мостова О.Н.</b> Становление педагогической культуры учителя на основе самооценки профессиональных компетенций .....	136
Авторы выпуска. About authors .....	141
Правила для авторов журнала .....	150
Цитирование публикаций журнала .....	151



*М. Н. Певзнер,  
Р.М. Шерайзина,  
П. А. Петряков  
(Великий Новгород)*

## МЕНЕДЖМЕНТ МНОГООБРАЗИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ВУЗА: ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТОВ США И ГЕРМАНИИ

### MANAGEMENT OF DIVERSITY AS A FUNDAMENTAL BASIS FOR UNIVERSITY DEVELOPMENT: EXPERIENCE OF UNIVERSITIES IN THE USA AND GERMANY

*В статье анализируется проблема управления многообразием в университетах различных стран мира. На примере вузов США показаны академические традиции, связанные с менеджментом многообразия. Представлены концепции и стратегии управления многообразием, реализуемые в университетах Германии*

**Ключевые слова:** многообразие, менеджмент многообразия, концепции и стратегии менеджмента многообразия, инклюзивная образовательная среда, управление многообразием в университете.

*The article deals with the problem of diversity management at the universities of different countries. US universities serve as examples of academic traditions related to diversity management. The article presents the concept of diversity management and the strategies implemented in German universities*

**Keywords:** Diversity, diversity management, diversity management concepts and strategies, inclusive educational environment, diversity management at the university.

В настоящее время проблема управления многообразием приобретает особое значение в условиях глобализации для разных стран мира под влиянием многих факторов: неблагоприятная демографическая ситуация, связанная со старением коренного населения индустриальных государств, усиление потока мигрантов и обусловленное этим обострение «кризиса мультикультурализма» в странах Западной Европы, рост межэтнических и межконфессиональных конфликтов в поликультурном социуме, обострение проблем интеграции в общество индивидов и групп с особыми потребностями – все это, безусловно, отражается на жизни социума в целом и учреждений высшего образования в частности.

В условиях интернационализации высшего образования особую актуальность приоб-

ретает концепция менеджмента многообразия, реализуемая в различных университетах. Во многих странах мира менеджмент многообразия находится в центре научных дискуссий, которые отражают различные взгляды ученых на данный феномен. Несмотря на широкую палитру рассуждений о менеджменте многообразия и его дефиниций, общее видение данной категории можно представить, опираясь на труды зарубежных исследователей (R. Ely, D. Thomas, B. Steinmetz, G. Vedder и др.) [1,2,3].

По мнению М. Finke, менеджмент многообразия – это концепция управления организацией, которая предусматривает совокупность управленческих мер и методов, направленных на идентификацию, признание, позитивную оценку, уважение различий и инаковости в организации с целью использо-

вания их для повышения эффективности ее деятельности [4]. V. Anders определяет менеджмент многообразия как концепцию, нацеленную на уважение различий и разработку стратегий и мероприятий, обеспечивающих конкурентные преимущества для организации за счет продуктивного взаимодействия с многообразием [5].

Наиболее ярко академические традиции, связанные с управлением многообразием, можно проследить на примере вузов США, которые решают сложные социально-педагогические задачи: во-первых, объединение в рамках единой корпоративной культуры студентов, принадлежащих к различным социальным слоям, этническим группам и культурам, во-вторых, дифференциация университетских структур, образовательных программ и методов обучения, позволяющих всем американским студентам независимо от их социального статуса и этнического происхождения получить качественное образование.

В начале XXI в. Верховный суд США расширил права вузов в области многообразия, подчеркнув особую общественную роль университетов, которые готовят студентов к жизни в обществе и трудовой деятельности в организациях. Учитывая огромную важность многообразия для американского государства и его граждан, было принято решение о возможности предоставления льготных условий для представителей меньшинств, которое было неоднозначно оценено американской общественностью. Широкий резонанс в США, например, вызвала жалоба белокожей американской студентки, которая имела хорошие оценки в аттестате зрелости, но не смогла поступить в Мичиганский юридический институт из-за того, что представителям меньшинств были предоставлены льготы [6].

В целом американские вузы имеют большой опыт внедрения концепций и стратегий менеджмента многообразия, который первоначально был направлен против дискриминации студентов по различным признакам, а затем все в большей степени на то, как использовать преимущества гетерогенного состава студентов. Об актуальности темы многообразия свидетельствуют сайты многих американских университетов, на которых приводятся мероприятия и результаты исследований, посвященных данной теме.

Концепции и стратегии многообразия находят также отражение в миссии и целях университетов США. Так, например, в миссии Чикагского университета говорится: «Мы должны обеспечить разнородный состав нашего студенческого коллектива, ибо только разнообразие взгляды и точки зрения могут обогатить культуру нашего университета. Приверженность к многообразию является центральным пунктом миссии наших исследований. Тот путь, который прошел университет за многие годы, обеспечил богатую интеллектуальную культуру, эффективное образование, что позволило нашему университету внести вклад в общественное развитие, делая акцент в своих исследованиях на проблеме управления многообразием [7].

Во многих американских университетах тема многообразия включена в различные образовательные программы и элективные курсы. Преподаватели могут повысить свою квалификацию в этой области в центрах профессионального развития и получить сертификат менеджера по многообразию. Важной особенностью жизнедеятельности университетов США является свободная коммуникация студентов, преподавателей и сотрудников и их облегченный доступ к подразделениям, которые непосредственно заняты решением проблем многообразия. В структурах отделов межкультурного взаимодействия и международного сотрудничества работают квалифицированные сотрудники, компетентно решающие проблемы, связанные с расизмом, полом, здоровьем или инвалидностью. Постоянно ежесуточно работают «горячая линия» и телефон доверия, которые оказывают представителям гетерогенных групп необходимую консультационную помощь. В деканатах факультетов американских вузов работают контактные лица, готовые помочь студентам. По проблемам многообразия проходят круглые столы, тематические вечера, организуются выставки рисунков и литературы в библиотеках университета. Таким образом, менеджмент многообразия пронизывает всю жизнедеятельность американского университета и становится надежным ресурсом его развития.

Многочисленные исследования, проводимые американскими университетами по проблеме многообразия, позволили выделить несколько важных компонентов гетерогенной культуры университета: разнородный

состав преподавателей и студентов, диалог культур на всех уровнях жизнедеятельности вуза, особый социально-психологический климат кампуса, расширение демократии в образовательной организации, позитивное влияние на учебный процесс и развитие творческих способностей студентов. По мнению американских исследователей, разнородный состав обучающихся и обучающихся первоначально приносит проблемы, а затем начинает играть позитивную роль в профессионально-личностном развитии студентов, способствует формированию таких качеств, как толерантность, открытость, эмпатия, уважение демократических ценностей [8].

Университеты Германии начали осуществлять реализацию концепции менеджмента многообразия, когда такой опыт уже был накоплен в системе высшего образования США. Внедряя принципы менеджмента многообразия, немецкие вузы стремятся улучшить условия обучения и научно-исследовательской работы для представителей различных гетерогенных групп, а также получить преимущества «в борьбе» за лучшие умы в условиях неблагоприятной демографической ситуации и привлечь в свои организации высококвалифицированных специалистов и одаренных студентов.

Сегодня в Германии реализуются многочисленные программы и проекты, государственные, общественные и частные инициативы, направленные на реализацию концепций и стратегий менеджмента многообразия в вузе. К таким инициативам можно отнести эксперимент, который осуществляет Министерство науки земли Баден-Вюртемберг в 12 университетах под названием «Модели обучения с индивидуальной скоростью». В этом ряду находятся также объявленные Центром высшего образования конкурсы «Многообразие как шанс», «Различие – это хорошо», проект «Учимся использовать возможности многообразия» [7].

В рамках указанных выше проектов и программ университеты избирают различные организационные формы управления многообразием. В ряде университетов введены должности проректоров по делам многообразия, создаются специальные команды по вопросам интеграции, которые занимаются инклюзией разных групп студентов в гетерогенную среду вуза, консультируют подразделения университета, осуществляют помощь в

урегулировании конфликтов, возникающих на почве многообразия.

Проблемы менеджмента многообразия решаются не только на организационно-управленческом, но и на содержательном уровне. По данной тематике проводятся Информационные дни, работают летние школы для учащихся, создаются информационные порталы и рекламные материалы. Тема многообразия все чаще становится частью образовательных программ или отдельных учебных модулей, предназначенных в первую очередь для педагогов и образовательных менеджеров. Для преподавателей и сотрудников проводятся специальные семинары, курсы, тренинги в системе повышения квалификации, выделяются стипендии для подготовки диссертаций по проблемам многообразия в обществе и образовании. Различные аспекты многообразия включаются в научно-образовательные и исследовательские проекты, проблемы гендерного и этнокультурного равноправия учитываются при проведении конкурсных процедур.

По мнению зарубежных исследователей, важную роль в реализации концепции менеджмента многообразия играет «климат кампуса», который представляет собой многофакторную социальную систему. Эта система включает в себя отношения между студентами, преподавателями и сотрудниками, свод правил и норм, принятых в вузе, цели его деятельности, атрибуты корпоративной культуры. Об эффектах менеджмента многообразия можно судить по состоянию «климата кампуса». Если этот климат является благоприятным для представителей различных социальных групп, если преподавателям и студентам комфортно работать и учиться в данном вузе, если в университетском сообществе имеются конструктивные способы разрешения межкультурных и иных конфликтов, то в этом случае можно утверждать, что система менеджмента многообразия является эффективной [7].

Помимо проектов и программ, реализуемых на федеральном и земельном уровнях, многие вузы Германии разрабатывают собственные концепции менеджмента многообразия, рассматривая его как элемент и инструмент стратегического планирования и организационного развития университетов. Исследователи выделяют несколько групп таких концепций. Концепции первой группы

делают акцент на управленческих аспектах многообразия, на создании в университетах комплекса условий, обеспечивающих интеграцию всех студентов в гетерогенную среду университета в рамках партисипативного управления. Во второй группе концепций менеджмент многообразия рассматривается как принцип организации образовательного процесса в вузе, предусматривающий создание и реализацию вариативных моделей обучения на основе дифференциации и индивидуализации образовательного процесса. Концепции третьей группы основное внимание уделяют мероприятиям, направленным на оказание педагогической поддержки и консультационной помощи студентам, принадлежащим к различным социальным группам в начальный период обучения. Следует отметить, что большинство современных концептов менеджмента многообразия имеют содержательное наполнение и целеполагание, относящиеся ко всем трем группам [9].

В качестве примеров *концепций первой группы* можно привести стратегические программы в области многообразия Институтов прикладных наук Ахен и Брандербург, которые выделяют такие стратегии управления многообразием, как обеспечение гендерного равенства и равного доступа к образовательным ресурсам, создание условий для студентов, имеющих собственные семьи, а также для обучающихся, которые сочетают обучение с профессиональной деятельностью. Университеты Бремен и Франкфурт стремятся к комплексной реализации такого менеджмента многообразия в своих вузах, который охватывал бы все аспекты многообразия на уровне содержания образования, организации учебного процесса и структурных изменений в вузах. Так, например, в Университете Бремен с этой целью разработаны концептуальные основы стратегии многообразия и создан конректорат по межкультурной и международной кооперации.

*Концепции менеджмента многообразия, относящиеся ко второй группе*, которые направлены на индивидуализацию обучения в вузе, расширяют возможности дистанционного и смешанного обучения с использованием информационных технологий. В ряде вузов создаются учебные центры, которые разрабатывают индивидуальные стратегии обучения с учетом особых потребностей обучающихся, принадлежащих к различным со-

циальным группам, и оказывают помощь преподавателям при организации учебного процесса на принципах индивидуализации и дифференциации. Эти концепции получили распространение в таких немецких университетах, как Свободный университет Берлин, Университет Оснабрюк, Технический университет Гамбург-Гарбург.

*Третья группа концепций* сосредоточена на проблемах многообразия в переходный период от средней школы к высшей. Эти концепции предусматривают сотрудничество между вузами и школами для раннего выявления талантов и раскрытия индивидуальных и творческих способностей студентов. Во многих университетах создаются Академии начального периода обучения или университетские колледжи, проводятся мероприятия по педагогическому сопровождению «новичков», созданию обширной сети консультационных пунктов, развитию программ наставничества и тьюторства, осуществляются пропедевтическая работа и обучение в рамках программ дополнительного образования. Для студентов с ограниченными возможностями здоровья предусматриваются особые меры поддержки, включая курс «Безбарьерная информатика». Для таких студентов создаются специальные информационно-коммуникационные платформы, учитывающие их специфические потребности и физические возможности. Концепции третьей группы получили свое развитие в программах университета Гёттинген «Строим мосты», Медицинского университета Ганновер «Интеграция и межкультурный старт в обучении и медицине», Горного университета Вупперталь «Старт обучения в вузе: поиск путей развития многообразия, определение перспектив» [7].

Вместе с тем можно сделать вывод о том, что в масштабах всей страны не разработана единая концепция менеджмента многообразия. Каждый вуз создает собственные программы, концепции, определяет стратегии менеджмента многообразия, учитывающие специфику данного вуза, его профиль, состав преподавателей и студентов. При этом все концепции и стратегии объединяет стремление обеспечить равенство образовательных шансов всем гетерогенным группам, развивать индивидуально-личностный потенциал каждого студента и преподавателя, создавать условия для их успешной интеграции в кор-

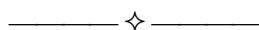
поративную культуру немецкого вуза.

Обобщая рассмотрение результатов внедрения концепций и стратегий управления многообразием в вузах различных стран мира, необходимо ответить на вопросы: сохранить выявленные различия как данность или попытаться их нивелировать, смягчить, для того чтобы интегрировать всех обучающихся в единую образовательную среду вуза? Достаточно ли обеспечивать равенство условий для всех обучающихся и работающих в вузе или культивировать различия, рассматривая их как ресурс образовательной организации? Обозначать различия или избегать их публичной «маркировки», поскольку она связана с опасностью дискриминации? Иногда публичная «маркировка» различия может нанести душевную травму студенту с особенностями развития и косвенно привести к его дискриминации. Разрешить данные дилеммы в вузе призван

менеджмент многообразия – концепция управления, которая учитывает гетерогенность студентов и преподавателей и рассматривает различия не как недостаток, а как преимущество, которым можно воспользоваться [10]. Следовательно, многообразие становится фундаментом организационного развития вуза. Руководить разнообразием – означает опираться на знания преподавателей, сотрудников и студентов, принадлежащих к различным гетерогенным группам, идентифицировать их личностные потенциалы, для того чтобы оптимально использовать их во благо организации. Для того чтобы университет мог стать университетом равных возможностей, требуются время, значительные финансовые вложения и, самое главное, необходима подготовка педагогов, способных работать в инклюзивной образовательной среде.

### Л и т е р а т у р а

1. *Thomas D.A., Ely R.J.* (1996). Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. In: Harvard Business Review, Vol. 74 (1996) no. 5, pp 79–91.
2. *Steinmetz B., Vedder G.* (2007). Diversity Management und Antidiskriminierung. Bertuch Verlag GmbH, Weimar. S. 136.
3. *Vedder G.* (2004). Fünf zentrale Fragen und Antworten zum DIM, 2004.
4. *Finke M.* Diversity (2006). Management. Förderung und Nutzung personeller Vielfalt in Unternehmen. 2. Auflage. Rainer Hampp Verlag. München und Mering.
5. *Anders V., Ortlieb R., Pantelmann H., Reim D., Sieben B., Stein S.* (2008). Diversity und Diversity Management in Berliner Unternehmen. Im Fokus: Personen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen empirischen Studie. München und Mering: Reiner und Hampp Verlag.
6. *Page S.E.* (2007). The Difference. Princeton und Oxford: Princeton University Press.
7. *Jent N., Vedder G., Krause F.* (2010). Zur Verbreitung von Diversity Management Rainer. Hampp Verlag. München und Mering.
8. *Johnson D.W., Johnson R.* An Overview of Cooperative Learning [Электронный ресурс]. Cooperative Learning Center, University of Minnesota. URL: <http://www.cooperation.org/what-is-cooperative-learning>
9. *Певзнер М.Н., Петряков П.А., Доница И.А., Стадник В.В., Альгермиссен У.* Менеджмент многообразия: учеб. пособие.- Великий Новгород, 2017.- 451 с.
10. *Певзнер М.Н., Петряков П.А.* Университет равных возможностей: стратегии формирования инклюзивной среды// Стратегии формирования инклюзивной среды: сб. науч. тр. по материалам международной научно-практической конференции «Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды» (Великий Новгород, Санкт-Петербург (17–19 мая 2016 года) / сост. М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, ред.-сост. Н.В. Богатенкова.- СПб.: СПб АППО, 2016. С. 5-12.



**Н. В. Бордовская**  
**М. А. Тихомирова**  
(Санкт-Петербург)

## УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

### LEARNING MOTIVATION AS FACTOR OF DEVELOPING STUDENTS' TERMINOLOGICAL COMPETENCE

В статье представлены результаты исследования мотивации у студентов с различной направленностью обучения (педагогов/не педагогов) и сформированностью профессиональной идентичности на уровне обучения в вузе. В исследовании приняли участие 262 студента четырех факультетов Санкт-Петербургского государственного Университета. В результате выявлена роль сформированной профессиональной идентичности, профессиональных мотивов и мотивов престижа в развитии терминологической компетентности будущего педагога

**Ключевые слова:** Мотивация учения, профессиональная идентичность, терминологическая компетентность

*The article presents the results of study of the motivation of students with different orientation of education (teachers / non- teachers) and formation of professional identity at the university. The study involved 262 students from four faculties of St. Petersburg State University. As a result, the role of the formed professional identity, professional motives and prestige motives in the development of the terminological competence of the future teacher has been revealed*

**Key words:** Motivation of teaching, professional identity, terminological competence.

**Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект N 16-06-00486)**

Важность роли мотивации в процессе усвоения учебной информации отмечалась многими ведущими учеными (Л.И. Божович, Т.В. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, А.И. Мещерякова, В.Ф. Моргун, В.С. Мерлин, Н.И. Непомнящая, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.). В данной статье рассматривается и эмпирически проверяется роль мотивации в развитии терминологической компетентности студентов. Терминологическая компетентность – это способность и готовность специалиста грамотно применять терминологию при решении профессиональных задач, используя при этом минимальный объем личностных, материальных, временных и других ресурсов [2].

«Мотивированность учения – это психологическая характеристика интереса учащегося

к усвоению знаний, к приобретению определенных умений и навыков, к собственному развитию» [7, с. 294]. Мотивация студента определяет его заинтересованность в изучении данного предмета, что, безусловно, повышает не только эффективность всех когнитивных процессов, но и увеличивает время, выделяемое для самостоятельного изучения данного предмета. Автор теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперин указывает на важную роль мотивации в процессе мышления: «формирование внутренней мотивации в процессе мышления и, в частности, подлинного интереса к предмету раскрывает для развития и эффективности мышления возможности, значение которых трудно переоценить» [3, с. 275]. В.А. Якунин выделяет мотивационную сферу личности обучающегося как ведущее и сис-

темообразующее звено учебной деятельности [11]. Проанализировав различные подходы к пониманию мотивации и ее роли в процессе усвоения знаний (А.В. Брушлинский и М.И. Воловикова, О.К. Тихомиров, Е.П. Ильин, М.В. Матюхина, В.Д. Шадриков, А.Н. Леонтьев, К. Хеккаузен, Ф.И. Иващенко, О.Н. Арестова, Ю.М. Орлов и В.И. Шкуркин, С.Г. Григорян), Н.Ц. Бадмаева выделяет следующие виды учебных мотивов студентов [1]: коммуникативные мотивы, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы, социальные мотивы. В отечественной психологии А.К. Маркова [5], в зарубежной – Р. Райан и Э. Деси [15] делают акцент на разделении мотивационной сферы на внутреннюю (познавательную) и внешнюю (социальную), которые оказывают неоспоримое влияние на результат обучения. Наиболее значимыми в вузе, то есть осознанными, направленными на профессиональное развитие и саморазвитие для обучения, большинство авторов признают внутренние мотивы (Н.Ю.Воронкова, А.К.Маркова, С.А.Пакулина, Б.А.Сосновский) [6].

Профессиональное самосознание, являясь внутренней предпосылкой активного, успешного и продуктивного усвоения студентом учебной информации [11], может выступать внутренним мотивационным звеном обучения. По мнению зарубежных психологов профессиональное самосознание является фактором успешности обучения, формирования научных интересов и образовательных устремлений будущих специалистов [14, 16], определяет успех процесса и результата усвоения научно-профессиональной терминологии [12, 13]. В диссертационной работе В.П. Саврасова [9] отмечается зависимость развития профессионального сознания будущего учителя и усвоения научного языка педагогической деятельности, так как это развитие состоит из двух факторов: процесса усвоения студентами профессиональных ценностей, понятийного и концептуального аппарата и реальной педагогической деятельности в процессе обучения (учебной педагогической практики). Идентификация себя как человека определенной профессии побуждает студента узнавать больше об этой профессии, совершенствоваться и получать необходимые знания. Неопределенная же идентичность может также повышать интерес обучающего

к изучаемому предмету, но с целью ознакомления и «приложения» к себе, к своей жизнедеятельности получаемых знаний.

Вслед за Л. Б. Шнейдер [10], которая замечает, что большинство исследователей трактуют идентичность как результат некоего процесса (самопознания, самопонимания, отождествления, идентификации, отчуждения и т. п.) и У. С. Родыгиной, понимающей «профессиональную идентичность студентов как результат целенаправленной активности субъекта в рамках учебно-профессиональной деятельности, характеризующий значимость для студента профессии как средства удовлетворения своих потребностей» [8], мы в данном исследовании придерживаемся следующей позиции. Результаты и успешность усвоения дидактической терминологии, будут зависеть от того, насколько студент осознает (не осознает) себя будущим педагогом в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, и что именно стимулирование мотивации побуждает обучаемого проявлять компетентность, в том числе и терминологическую, в процессе усвоения новой научно-профессиональной терминологии в области дидактики.

В своем исследовании мы ориентировались на идею, что мотивация изучения дидактической терминологии как терминологии профессионально-педагогической деятельности современного специалиста во многом определяется профессиональными планами студентов. То есть, если студент ориентирован на преподавание в своей профессиональной деятельности, то вне зависимости от профиля подготовки в вузе, он будет заинтересован в изучении дидактики, а значит, и усвоении ее понятийного аппарата.

Целью данного исследования было изучение мотивов учения и выявление среди них предикторов повышения уровня терминологической компетентности (на примере терминологии в области дидактики) у студентов с различной профессиональной направленностью (педагогическая и не педагогическая) и выраженностью статуса сформированной профессиональной идентичности (статус сформированной профессиональной идентичности выше среднего и ниже среднего).

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что: 1. У студентов-педагогов выше уровень терминологической компетентности, чем у студентов, не плани-

рующих в будущем педагогическую карьеру. 2. У студентов с различной направленностью обучения (педагогической и не педагогической) и разным уровнем статуса сформированной профессиональной идентичности развитие терминологической компетентности будет обусловлено различными мотивами учения.

*Дизайн и методы исследования.*

В исследовании приняли участие 262 студента Санкт-Петербургского государственного университета в возрасте от 18 лет до 21 года (2 и 3 курс) четырех направлений подготовки: 70 студентов филологического направления (с получением квалификации «Педагог»), 58 студентов медицинского, 91 студент исторического и 43 студента направления прикладной математики процессов управления.

На 1 этапе для выявления различий в уровне терминологической компетентности студенты были распределены на 2 группы в зависимости от того, планируют ли они в будущем заниматься педагогической деятельностью (группа «2», 94 человека) или нет (группа «1», 164 человека).

На 2 этапе были выявлены 4 группы в зависимости от того, планирует ли студент в будущем преподавание как профессиональную деятельность, и от выраженности статуса сформированной идентичности (выраженный статус – более 12 баллов, низкая выраженность статуса – менее 7, в соответствии с нормами [4]):

1 группа: студенты-педагоги с выраженным статусом сформированной профессиональной идентичности (26 человек);

2 группа: студенты-педагоги с низкой выраженностью статуса сформированной профессиональной идентичности (36 человек);

3 группа: студенты - не педагоги с выраженным статусом сформированной профессиональной идентичности (46 человек);

4 группа: студенты - не педагоги с низкой выраженностью статуса сформированной профессиональной идентичности (40 человек).

*Для определения уровня развития терминологической компетентности использовались:*

1. Контекстологический анализ с целью наиболее точной интерпретации дефиниций дидактических терминов и кейс-технология с целью определения степени и полноты их

узнавания в контексте дидактических ситуаций.

2. Метод понятийных карт, предполагающий установление существующих связей между используемыми дидактическими понятиями в объяснении 1) сути процесса обучения (цели, принципов организации и их разновидностей), 2) способа структурирования учебного содержания, 3) логики применения методов обучения, 4) форм организации учебных занятий, 5) критериев и способов оценки учебных достижений.

3. Адаптированная методика «Формулировка проблем» (М.А. Холодная, 2012) для определения полноты индивидуальных понятийно-терминологических структур у студентов в процессе изучения дидактики.

*Методики изучения психологических особенностей студентов:*

1. Методика Н.Ц.Бадмаевой для диагностики мотивации учения студентов (модифицированный вариант методики А.А. Реана и В.А. Якунина) – для определения мотивов учебной деятельности.

2. Методика изучения статусов профессиональной идентичности, разработанная А.А. Азбель, А.Г. Грецовым – для определения статусов профессиональной идентичности.

Математическая обработка данных проводилась с помощью программы «IBM SPSS Statistics 22».

В ходе исследования установлено, что уровень развития терминологической компетентности статистически значимо выше у студентов-педагогов ( $t=-5,79$ ,  $p\leq 0,001$ ). Этот результат объективно ожидаем, так как у студентов, которые в будущем хотят быть преподавателем, выше выражена внутренняя мотивация к более тщательному изучению «Дидактики» при изучении психолого-педагогических дисциплин, чем у студентов, для которых «Психология и педагогика» в программе обучения представлена как общеобразовательная дисциплина.

С помощью множественного регрессионного анализа (метод пошагового включения) определены мотивы учения, являющиеся предикторами к развитию терминологической компетентности для каждой из групп.

В развитии терминологической компетентности будущих педагогов с выраженным статусом сформированной профессиональной идентичности определяющими являются профессиональные мотивы ( $\beta=0,39$ ,  $p\leq 0,048$ ). Такие

результаты закономерны для студентов-педагогов, у которых сформировано представление о своей будущей профессии, присущи потребности в изучении значимых дисциплин для получения необходимых знаний и навыков в выбранной профессии.

У будущих педагогов с низкой выраженностью статуса сформированной профессиональной идентичности мотивы престижа положительно влияют на развитие ТК ( $\beta=0,37$ ,  $p\leq 0,025$ ). Студентам-педагогам с несформированной профессиональной идентичностью для повышения терминологической компетентности необходимо осознавать престижность обучения и потому важность изучаемых профильных дисциплин. В данном случае можно говорить не о прямой мотивации получения профессионально значимой информации, а об обусловленности такой мотивации другими мотивами, которые, однако, повышают уровень усвоения теоретических знаний.

В группе студентов - не педагогов с выраженным статусом сформированной профессиональной идентичности не выявлены мотивы повышения терминологической компетентности, но наличие выраженных социальных мотивов снижает уровень развития ТК

( $\beta=-0,29$ ,  $p\leq 0,049$ ).

В группе студентов - не педагогов с низкой выраженностью статуса сформированной профессиональной идентичности мотивы престижа отрицательно влияют на уровень ТК ( $\beta=-0,46$ ,  $p\leq 0,003$ ). То есть осознание престижности учения у студентов, не определившихся окончательно с будущей профессиональной деятельностью, понижает уровень овладения терминологической компетентности, в том числе и в области дидактики.

Таким образом, результаты исследования показали значимость профессиональной направленности в изучении учебных дисциплин и формировании профессиональной компетентности будущих специалистов. Сформированность статуса профессиональной идентичности повышает профессиональную мотивацию будущего педагога к изучению дидактической лексики, не сформированность такого статуса компенсируется стремлением получить и поддерживать высокий социальный статус своего обучения за счет владения терминологическим аппаратом выбранного направления профессиональной подготовки.

## Л и т е р а т у р а

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.;
2. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития // Человек и образование. – 2016. - №3 (48). – С. 4 – 11;
3. Гальперин П.Я. психология мышления и учения при поэтапном формировании умственных действий. В сб.: Исследование мышления в советской психологии. М., «Наука», 1966. – С. 236-276;
4. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. - 112 с.;
5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.В. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990 – 190 с.;
6. Маркова М. Ю. Формирование мотивации профессионального обучения у студентов вуза посредством осознания и структуризации ими жизненных целей // КПЖ. 2012. №2 (92) С. 109-113;
7. Немов Р.С. Психология: Учеб.для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.;
8. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование., 2007. – № 4 – С. 39-51;
9. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: автореф. дис. канд. психол. наук. – Л., 1986. – 16 с.;
10. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ, 2001 г. 272 с.
11. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие/Европ. ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
12. Harrell-Levy, M. K., & Kerpelman, J. L. (2010). Identity process and transformative pedagogy: teachers as agents of identity formation. *Identity*, 10, 76–91;

13. *Kaplan A., Flum H.* (2012) Theoretical Analysis: Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 171–175;
14. *Nagengast, B., & Marsh, H. W.* (2012). Big fish in little ponds aspire more: mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on selfconcept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1033-1053;
15. *Ryan R., Deci E.L.* (2000) Intrinsic and extrinsic motivation: classic definition and new directions. *Contemp. Educ. Psychol.*, V.25, 54–67
16. *Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J.* (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788-806.



**В. Г. Рындак**  
**О. В. Сальдаева**  
(Оренбург)

## **ТЕХНОЛОГИЯ БЕЗБАРЬЕРНОГО ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРИЯ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ**

## **TECHNOLOGY OF BARRIER -FREE EDUCATION: THEORY AND EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION**

*Данная статья раскрывает концептуальную основу, процессуальную характеристику и ресурсное обеспечение технологии безбарьерного обучения. Выделены ценностные основания, определены научно-теоретическая основа, научные подходы, принципы, смысловое ядро авторской технологии и опыт реализации данной технологии в педагогическом колледже им. Калугина Оренбурга*

**Ключевые слова:** технология безбарьерного обучения, проблемное поле, ценностные основания, кадровый потенциал, архитектура среды, особенности педагога, реализующего технологию безбарьерного обучения

*The article reveals the conceptional basis, the procedural characteristic and resource supply of barrier-free education technology. The axiological basis of the technology is distinguished, the scientific theoretical basis, scientific approaches, principles, the conceptual core and the experience of implementation of the given technology in Pedagogical college named after Kalugin in Orenburg are defined.*

**Keywords:** technology of barrier-free education, problem field, axiological basis, human resources capacity, architecture of environment, special features of a teacher, implementing the technology of barrier-free education

Международное право и российское законодательство диктуют необходимость разработки технологии безбарьерного обучения, обеспечивающей наиболее полноценное развитие способностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, улучшение качества их жизнедеятельности и их максимальной интеграции в общество. Это способствует ликвидации всякого рода различий, дискриминации вышеобозначенных обучающихся.

Деятельность ресурсного центра на базе педагогического колледжа им. Н. К. Калугина Оренбурга направлена на полноценное включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную и социальные среды согласно их возможностям. Успешную реализацию индивидуальной образовательной программы обучающихся с особыми образовательными потребностями обеспечивает авторская технология безбарьерного обучения.

Это обучающая система упорядоченных действий педагога, общих и специальных методов (визуальной поддержки, структурированного обучения, дискретных проб и др.) и приемов (алгоритмизации, конкретизации, «визуальной четкости» и др.) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, направленных на устранение их препятствий в обучении (барьеров – комфорта, установления контакта, новизны, пресыщения, учебной задачи, планирования, ревизии, смысла), гарантирующих достижение цели инклюзивного образования.

Реализация данной технологии обеспечивает благоприятный режим, ритм и темп обучения, адекватные потребностям и возможностям обучающихся; расширяет их познавательные возможности и стимулирует их познавательную активность; побуждает к самостоятельным умственным действиям осмысленного характера и творчеству; минимизирует у обучающихся чувство неуве-

ренности и страха; носит развивающий характер, ориентируя на охрану и развитие их реальных потенциальных возможностей. Данная технология обеспечивает, во-первых, качественное и доступное образование для всех обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; во-вторых, создание комфортной безопасной образовательной среды как необходимого условия включения обучающихся в образовательную деятельность.

Сущностная специфика технологии безбарьерного обучения заключается не столько в передаче содержания знаний и формировании соответствующих им компетенций, умений и навыков, сколько в развитии творческой индивидуальности и социальной адаптации обучающегося, позволяющей ему приобрести жизненную независимость и самостоятельность, обеспечить личностный рост.

Основными характеристиками технологии безбарьерного обучения являются: **доступность** – технология описывает специфику раскрытия интеллектуального и личностного потенциала обучающегося с учетом его возможностей; **альтернативность** – развитие обучающегося подразумевает использование альтернативных путей реализации образовательных функций; **этапность** – каждый шаг технологии детализирован и представляет собой конкретную упорядоченную последовательность действий.

Выделим основные компоненты технологии безбарьерного обучения: **концептуальная основа, процессуальная характеристика и ресурсное обеспечение.**

**Концептуальная основа** технологии безбарьерного обучения содержит следующие блоки: проблемное поле, ценностные основания, цель, теоретические положения, принципы. В *проблемном поле* обозначен разрыв между требованиями современной социокультурной ситуации, которая складывается в настоящее время в системе образования, характеризуется процессами модернизации во всех ее структурных компонентах, включая федеральные образовательные стандарты, образовательные программы, принципы взаимодействия участников образовательного процесса, принципы организации образовательной среды и недостаточной социально-бытовой подготовленностью обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, учетом их индивидуальных особенностей, разнообразия образовательных потреб-

ностей, возможностей, интересов. Результаты исследования позволяют отметить, что технология безбарьерного обучения является социально-активной, рефлексивной, социокультурной

Основой для выделения *ценностных оснований* авторской технологии безбарьерного обучения выступили концепция «нормализации» (B. Nirje, A. Culham, M. Nind), отстаивающая признание права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, а также создание условий жизни, максимально приближенных к нормальным. «Декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями» (Саламанка, 1994) провозглашает признание необходимости обеспечения равного доступа к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Данное положение, как ценностный ориентир технологии безбарьерного обучения, направлено на понимание того, что каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и образовательные потребности. Учет широкого разнообразия этих потребностей при безбарьерном обучении является значимым. «Конвенция о правах инвалидов», принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г., подчеркивает, что возможности людей ограничиваются не какими-либо психофизическими недостатками, а существующими в обществе физическими, организационными барьерами, стереотипами и предрассудками. Исходя из данного положения, технология безбарьерного обучения должна содействовать преодолению барьеров, возникающих на пути получения образования детьми с особыми образовательными потребностями. Требуется обеспечение каждому ребенку не просто набора академических знаний, а максимального уровня развития в области жизненных компетенций. Идеи, провозглашенные на всероссийской конференции «Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования» (Москва, 1999), требуют обеспечения максимально благоприятных условий для развития детей с ограниченными возможностями здоровья и должны стать нормой. Обозначена основная закономерность инклюзивного образования: педагог должен исходить не из ограничений ребенка, обусловленных особенностями его

развития, а именно из его неограниченных возможностей в плане преодоления этих ограничений.

*Ценностными основаниями* технологии безбарьерного обучения выступают следующие:

обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют право на жизнь в таких условиях и в такой среде, которые бы минимально отличались от условий жизни их сверстников и в которых они чувствовали бы себя комфортно. То есть условия образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья должны быть адекватны современному уровню образования всех субъектов;

признание права ребенка на индивидуальность и уникальность, так как каждый имеет неповторимые особенности, интересы, способности и образовательные потребности. Необходимо принимать их во внимание при организации образовательного процесса. Воплощение данных ценностей предполагает обеспечение каждому обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья достижения максимального уровня компетенции в области жизнеобеспечения, доступное содержание обучения и оптимальный темп усвоения;

признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведется способом, наиболее подходящим тому или другому ребенку. Следовательно, требуется адаптация образовательной и социальной сред к возможностям каждого.

*Целью* технологии безбарьерного обучения является овладение обучающимся базовыми умениями на уровне, который обеспечит ему самостоятельную, независимую жизнедеятельность, доступ к образовательным ресурсам и оптимальный процесс его обучения в обычных образовательных организациях.

В качестве *научно-теоретической* основы технологии безбарьерного обучения выступают рефлексивно-деятельностный, аксиологический и технологический подходы, принципы, ее смысловое ядро, определяющие ее содержание, синтез *теорий*, которые включают философское, социологическое, психологическое, педагогическое и медицинское знания как научные ориентиры реализации и успешного функционирования вышеобозначенной технологии.

При этом, согласно *философии образования*, технология безбарьерного обучения выступает как средство развития современного цивилизованного сообщества в контексте с культуuroобразующей и менталеформирующей функциями образования (Б. С. Гершунский). *Педагогическая теория*, определяющая закономерности, цели, принципы развития инклюзивной практики, актуализирует технологию безбарьерного обучения, позволяющую исключить любую дискриминацию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и реализовать их особые образовательные потребности. *Психологические компетенции*, которые объясняют механизмы социализации и развития личности в инклюзивном образовании, содержание психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, выступают стратегическим ориентиром создания технологии безбарьерного обучения.

*Рефлексивно-деятельностный подход* позволяет рассматривать обучающегося с ограниченными возможностями здоровья как активного субъекта, который познает и преобразует мир и самого себя в процессе деятельности (Л. С. Выготский, В. К. Зарецкий, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Кроме того, рефлексивно-деятельностный подход следует интегрировать на принципах участия – он предполагает участие обучающихся в принятии решений и процессах, влияющих на их жизнь. Согласно Р. А. Харту, участие обучающегося обеспечивается путем доверительного общения (информирование по всем вопросам, которые касаются обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, поддержка в формулировании вопросов и искренности в ответах), совместного принятия решения (содействие обсуждению, предоставление выбора, наделение полномочиями для реализации решения), поддержки инициатив (активное слушание, приобретение опыта в процессе различных видов деятельности).

*Аксиологический подход* провозглашает человека как высшую ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология может рассматриваться как основа авторской технологии безбарьерного обучения, базирующейся на концепции взаимозависимого, взаимодействующего мира. Наш мир – это мир целостного человека.

Важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного обучающегося. Разработка данной технологии позволяет обеспечить принципиально иную направленность инклюзивного образования, связанную не с обучением «обезличенных» обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а с достижением результативности в их общем развитии. Значимую ценность представляет собой и идея развития обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, связанная с идеей справедливого общества, способного реально обеспечить каждому условия для максимальной реализации заложенных в нем возможностей.

*В технологическом подходе* системообразующим элементом служит технология безбарьерного обучения, посредством которой осуществляется взаимодействие педагога и обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании. Данный подход – это необходимый и важный естественный методический компонент инклюзивного образования.

Выделим требования технологического подхода: формулировка цели решения проблемы; разработка исходной концепции решения проблемы; разработка программы решения проблемы; разработка комплекса диагностических мероприятий в ходе решения проблемы; выполнение комплекса коррекционных мероприятий по ходу реализации технологии безбарьерного обучения.

Общими регулятивами построения технологии безбарьерного обучения стали *принципы социализации и индивидуализации ребенка, учета индивидуальных достижений и характера трудностей ребенка, оптимизма; психолого-педагогической поддержки и веры в ребенка*. Остановимся на их краткой характеристике.

*Реализация принципа социализации и индивидуализации ребенка* предполагает овладение детьми необходимыми жизненными компетенциями на основе учета их индивидуальных возможностей и потребностей.

*Правила*, вытекающие из данного принципа: *выявление индивидуальных потребностей обучающегося; создание педагогических условий для проявления индивидуальных возможностей обучающегося; содействие принятию обучающимся своих возможностей и ограничений; выработка иммунитета против не-*

*гативных проявлений среды; формирование у обучающихся субъектной позиции в образовании; обеспечение эмоционально ценностного отношения к образовательному процессу, его целям и результатам.*

Способы реализации данного принципа в инклюзивном образовании: система консультаций и практических занятий со специалистами-дефектологами; организация службы психологической поддержки; создание, ведение и анализ индивидуальной карты наблюдений обучающегося; создание нестандартных учебных ситуаций и ситуаций во внеучебной деятельности, требующих применения сформированных компетенций.

*Принцип учета индивидуальных достижений и характера трудностей ребенка* реализуется путем обеспечения ему индивидуального темпа обучения, единого программного материала, вариативных заданий и различных видов помощи.

*Правила*, вытекающие из данного принципа: *организация обучения по индивидуальному плану; использование методов и приемов, стимулирующих обучение и минимизирующих различия в объеме знаний; помощь тьютора; использование технических средств, расширяющих возможности обучающегося.*

Способы реализации данного принципа в инклюзивном образовании: использование индивидуальных образовательных маршрутов; применение игровых методов; внедрение метода конкретных жизненных ситуаций; выстраивание обучения на основе принципа постепенного усложнения материала.

*Принцип оптимизма, психолого-педагогической поддержки и веры в ребенка* исключает понятие «необучаемый» ребенок, приводит к пониманию того, что достижения в развитии обучающегося с ограниченными возможностями здоровья не чудо, а норма профессиональной деятельности.

*Правила*, вытекающие из данного принципа: *помогать обучающемуся в преодолении неуверенности в себе; выразить веру в возможности каждого обучающегося; создавать «ситуацию успеха»; способствовать анализу и осознанию обучающимся своих достижений; проявлять уважение к обучающемуся; быть терпимым к мнению обучающегося; избегать роли «непререкаемого авторитета»; актуализировать возможности обучающегося.*

Способы реализации данного принципа в инклюзивном образовании: создание порт-

фолио достижений обучающегося; положительное подкрепление действий обучающегося; использование методов развивающего обучения; организация и участие в конкурсном, фестивальном, олимпиадном движении.

**Процессуальная характеристика технологии.** Технология безбарьерного обучения в нашем опыте реализуется согласно диагностическому, проблемно ориентированному, содержательному, корректирующему и рефлексивному этапам, с уточнением цели и средств их достижения на каждом из них. Выделение первым диагностического этапа отличает авторскую технологию от традиционной, так как, во-первых, позволяет получить детальную информацию об исходном состоянии здоровья, возможностей и развития каждого. Во-вторых, позволяет спроектировать достижения обучающихся определенного уровня их развития согласно выделенным этапам. Отметим, что непрерывность диагностики состояния обучающихся является значимым показателем ее уникальности в технологии безбарьерного обучения.

Последовательные действия педагога согласуются в нашем опыте с его шагами.

Шаг 1. Изучение особенностей развития обучающегося с ограниченными возможностями здоровья для создания комфортных условий обучения.

Шаг 2. Выявление и описание в ходе учебного взаимодействия сущности образовательных барьеров (причины, проявления, специфика) как залог обеспечения эффективности дальнейшего обучения.

Шаг 3. Определение структуры каждого этапа учебной деятельности, направленного на преодоление соответствующего барьера.

Шаг 4. Коррекция педагогом учебной деятельности. Масштабирование (увеличение/уменьшение) степени активной роли педагога с учетом индивидуального развития обучающегося.

Шаг 5. Сопоставление результатов учебной деятельности с образовательной целью технологии. Отследить эффективность процесса применения сформированных учебных навыков в реальных жизненных ситуациях возможно только во взаимодействии с родителями

*Ресурсное обеспечение* является значимым элементом технологии безбарьерного обучения, оно представлено следующими блоками:

*кадровый потенциал, архитектура образовательной среды, методический.*

*Кадровый потенциал* – это совокупность субъектов образовательного процесса, участвующих в сопровождении и поддержке обучающегося с особыми образовательными потребностями.

То есть деятельность педколлектива колледжа базируется на координированном взаимодействии специалистов разного профиля, обеспечивая полноценное включение обучающихся в процесс формирования личностно значимых учебных навыков и жизненных компетенций.

Для того чтобы кадровая составляющая технологии была не только функционирующей, но и развивающейся, в педколледже стал востребован педагог, принимающий *особенности* обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и учитывающий их в образовательном процессе, готовый к постепенной профессиональной трансформации, связанной с изменением вектора направленности деятельности педагога: от особых образовательных потребностей ребенка к определению сферы компетентности педагога (что должен знать и уметь). В личностном плане это человек, признающий ценность ребенка, педагогический оптимист, уверенный в успешном развитии обучающегося с особыми образовательными потребностями.

То есть от педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требуется «уважение достоинства и прав ребенка, его ценности как личности»; направленность на укрепление физического и интеллектуального здоровья (своего и обучающихся); творческая жизнедеятельность и самореализация как этическая норма, духовное и нравственное совершенствование [4, с. 61].

Архитектура образовательной среды направлена на обеспечение физической и социальной доступности как к образовательному учреждению в целом, так и к учебному месту обучающегося. По отношению к архитектуре образовательной среды технология безбарьерного обучения выдвигает требования эргономичности образовательного пространства и грамотности в использовании специального оборудования и программ в зависимости от вида и степени повреждения информационного канала (таблица 1).

Таблица 1.

### Характеристика архитектуры образовательной среды

Информационный канал	Оборудование		Программное обеспечение	
	Специальное	универсальное	специальное	универсальное
Зрительный	Электронные увеличители, мониторы и принтеры с использованием системы Брайля, читающие машины	Персональный компьютер с периферийным оборудованием, оснащенный мультимедийной и интерактивной системами. Микроскопы, цифровые конструкторы, дигитайзеры	Программы экранного доступа с синтезом речи	Цифровые виртуальные академические лаборатории, развивающие среды программирования, творческие мастерские
Слуховой	Тифлоинформационные устройства, акустические усилители, документ-камера		Программные средства, обеспечивающие масштабирование визуальной информации	
Тактильный	Клавиатура с большими кнопками и разделяющей клавиши накладкой, головная и ножная компьютерная мышь, выносные компьютерные кнопки, специальная мебель		Экранная клавиатура	

**Методическая сфера** как ресурс обеспечения технологии безбарьерного обучения в нашем опыте включает: диагностический инструментарий, адаптированную образовательную программу, индивидуальный образовательный маршрут обучающегося, учебные задачи, методы и приемы, основанные на идее преодоления барьеров, то есть устране-

нии препятствий.

Результаты диагностики обосновывают содержание адаптированной образовательной программы. Она определяет специфику учебной деятельности, временные рамки каждого структурного этапа, обосновывает выбор общих и специальных методов и приемов (таблица 2).

Таблица 2.

### Методическое сопровождение технологии

Элемент учебной деятельности	Методы и приемы	Учебный навык	Проявление учебных навыков в жизненных функциях	
			Социальные	Коммуникативные
Мотивационный	<b>Методы:</b> Метод наблюдения Метод комфорта Метод подкрепления Метод структурированного обучения Метод поддержки	Принимает учебную задачу	Понимает необходимость выполнения ежедневных бытовых и социальных действий. Может различать ценностный смысл жизненной ситуации. Может смотреть в глаза другому человеку.	Может понять суть обращенной к нему просьбы, вопроса, предложения. Использует слова, жесты, знаки для ведения беседы. Умеет правильно сказать «нет» в различных ситуациях.
Организационный	Метод подсказки Метод дискретных проб Метод моделирования жизненных ситуаций Метод ролевой	Может планировать свои действия и выбирать средства	Понимает последовательность действий для получения нужного ему результата и может её удерживать до, во время и после деятельности (распорядок дня, путь к месту назначения)	Может попросить о помощи при построении плана и выбора средств.

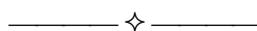
Содержательный	<p>игры Метод виртуальной реальности Метод социальных историй <b>Приемы:</b> Прием алгоритмизации</p>	<p>Может решать задачу по алгоритму или даже самостоятельно</p>	<p>В соответствии с последовательностью выполняет самостоятельно нужные действия и получает результат. (самообслуживание, действия в социуме: проезд в общественном транспорте, покупка товаров в магазине, поход в кинотеатр и т.д.)</p>	<p>Может поддерживать разговор с ровесниками, родственниками на разные темы</p>
Рефлексивный	<p>Прием конкретизации Прием «визуальное расписание» Прием «визуальная четкость»</p>	<p>Может оценить свою деятельность, понять её смысл и возможность применения в жизни</p>	<p>Понимает, хорошо или плохо выполнена работа. Принимает социальные нормы и правила поведения в обществе (умеет сдерживать себя, не причиняет умышленный вред окружающим)</p>	<p>Понимает и принимает правила взаимодействия и общения.</p>

Механизмом реализации адаптированной образовательной программы является *индивидуальный образовательный маршрут*, отражающий комплекс специальных условий для максимальной реализации особых образовательных потребностей обучающегося. Учебная задача как методический ресурс технологии определяет траекторию развития обучающегося с особыми образовательными потребностями в процессе формирования учебных навыков. То есть авторская техноло-

гия обеспечивает трансформацию характера решения задачи от алгоритмического (действия по образцу) к осмысленно-самостоятельному. Общие и специальные методы и приемы обучения являются основным инструментом реализации технологии. Они придают развивающий характер обучению и направлены на раскрытие потенциальных образовательных возможностей обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

### Л и т е р а т у р а

1. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
2. Гладкая В. В. Технология и методика: сущность, структура и особенности описания // Кіраванне у адукацыі. – 2009. – №9. – С. 23-29.
3. Гершунский Б. С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
4. Зарецкий В. К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – №2. – С. 8-37.
5. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. – М.: Форум, 2012. – 208 с.
6. Рындак В. Г. Мы родом из детства. Педагогические ориентиры воспитания ребенка в семье и школе: моногр. – М.; Оренбург: Пед. вестник; Оренб. гос. ин-т менеджмента, 2006. – 203 с.
7. Рындак В. Г. Школа: с веком наравне: моногр. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – 220 с.



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

## **ВЗРОСЛЫЙ В НОВОМ ОБЩЕСТВЕ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО САМОРАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **ADULT IN THE NEW SOCIETY AND PROBLEMS OF HIS SELF-DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF LIFELONG PRODUCTIVE EDUCATION**

*В статье раскрыты возможности и описан опыт реализации идей продуктивного непрерывного образования взрослых в России и других странах СНГ*

**Ключевые слова:** непрерывное образование взрослых, продуктивное образование, СНГ

*The article reveals the possibilities and describes the experience of realizing the ideas of adult lifelong productive education in Russia and other CIS countries*

**Key words:** lifelong adult education, productive education, CIS

Главной характеристикой нового общества на современном этапе развития производства являются изменения, которые характеризуются такими особенностями, как диверсификация, наукоемкость, непрерывное рефлексирование и способность к ускорению. Такие изменения влияют на требования к квалификационной структуре профессиональных кадров – повышение профессиональной мобильности, необходимость систематически обновлять свои знания, приобретать новый опыт. Поэтому непрерывное продуктивное образование взрослых как обучение в течение всей жизни с целью переноса центра тяжести на индивидуальные значимые практики, ориентированные на личностное и профессиональное развитие и саморазвитие, получение широкопрофильной квалификации, соответствует современным требованиям и запросам общества и государства.

Как отмечает академик РАО М.И.Башмаков, если бы вся идея продуктивного обучения сосредоточилась исключительно вокруг идеи включения социально-значимой индивидуальной практики в процесс образования, это стало бы большой ошибкой. С самого начала внутри продуктивного обучения выстраивалась система продуктивного развития интеллекта и самораз-

вития [1].

А. М. Кондаков выделяет ряд нововведений, которые в ближайшие годы окажут влияние как на возможности самого взрослого человека, так и на систему непрерывного продуктивного образования: массовое открытое совместное обучение; разработка персонафицированных образовательных траекторий на основе аналитики данных; метаучёба; динамическое оценивание; событийное образование; сторителлинг в обучении; бриколаж-учёба [3].

В соответствии с современной концепцией продуктивного обучения педагогический процесс конструирования знаний осуществляется при условии:

- увеличения роли каждого участника в проявлении учебной инициативы для получения определенного образовательного продукта и правильного его оценивания;
- осуществления тесной связи теории и практики в реальной жизни для открытой и гибкой системы продуктивного обучения;
- изменения роли педагога в сторону консультирования и сотрудничества;
- создания образовательной среды в соответствии с новой технологией.

- При этом целями продуктивного обучения, отражающими основные условия эффективности образовательного процесса, являются:
- практика, обеспечивающая продуктивное обучение,
- продуктивность всей учебной деятельности,
- осмысление (рефлексия) деятельности с целью оценки ее результатов [12].

В раскрытии стратегических ресурсов развития общества и человека академик РАО Д. И. Фельдштейн подчеркивал: «Нет необходимости доказывать, что в сегодняшней ситуации глобальных изменений в мире, в обществе наиболее значимыми выступают изменения самого человека» [10, С. 10]. Поэтому современные научные исследования строятся на ключевых позициях субъектно-деятельностной теории, теории развития личности, теории деятельностного опосредствования и теории профессионально-творческого саморазвития [7].

Благодаря широкому воздействию информационных средств и произошедшим в социальной и экономической областях преобразованиям возникла актуальная задача непрерывного продуктивного образования человека, который должен по новому адаптироваться к сегодняшним реалиям, что связывается со сменой ценностей и ориентаций человека, появлением у него новых потребностей и новых возможностей в их реализации.

Непрерывное продуктивное образование взрослых, обладая общими чертами непрерывности построения образовательной деятельности в целом, имеет свою специфику, связанную с особенностью самого субъекта непрерывного образования – взрослой личностью.

Е. В. Бондаревская выделяет характерные тенденции современного этапа развития общества, влияющие также на продуктивное образование. Это обращение к человеку как эпицентру Вселенной, высшей ценности, ответственному за все свои действия на Земле и в космосе, возврат образования в культуру как культуросохраняющего и культуросозидающего процесса, усиление роли знания, науки, интеллектуальных технологий. «Соответственно этим тенденциям меняется отношение к качеству образования: качественным признается такое образование, которое

полноценно выполняет свои фундаментальные функции – человекообразующего, лично-отно-ориентированного, культуросообразного, наукоемкого и высокотехнологичного процесса» [2, С. 1].

Учеными Б. Г. Ананьевым, Ю. Н. Кулюткиным, Я. И. Петровым, Е. И. Степановой, Г.С.Сухобской получен интересный результат определения готовности взрослого к эффективному продуктивному обучению. Высокая степень общего развития личности, её психофизиологических функций говорит о больших и разнообразных возможностях субъекта к обучаемости, его способности запоминать и усваивать информацию, применять её для решения различных практических задач [5].

Стержнем всей системы непрерывного продуктивного образования является деятельностное проявление активности личности в разных сферах познания и приобретения жизненного опыта и профессиональной квалификации. Прослеживается тенденция раскрытия сущности личностного аспекта непрерывного образования. Б. Г. Ананьев среди характерных черт развития современного человечества особо выделяет те, которые относятся к непрерывному образованию взрослой личности: осознание необходимости саморазвития, постоянное повышение своей квалификации, обусловленное ростом информации и масштабов человеческой деятельности. Исследования, проведенные Б. Г. Ананьевым, С. Г. Вершловским, Ю. Н. Кулюткиным и другими учеными, свидетельствуют о *высоком потенциале взрослой личности в собственном продуктивном саморазвитии* [4].

Важность включения личностных аспектов в структуру непрерывного образования в своих работах неоднократно подчеркивал Ю. Н. Кулюткин, говоря об особом виде развития человека – обеспечении его функциональной грамотности, к которой он одновременно с экономической, экологической, информационной грамотностью относит формирование способности человека осознавать «необходимость непрерывного обогащения и перестройке ранее полученного образования», гибко перестраивать старые способы деятельности, достаточно полно ориентироваться в новом. По его мнению функциональная грамотность «это, в конечном счете, проблема изменяющегося мира, изменяющегося об-

разования и индивида».

Анализируя проблемы непрерывного продуктивного образования в плане участия личности в саморазвитии, самосовершенствовании, ликвидации общей функциональной неграмотности, особо подчеркнем значение формирования в человеке новых интеллектуально-личностных качеств по мере прохождения различных ступеней образовательной лестницы.

В. В. Сериков особо подчеркивает значение личностно-развивающего обучения. В исследованиях ученого поднимается проблема роли личности в непрерывном образовании. «Традиционное образование, преследующее цели функциональной, предметно-вещной образованности человека, использует личность как раз в функции средства, опирается на механизмы мотивации, ценностной ориентировки, смыслопоиска как на своего рода движущие силы достижения заданных извне целей. Развитие же этих личностных «механизмов», «функций» совершается в данном случае попутно, в той мере и в тех аспектах, в каких они оказываются необходимыми, востребованными для социальной ориентации индивида. Личностно ориентированное образование, напротив, рассматривает механизмы личностного существования человека — рефлексию, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность и др. — как самоцель образования» [8].

Важным направлением учета *личностного* аспекта в непрерывном продуктивном образовании является опора на жизненный опыт взрослого. Жизненный опыт, включающий социо-культурный, производственный и бы-

товой опыт, является ценностью для любого человека. Подход к продуктивному образованию, основанный на рефлексии и актуализации жизненного (витагенного) опыта, отражает сущностные основы андрагогики как теории и практики обучения взрослой личности.

Взрослый человек – это личность, имеющая собственную жизненную позицию, для которой содержание образования, которое ему предстоит освоить, воспринимается и усваивается с позиции этого опыта, иногда создавая проблемы, но чаще позволяя более глубоко осмыслить новые знания. Идея построения непрерывного образовательного процесса с опорой на практический опыт взрослого лежит в основе продуктивного образования. Можно говорить о новом виде опыта взрослой личности – витагенного, – имеющего особый ценностный смысл для данного человека, включающего в себя опыт предшествующих поколений, который непрерывно пополняется и развивается.

Значительный вклад в развитие теории непрерывного продуктивного образования внесли ученые и практики стран СНГ. Так в работе С.А.Филина, Т.В.Филиной «Особенности внутрикорпоративных систем обучения взрослых» (Казахстан) предлагается в условиях внутрифирменного обучения сосредоточить внимание на таких факторах как воспитание мотивации, ориентация на успешную продуктивную деятельность, формирование индивидуального стиля и поведения, содействующих личностному развитию (Таблица 1).

Таблица 1.

**Общие требования к процессу продуктивного обучения взрослых**

<b>Цели обучения</b>	<b>Андрагогический, предметно-профессиональный и личностно профессиональный инструментарий</b>
<b>Общекультурные</b>	<b>Общекультурный (мировоззренческий)</b>
1. Создание мнения, убеждения и впечатления	<i>Знакомство с культурой аудитории, которую следует обучать (национальной культурой). Личная убежденность преподавателя в профессиональной области. Готовность и желание формировать мнения и убеждения. Умение научить выстраиванию отношений с коллегами при выполнении профессиональных задач, которым он обучает. Презентация образца успешной личности и профессионала. Готовность и желание формировать знания, навыки и убеждения.</i>
<b>Методологические (психолого-педагогические)</b>	<b>Методологический (психолого-педагогический)</b>
2. Создание мотивации для восприятия курса	<i>Средства диагностики аудитории и формирование мотивации слушателей-взрослых. Умение вызывать интерес к собственному опыту.</i>

	<i>Личный социально-профессиональный опыт в предметной области. Владение инструментами риторики - убедительность. Профессиональная методическая подготовка. Умение дать обратную связь. Умение помочь выстроить отношения в учебной группе.</i>
3. Ориентация на изменения в организации	Средства диагностики корпоративной культуры, организация профессиональной работы. Создание проблемных учебных ситуаций. Проектирование и разработка программ развития. Знакомство с новыми подходами, навыки диагностики проблем предприятия. Обращение к опыту собственного развития. Умение проектировать и проводить групповые процедуры.
<b>Предметно ориентированные</b>	<b>Предметно-ориентированный</b>
4. Формирование профессиональных знаний и навыков в области управления и коммуникации	Глубокая теоретическая подготовка. Знание современных подходов к управлению и коммуникации в организации. Андрагогическое мастерство. Компетентность в профессиональной области.
5. Формирование индивидуального поведения и содействие личностному развитию	Развитие профессиональных навыков, умений проводить оценку эффективности. Технология личностного роста, коучинг-метод, бизнес-тренинги. Комплекс профессиональных средств и навыки рефлексии профессиональной деятельности. Лидерские навыки - убедительность, андрагогическая, коммуникативная компетентность, проницательность.
6. Развитие основы «обучающейся» организации	Учебные программы. Решение конкретных организационных проблем. Модели желаемого будущего. Толерантность, коммуникабельность, готовность работать в качестве коуча, наставника, консультанта, тьютора в группе.

В Казахстане постепенно формируется новая модель продуктивной занятости, в рамках которой разрабатываются профессионально-квалификационные требования к специалистам, которые будут положены в основу профессиональных стандартов и компетенций. В результате предпринимаемых мер предполагается, что к 2020 году доля высококвалифицированной рабочей силы, по мнению экспертов предположительно может увеличиться до 50% [11].

Представляет интерес исследования ученых Республики Беларусь, разрабатывающих инновационные технологии которые содействуют повышению качества продуктивного образования взрослых. К таким можно отнести исследовательские технологии управления самостоятельной работой взрослых (Е.И.Белокоз, Ю.Э.Белых, Ю.Я.Романовский, г. Гродно), проведение дебатов (А.А.Корзюк, г.Минск), метод фокус-групп (Л.Н.Кульпина, г.Гомель) и др. [9].

Так при анализе дидактических возможностей методов обучения авторы-исследователи из Академии управления при Президенте Республики Беларусь особо выделяют исследовательский метод и творческое обучение как возможности реализации

идей продуктивного обучения взрослых.

Таким образом, в качестве важнейших компонентов непрерывного продуктивного образования выступают: саморазвитие как результат продуктивной социально-значимой деятельности; организация условий для выполнения личностью самостоятельного проекта или образовательной программы, а также психолого-педагогическое сопровождение и поддержка в его самостоятельной работе, направленное на саморазвитие; обеспечение самой личностью самостоятельной учебной деятельности в рамках проекта, заинтересованность и готовность к решению задач, способность к самоорганизации; ориентированность образования на реальный, конкретный продукт, который самостоятельно создается личностью в процессе учебной и практической деятельности. При этом продукт – это всегда личностно значимый творческий результат самостоятельной деятельности, в котором отражается внутренняя мотивация взрослого, определенный уровень знаний, умений и навыков, индивидуальных особенностей и способностей, учебных действий и собственного внутреннего осмысления и переработки информации.

Современный этап развития обществен-

но-экономических отношений в России и других странах СНГ придавал идеям продуктивного обучения новое дыхание, сориентировав их, с одной стороны, на развитие необходимых свойств и качеств личности взрос-

лого, а, с другой стороны, - на доминирование в экономике информационных технологий и креативной деятельности в подавляющем большинстве профессий, характерных для постиндустриального общества.

## Л и т е р а т у р а

1. Башмаков, М. И. Теория и практика продуктивного обучения / М. И. Башмаков. – М.: Народное образование, 2000.
2. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Методист № 2, 2003. – С. 1-8.
3. Кондаков, А. М. ФГОС общего образования и подготовка учителя// Педагогика. 2010. №5. – 129 с.
4. Марон, А. Е. Концепция развития современных систем открытого образования взрослых /Человек и образование, № 1 / 2008. – С. 3-8.
5. Образование взрослых: цели и ценности/ под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – СПб., ИОВ РАО, 2002 – 346 с.
6. Резинкина, Л. В. Самообразование как ведущий фактор поддержки непрерывного образования взрослых / Л. В. Резинкина // «Человек и образование». – 2016. – № 3 (48). – С.171-176 (0,5 п. л.).
7. Рындак В.Г. Педагогика креативности: монография. – М.: Университетская книга, 2012. – 284 с.
8. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
9. Современные технологии образования взрослых : сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т. – Выпуск 2. – Гродно : ГрГУ, 2013. – 257 с.
10. Фельдштейн, Д. И. Человек в современном мире: возможности развития //ЧиО СПб, №3(20), 2009, – С.10-16.
11. Филин, С.А., Филина, Т.В. Особенности внутрикорпоративных систем обучения взрослых / Человек и образование № 3 (16) 2008. – С.45-49.
12. Яновская, Н. Б. Концепция продуктивного обучения как основа развития личности посредством создания рефлексивно направленной образовательной среды / Ярославский педагогический вестник - 2013 - № 3 - Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 147-150.



**Н. С. Радевская**  
(Санкт-Петербург)

**ПОСТРОЕНИЕ НОВЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ  
В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И РАСШИРЕНИЯ  
ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

**CONSTRUCTION OF NEW ADULT EDUCATION MODELS  
IN THE CONTEXT OF INDIVIDUALIZATION AND EXPANDING  
EDUCATIONAL SPACE**

*В статье рассматриваются модели образования: педагогическая, андрагогическая, трансформативная модели, модель открытого дистанционного образования взрослых. Анализируются проблемы, которые не рассматриваются подробно в содержание данных моделей. Особое внимание уделяется образовательной модели, основанной на идее единого пространства для образования, предложенная Е. Д. Марченко*

**Ключевые слова:** педагогическая модель, андрагогическая модель, трансформативная модель обучения, модель открытого дистанционного образования взрослых, модель, основанная на идее единого пространства для образования

*The article deals with education models: pedagogical, andragogic, transformative models, model of open distance education for adults. Problems that are not considered in detail in the content of these models are analyzed. Particular attention is paid to the educational model, based on the idea of a common space for education, proposed by E.D. Marchenko*

**Key words:** pedagogical model, andragogic model, transformative learning model, model of open distance education for adults, model based on the idea of a common space for education

Во второй половине XX века мы стали свидетелями появления взрослого, который решил получить высшее образование после традиционного студенческого возраста (18-26 лет). В большинстве случаев примеры получения второго высшего образования были не очень удачными, что, по мнению как отечественных, так и зарубежных исследователей, было связано с использованием для обучения взрослых положений традиционной педагогики, реализуемых с учётом образовательных потребностей молодых обучающихся [9].

Дальнейшее расширение запросов взрослых обучающихся привело к созданию новых программ и моделей обучения. С их помощью исследователи пришли к пересмотру традиционных (педагогических) моделей высшего образования. Была предложена новая модель, получившая название андрагогической, приверженцами которой стали такие известные исследователи в области непрерывного

образования и образования взрослых как Malcolm Knowles (Knowles, 1980; Knowles and Associates, 1984) и Patricia Cross (1981) [5, 7]. Эта модель подчеркнула уникальные и сложные потребности зрелого обучающегося в различного рода образовательном опыте, который должен был стать более интересным, более гибким и, в частности, более терпимым к существующей базе знаний и опыта взрослого обучающегося.

Эдуард Линдеман (1926) был первым, кто стал рассматривать образование взрослых за пределами или вне структуры высшего образования. Он рассматривал образование как непрерывный процесс, где взрослые учатся на собственном опыте, а в качестве преподавателя выступает их ровесник: «Из многих источников приходит призыв к новому виду образования с его первоначальными предположениями, подтверждая, что образование в жизни – не просто подготовка к неизвестному виду будущей жизни. Поэтому все стати-

ческие концепции образования, ставящие процесс обучения в период молодости, отброшены. Вся жизнь – обучение, поэтому образование не может иметь окончания. Это новое начинание называется образованием взрослых ...». В педагогической модели образования обучающийся должен приспособляться к установленной учебной программе, тогда как в области образования взрослых учебная программа строится вокруг потребностей и интересов студента. Важно и то, что ресурсом высшей ценности в образовании взрослых является собственный опыт обучающегося. Если образование есть жизнь, то жизнь также образование» [8].

Однако ни одной из этих моделей (как педагогической, так и андрагогической) не удастся полностью удовлетворить потребности значительного числа взрослых обучающихся, которые приходят в образовательное учреждение не только с богатым профессиональным опытом, но и с устоявшимися представлениями о мире и своей роли и месте в нем. Это дало возможность начать поиск других моделей обучения, которые давали бы возможность снять указанные ограничения.

В целом высоко оценивая этот важный шаг в сторону от традиционных педагогических подходов к образованию взрослых, исследователи отмечают и недостатки, присущие андрагогической модели.

Трансформативная модель обучения, которая была впервые предложена J. Mezirow, основывается на том принципе, что личный опыт является неотъемлемой частью процесса обучения [6]. Это говорит о том, что интерпретация опыта обучающегося создает смысл, что в свою очередь приводит к изменению поведения, мышления и убеждений. Когда происходит трансформационное обучение, у обучающегося может возникнуть «сдвиг парадигмы», которая оказывает непосредственное воздействие на будущие переживания. Например, они могут обнаружить, что у них есть скрытый талант или что давнее предположение о чем-либо является неточным.

Эта модель (Transformational learning) основывается на допущении, что взрослые люди, так же как и молодые, проходят через серьезные изменения в своей жизни. Как было показано в работах Frederick Hudson (1991), развитие взрослых не является линейной или даже криволинейной траекторией,

которая идет от менее сложного к более сложному; скорее, она представляет собой ряд жизненных циклов, в которых люди многократно проходят через глубокие преобразования [9]. Эти преобразования могут быть спровоцированы как положительными жизненными событиями – брак, рождение ребенка, продвижения по службе и т.д., так и кризисными событиями жизни: тяжелая болезнь, смерть супруга, потеря работы. Трансформации могут также происходить целенаправленно, посредством введения значительного, преобразующего опыта обучения.

Первая модель (педагогическая) предполагает, что взрослый обучающийся (так же, как и молодой) должен приобрести определенные знания или освоить определенные навыки для того, чтобы стать успешным гражданином, работником, профессионалом, супругом, родителем и т.д. В сущности, педагогическая модель основывается на допущении, что обучающийся – это пустой (или почти пустой) «сосуд», который заполняет знаниями или умениями педагог с высоким уровнем знаний, навыков или опыта.

Исследователи признают, что и в основе второй модели (андрагогической) тоже лежит подобное понимание образования взрослых. Несмотря на то, что взрослый входит в образовательную программу, имея солидный опыт, есть еще необходимость для дополнительного образования или обучения. То есть задача образования – это дать взрослому обучающемуся дополнительные знания, умения и навыки для того, чтобы он мог подготовиться к новой роли в жизни, или для успешного продвижения в своей текущей карьере.

Даже трансформационная модель обучения в основном базируется на признании дефицита, то есть педагог (инструктор) должен взять на себя ответственность за постановку целей обучения, без этой помощи вероятность изменений будет невелика. Кроме того, предполагается, что преобразование – это хорошая вещь, оно позволит взрослому обучающемуся стать мудрее, стать социально умнее и т.д.

Несмотря на то, что трансформационная модель вносит важные коррективы в традиционные модели обучения взрослых, все еще существуют проблемы, которые должным образом не рассматриваются ни одной из рассмотренных моделей и в основе которых

лежит идея дефицита как основы обучения взрослых.

Прежде всего, важно признать «старение» мирового населения. Средний возраст людей, живущих в большинстве стран мира (особенно в тех, которые являются экономически и технологически развитыми) растет. В частности, существует всё возрастающее «старение» мужчин и женщин, которые в настоящее время являются лидерами экономических и технических революций, происходящих в большинстве стран. Эти мужчины и женщины подходят к решению предъявленных задач с большим опытом и глубокой мудростью (идеи, знания, навыки), причём эти опыт и мудрость зачастую не ценятся ни ими самими, ни теми мужчинами и женщинами, с которыми они работают.

Ещё одним важным моментом, который необходимо принимать во внимание при создании моделей образования взрослых, является то, что общества, экономически и технологически развитые, постоянно сталкиваются с серьезными вызовами, связанными с быстро растущей сложностью, непредсказуемостью и периодическими кризисами как социально-экономического, так и технологического характера (Bergquist and Mura, 2005).

Поэтому при построении новых моделей образования взрослых необходимо учитывать эти условия, которые бы опирались на накопленный опыт и мудрость (идеи, знания, навыки) взрослых и строились бы с расчетом тех вызовов, которые предъявляет развитое общество, обеспечивая процесс для более полного вовлечения опыта и мудрости мужчин и женщин, занятых в программах для взрослого обучающегося.

По нашему мнению, создавая новые модели образования взрослых, необходимо основываться на предположении, что зрелый и опытный участник официальной программы обучения уже мудрый и знающий. Поэтому основной задачей становится помощь обучающемуся зрелого возраста в выявлении и осознании его возможностей и для целенаправленного их использования. При реализации подобной модели роль преподавателя заключается не в распространении информации, но в определении у его учеников «скрытых» знаний, навыков и способностей (выведение из тени скрытых характеристик обучающегося). Одним из наиболее спорных моментов трансформационной модели является

её чрезмерная зависимость от разума и рационального дискурса и отсутствие признания важности других способов познания, которые способствуют обучению.

Таким образом, задачей подобной образовательной модели становится не добавление преподавателем или инструктором знаний, а помощь взрослому обучающемуся в более полном осознании приобретенного опыта и существующих знаний, развитии того и другого, связывая их со знаниями и опытом, полученными из других источников. Взрослый обучающийся должен найти свои собственные отличительные компетенции, а не приобретать компетенции от наставника или инструктора.

Несомненный интерес представляет модель открытого дистанционного образования взрослых, которая признает открытость и наличие прозрачных границ между учебной и профессиональной деятельностью обучающегося. В основе открытого дистанционного образования лежит развивающая модель, отличающаяся от традиционной, предметно ориентированной, активизирующей направленностью не на предмет, а субъект обучения. Предмет здесь выступает в роли средства развития способностей и потребностей личности. Меняется и роль преподавателя: он не только ведет образовательный процесс, но и обеспечивает его результативность, контролируя целеполагание и продвижение к намеченному.

Существенной чертой открытого дистанционного образования является его неантагонистичность в отношении других образовательных форм: оно способно не только заполнить определенную нишу в существующей системе образования, но и открыть дополнительные возможности для традиционных образовательных структур [4].

Обучающихся нужно научить поиску информации по интересующему вопросу, её анализу, критической оценке полученной информации, обработке, систематизации, грамотному изложению результатов исследования в письменной и устной форме. Особое внимание следует уделить работе с первоисточниками и сбору первичной информации. Учебники, методические пособия должны быть лишь вспомогательной литературой, помогающей найти необходимые подходы к анализу полученных самостоятельно фактов.

Образовательный процесс во все возрастающей степени будет переводиться на проектный или исследовательский метод, где ограниченное число установочных лекций сопровождается растущим количеством самостоятельных или групповых исследовательских работ, которые студенты выполняют под руководством педагогов.

Е. Д. Марченко предложены когнитивно-ориентированные эффективные методики. Их применение очень быстро помогает понять, что жизненные ситуации зависят прежде всего от самого человека. Более того, он сам может организовать для себя желаемые события. Методики позволяют учитывать индивидуальность каждого из тех, кто их применяет, и просты в исполнении [1].

Заниматься по предложенным методикам, используя указанную литературу, можно как самостоятельно, так и в небольших группах. Участники семинаров сами анализируют конкретные жизненные ситуации и затем корректируют их. Вырабатывается реалистическое отношение к себе, понимание собственной ценности. Всё это помогает конструктивно обращаться с жизненными ситуациями и уверенно участвовать в планировании событий своей жизни. Основ-

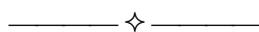
ным является выход на свой собственный ритм, на логику ритма, это дает дополнительные степени свободы, события позволяют себя рассмотреть с разных сторон. Незаметно, без напряжения меняется самовербализация. Положительный эффект от занятий легко переносится в реальную жизнь.

Таким образом, анализ литературных данных позволяет говорить о том, что образовательная модель для взрослых является неким синтезом вышеназванных подходов:

- человек должен приобрести определенные знания или освоить определенные общепринятые начальные навыки, в том числе профессионального характера;
- взрослый человек должен иметь возможность продолжать образование с учетом его сформировавшихся индивидуальных потребностей и интересов, продиктованных жизненными обстоятельствами, с опорой на приобретённый опыт;
- в основе образования лежит возвращенная им потребность человека к постоянной трансформации, развитию, эволюции.

## Л и т е р а т у р а

1. *Марченко Е. Д.* Введение в педагогику Радастеи. – СПб.: Авторский Центр «Радатс», 1999. – 272 с.
2. *Марченко Е. Д.* Освобождение от информации. – М.: Тройка, 1998. – 632 с.
3. *Непомнящий А. В.* Парадигмальные направления и перспективы развития медицинских информационных систем <https://ritmologiya.wordpress.com/2016/09/08/непомнящий-информационные-системы>
4. *Щенников С.* Модель открытого дистанционного образования взрослых, проф, ректор МИМ ЛИНК
5. *Cross K. P.*, "Classroom research: helping professors learn more about teaching and learning," in Peter Seldin (ed.) *How Administrators Can Improve Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990, pp. 122-142.
6. *Mezirow, J.* (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
7. *Knowles, M.* and Associates. *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1984.
8. *Lindeman, E.* *The Meaning of Adult Education*, New York: New Republic. Republished in a new edition in 1989 by The Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education. 1926. Quoted in: <http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm>
9. *Hudson, F.* *The Adult Years*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
10. *Pawlak, K.* *Bergquist W.* *Engaging Experience and Wisdom in a Postmodern Age*/<http://psychology.edu/about/four-models-of-adult-education/>



Ю.М. Федорчук  
Ю.В. Полянинова  
Ю.А. Чекулаева  
(Москва)

## ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

## ORGANIZATIONAL FORMS AND TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT SUPPORT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS HEADS

В статье рассматривается проблематика формирования системы многосторонней поддержки профессионального развития руководителей образовательных организаций и становления института управленческих кадров в системе образования в условиях вводимого профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации».

**Ключевые слова:** Профессиональное развитие, руководитель образовательной организации, поддержка, образовательный консалтинг, кадровый резерв, самообразование, система дополнительного профессионального образования

*The article considers the problem of developing the multilateral system of professional development support of educational organizations heads and developing the institute of managing staff in education system in the frames of implementing professional standard «Head of educational organization».*

**Keywords:** Professional development, head of educational organization, support, educational consulting, personnel reserve, self-education, system of additional professional development

Современная деятельность все больше стандартизируется – внедряются стандарты продукции, работ, услуг, процессов. Стандартизация в такой многофункциональной системе, как образование, помимо функции обеспечения качества, решает проблему информационной асимметрии рынка образовательных услуг для потребителей и общества. Но стандартизация процесса управления, тем более в образовании, очень неоднозначное и сложное явление.

Управление как особый вид деятельности основано на индивидуальных лидерских характеристиках, интуиции, профессиональных компетенциях, системных личностных качествах. Система управления современной образовательной организацией (далее – ОО) – это многофакторный и разноаспектный процесс, основанный на принципах научного управления социаль-

ными целеориентированными системами, что значительно повышает требования к руководителю ОО. Современный руководитель должен обладать знаниями в области педагогики, ювенального и образовательного права, финансов, бухгалтерского и управленческого учета, менеджмента организации, теории управления персоналом, психологии и ИКТ. Некомпетентность в данной сфере недопустима, поэтому необходима научная концептуальная проработка вопросов подготовки руководителей ОО к работе в новых, быстро меняющихся условиях модернизации образования.

В соответствии с перечнем поручений Президента Российской Федерации от 2 мая 2012 г. был инициирован процесс перехода на конкурсную систему отбора руководителей ОО с публичным представлением кандидатами программы развития ОО и последующим заключением срочного

трудового договора с победителями конкурса. На сегодняшний день реализованы процессы конкурсного отбора и аттестации претендентов на должность руководителя ОО. Задачами конкурсного отбора являются: определение уровня профессиональной компетентности кандидатов на должность руководителя ОО, формирование их индивидуальной программы развития, кадрового резерва руководителей государственных ОО, подведомственных Минобрнауки РФ и подбор высококвалифицированных, конкурентоспособных руководителей для всей системы общего образования.

Органами исполнительной власти субъектов РФ и местного самоуправления была разработана нормативно-правовая база оценки эффективности деятельности руководителей ОО. С 1 января 2017 года вступил в силу Федеральный закон «О независимой оценке квалификации», в соответствии с которым будет проводиться независимая оценка квалификации работников или лиц, претендующих на осуществление определенного вида трудовой деятельности, - процедура подтверждения соответствия квалификации соискателя положениям профессионального стандарта или квалификационным требованиям, установленным федеральными законами и иными нормативными правовыми актами РФ [1].

Проект профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации», охватывающий и выстраивающий все необходимые профессиональные компетенции, необходимые руководителю ОО, на данном этапе проходит процедуру согласования и утверждения в Министерстве труда и социальной защиты РФ, Министерстве юстиции РФ. Руководителям рекомендуется уже сейчас учитывать перспек-

тивы изменения законодательства: анализировать новые профессиональные стандарты с точки зрения применения в организации, корректировать внутренние управленческие документы, программы обучения, процедуру аттестации, должностные инструкции, формировать кадровый резерв и др.[2].

Таким образом, современный общественно-профессиональный социум предъявляет высокие требования к компетенциям руководителя для обеспечения соответствующего качества управления образовательной организацией. Чтобы соответствовать высоким стандартам, руководителю образовательной организации необходимо создать условия для повышения компетенции по совокупности (в различных областях) знаний, обеспечить такую эффективную систему поддержки профессионального развития, которая должна быть нацелена на формирование единой системы профессионального сообщества на федеральном, региональном уровнях с целью обмена опытом, наставничества, кураторства и тьюторства.

Представим всю совокупность форм поддержки профессионального развития руководителей образовательных организаций на схеме (рис.1).

Модель поддержки профессионального развития руководителей образовательных организаций содержит несколько ключевых блоков:

- компенсация дефицитов профессиональных компетенций;
- сопровождение профессиональной карьеры руководителя;
- образовательный консалтинг;
- создание экспертно-методических центров независимой оценки и сертификации квалификаций педагогических работников и руководителей ОО.



**Рис. Формы поддержки профессионального развития руководителей образовательных организаций**

Компенсация дефицитов профессиональных компетенций. Традиционно повышением локальной компетентности занималась система дополнительного профессионального образования (ДПО). Современная система ДПО меняется с внедрением концепции непрерывного образования и компетентностного подхода. Господствующая посттехнократическая модель ДПО, сменившая модель дефицита, подразумевает регулярное оценивание уровня профессионализма руководителей, включение возможности профессионального развития в планы развития школ, совпадение потребностей личностного роста с потребностями образовательной организации [3].

Анализ зарубежного опыта показывает, что в настоящее время образовательная среда поддержки профессионального развития руководителей ОО и учителей подвергается значительной трансформации. Сегодня возрастает роль самообразования, поскольку в современном мире для этого представлен

широкий спектр возможностей – без отрыва от работы, за символическую плату либо бесплатно – получать знания у отечественных и мировых образовательных операторов. Например, развитие систем MOOK – массовых открытых обучающих онлайн-курсов с интерактивным участием, применением технологий электронного обучения, что является современной альтернативой традиционной системы ДПО.

Все больше учителей и лидеров школ по всему миру присоединяются к онлайн-платформам, где специалисты организуют пространство для встреч и обмена опытом, обсуждения и изучения эффективных практик управления школой, ученическим коллективом, а также методик преподавания разных школьных предметов [4].

Следующим блоком является сопровождение профессиональной карьеры руководителя и подготовка резерва управленческих кадров. Профессиональное развитие руководителей по этому направлению представляет собой

систему взаимосвязанных действий, элементами которой являются выработка стратегии, прогнозирование и планирование потребности в кадрах той или иной квалификации, управление карьерой и профессиональным ростом в рамках формирования кадрового резерва, организация процесса адаптации, обучения, тренинга, формирование организационной культуры.

Общим организационным звеном в поддержке как молодых руководителей, так и руководителей со стажем от двух лет является *участие в профессиональных ассоциациях и группах*. Членство и активная позиция в профессиональных сообществах как механизм постоянного профессионального совершенствования дает уверенность, поддержку и ответы на многие профессиональные вопросы. Современные информационные технологии дают возможность делиться опытом и участвовать в таких сообществах руководителям ОО из различных географических мест. Стоит отметить, что подобные ассоциации уже существуют в Москве – Столичная ассоциация экспертов образования (при поддержке МЦКО [5]), в Тверской области – Ассоциация молодых руководителей образовательных организаций Тверской области. Данные ассоциации дают возможность подключать к решению вопросов не только коллег, но и официальные органы власти, экспертов в разных областях. Возможна отдельная ассоциация молодых директоров школ, чей стаж работы не превышает два года, такая поддержка даст возможность избежать большинства ошибок и создаст благоприятные условия для вхождения в должность.

Одним из ключевых направлений поддержки специалистов, имеющих множество деловых контактов и затрачивающих большое количество эмоционально-энергетических ресурсов, является *профилактика профессионального выгорания*. На сегодняшний день сформировалась потребность в новом методе сопровождения и консультирования деятельности – супервизорской практике. «Супервизия в образовательной области представляет собой процесс педагогического и иного сопровождения, направленный на субъектов, уже имеющих опыт практической деятельности, но нуждающихся в профессиональной помощи и поддержке; установление рабочего альянса,

соблюдение баланса между критикой и поддержкой» [6]. Результатом работы супервизии является повышение качества профессиональной компетентности руководителей образования в ее психологической и управленческой составляющих.

Третьим блоком модели поддержки профессионального развития руководителей образовательных организаций является *образовательный консалтинг*. В большинстве европейских стран в системе образования работают консультанты, деятельность которых направлена на адаптацию, трансляцию актуальных инновационных знаний, реального опыта руководителям разного уровня системы образования.

Анализ поисковых систем показывает, что консалтинг в образовании в нашей стране ограничен вопросами выбора образовательных организаций и образовательных траекторий для индивидов. Профессиональный образовательный консалтинг представлен на образовательных сайтах, форумах. Ввиду высокой стоимости услуг этот метод мало актуален для большинства организаций государственного сектора и не имеет развития в качестве отдельного направления. Подобная система ввиду ее исключительной важности может быть создана с государственной поддержкой на базе региональных органов управления образованием или в центрах оценки качества образования. Потребности в таком виде консалтинга весьма высоки как в индивидуальном профессиональном консультировании, так и в экспертно-консультационном сопровождении образовательных проектов.

*Важное направление – создание экспертно-методических служб при центрах независимой оценки и сертификации квалификаций педагогических работников и руководителей ОО.*

Экспертно-методические службы по инициативе соискателя, планирующего в дальнейшем получить положительную оценку в Центре оценки квалификации, должны помочь выявить неосознанные и осознанные профессиональные дефициты и скоординировать соискателя на возможные направления их компенсации. Такие службы (предаттестации) должны использовать современные методы и технологии оценки компетенций персонала, например: методика 360°, ассесмент-центр, проектные методы. С помощью данных

технологий можно всесторонне оценить кандидата, выявить дефицит управленческих компетенций и потенциальные возможности. За счёт групповой экспертной оценки можно сделать результат более объективным.

Задачи экспертно-методической службы: провести «входную» предварительную аттестацию (бета-тестирование) на выявление уровня компетенций в соответствии с профстандартом, разработать индивидуальную образовательную траекторию, позволяющую восполнить пробелы в трудовых функциях, знаниях и умениях, с учётом выявленных потребностей.

Направления оценки должны соответствовать вопросам профессиональной ответственности руководителей, которые в рамках профессиональных стандартов выступают в виде обобщенных трудовых функций:

- руководство образовательной деятельностью;
- руководство разработкой и реализацией программы развития образовательной организации;
- управление ресурсами образовательной организации (финансовыми, кадровыми, материально-техническими, информационными);
- представление ОО в отношениях с орга-

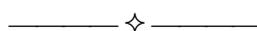
нами государственной власти, органами местного управления.

Таким образом, система поддержки профессионального развития руководителей образования направлена на:

- создание комфортных условия для развития высококвалифицированных специалистов, а также для поддержания актуального уровня профессионализма управляющего звена образовательных организаций, находящихся на разных этапах личностного развития;
- обеспечение формирования института кадрового резерва руководителей образования как пролонгированного во времени управляющего ядра, обладающего необходимыми личностными характеристиками, навыками и компетенциями, способного к осуществлению грамотного руководства;
- создание условий в системе ДПО для обеспечения непрерывного профессионального развития руководителей ОО;
- развитие образовательного онлайн-пространства, которое могло бы обеспечить обмен профессиональным опытом, обсуждение и изучение эффективных практик управления образовательными организациями.

## Л и т е р а т у р а

1. Федеральный закон от 03.07.2016 N 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации»
2. Митрофанова В.В. Профессиональные стандарты в вопросах и ответах // Секретарь-референт. – 2015. - № 4.
3. Чечель И.Д. Современные подходы реализации непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций// Отечественная и зарубежная педагогика. - 2015. - №3. - С.32-40.
4. Потемкина Т.В., Саханский Н.Б. К проблеме разработки системы поддержки профессионального развития руководителей образовательных организаций [Электронный ресурс]: сетевое издание: Управление образованием: теория и практика. – Электр. данные. – Москва, 2016 г. № 21 (март 2016г., выпуск 21), с. 64-70. – Режим доступа URL: [http://iuorao.ru/2016-%E2%84%96-1-%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%82-2016-%D0%B3-%D0%B2%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-21/].
5. В Москве создана Столичная ассоциация экспертов образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: http://mcko.ru/articles/415
6. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Супервизия как педагогический феномен // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 10.
7. Фрумина Е.Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности// Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г.А. Ключарев. –М.: ИС РАН, 2008. – С. 274-292.



**М. С. Якушкина**  
**М. Р. Илакавичус**  
(Санкт-Петербург)

## РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СЕРВИСОВ ДЛЯ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ

## DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SERVICES FOR ADULT POPULATION

*В статье рассматриваются вопросы новой образовательной политики государств-участников СНГ в сфере образования взрослых. Анализируются понятие «образовательный сервис», его качественные характеристики, проблема создания образовательных сервисов для взрослого населения как условие развития ресурсов образования стран Содружества. Приведены примеры современных образовательных сервисов и перспективы их развития. Представлены образовательные функции наиболее востребованных сегодня социальных сетевых сервисов*

**Ключевые слова:** образовательное пространство, интернет, дистанционное образование, единство образовательного пространства, образовательные сервисы

*The article deals with the issues of the new educational policy of the CIS member states in the sphere of adult education. The concept "educational service", its qualitative characteristics, the problem of creating educational services for the adult population as a condition for developing the resources of education of the Commonwealth countries are analyzed. Examples of modern educational services and prospects for their development are given. The educational functions of the most popular social networking services are presented*

**Keywords:** educational space, Internet, distance education, unity of the educational space, educational services

Современное образование – область воспроизводства человеческого потенциала. Человек формируется как личность посредством образования. Освоенное в нем помогает сформировать мировоззрение и раскрыть возможности каждого для общества. В теории человеческого капитала уровень образования населения обозначен главной составляющей его ценности. Более того, современная наука доказывает взаимосвязь и взаимозависимость уровня образования и продолжительности человеческой жизни.

Значимость образования на современном этапе развития СНГ определяется решаемыми задачами перехода стран Содружества к модели правового государства, рыночной экономики. Исторические преимущества образования, сохраняемые и развивающиеся сегодня в образовательном пространстве СНГ, могут быть потеряны без внятной, основанной на осознании своей ответственности

образовательной политики (как межгосударственной, так и согласованной с общими ориентирами национальной). Она (политика) должна учитывать результаты анализа ресурсов образования, содержать механизмы их эффективного использования, учитывать глобальные и региональные вызовы современности. Особенностью современного этапа функционирования ресурсов образования взрослых в СНГ является смена традиционной парадигмы, реализующей идею обучения в системе образовательных учреждений, на иную, основанную на представлениях о непрерывности и взаимосвязи обучения и трудовой деятельности.

*Специфика непрерывного образования на современном этапе.* Вызовы рубежа веков преобразили образование взрослого населения. Так называемое электронное обучение, образовательные сервисы, на которые распространяются законы рынка, теснят тради-

ционное, книжное обучение [1]. Реализация принципа непрерывности образования и основанной на нем модели обучающегося общества требует создание условий равного доступа ко всем уровням образования граждан стран Содружества, независимо от принадлежности к социальным стратам и места жительства. Система формального образования дополняется практиками иных социальных институтов, результаты которых дополняют полученные традиционным способом. В обучающемся обществе наличие документа об образовании перестает быть фактором, влияющим на уровень восприятия человека, все решают сформированные компетенции. Поэтому мы являемся свидетелями бурного роста сферы образовательных сервисов. От традиционной системы её отличает разнообразие содержания, видов, форм, методов обучения; открытость системы; ориентация на запросы потребителей, которые не приспособиваются к имеющимся образовательным предложениям, а активизируют образовательные предложения; проблемы мониторинга их качества; конкуренция между видами сервисов.

*Сервисы в области непрерывного образования взрослых: рынок и образовательные запросы.* За последние 20-30 лет сервисы стали частью экономики многих развитых стран. Образовательный сервис – один из самых значительных и динамично меняющихся элементов инфраструктуры социума. Понятие «образовательный сервис» до настоящего времени не определено в научной литературе, однако оно зафиксировано в международных и российских классификаторах. Так, В. К. Карнаухова, Т. А. Краковская считают, например, что образовательный сервис является интеллектуальным [2]. Сегодня задачей любого субъекта образовательной деятельности является обладание реальной информацией о процессах познания, воспитания, обучения, образования, самообразования и т.д. Однако подходы к формированию этой информации разнятся. В рамках гомеостатического подхода принципы деятельности субъектов согласуются с принципом линейности развития человеческой цивилизации, предельной безопасностью, ограничением как принципом обеспечения прав будущих поколений на существование. Новый интегративный субъект деятельности – личность как субъект труда и субъект творчества, интересующийся,

гиперсубъект социума, человечества (ключевые понятия гомеостатического подхода к субъекту деятельности – выживание, иерархия, информация, порядок, регулируемое противоречие, ресурсосбережение, сохранение, управление). С позиций синергетики бифуркация, в условиях которой сегодня находится и пытается выжить человечество, означает его переход на иной уровень существования в созданной им среде жизнедеятельности, усложняемой на протяжении всей истории человеческого общества (ключевые понятия – открытость, бифуркация, саморазвитие, самоорганизация).

Образовательный сервис нацелен на формирование владения каждым субъектом деятельности способами выживания: адаптацией к изменяющимся характеристикам окружающей среды (характерна для природы) – адаптивный менеджмент – и изменением окружающей среды под собственную относительную уникальность и неизменяемость (характерна для общества как целенаправленного образования) – конструктивный самоменеджмент. Он считается необходимым компонентом образовательного сервиса как способ ситуативного управления ресурсами субъекта деятельности, как способ сбережения, экономии, сохранения, рационального использования ресурса гиперсубъекта. Другой компонент – практически не освоенные еще системой современного образования технологии формирования образовательной среды или пространства, среды жизнедеятельности (в том числе среды внутренней), ситуативного поведения, толерантности, открытости, интерсубъективности, карьеры, готовности к обучению, творческого отношения, др.

Образовательный сервис – организация образовательной деятельности субъектов всех видов и уровней образования, удовлетворяющих потребность в освоении универсальных знаний, приобретении умений, навыков, в просвещении, формировании ситуативных реакций субъекта, готового к продуктивной деятельности, в сохранении достигнутого знания для потомков; создающая максимально комфортные условия для развития личности, персональной и социальной реализации деятельности исполнителей и заказчиков, которые одновременно являются соисполнителями. Образовательный сервис – это общественно значимый, целенаправлен-

но организованный и управляемый процесс передачи учащемуся общих знаний, умений и навыков; процесс профессиональной подготовки учащегося в сфере выбранной им специализации; часть общего процесса расширенного воспроизводства личностного и общественного интеллектуального потенциала общества. Его спецификой является их отсроченность по времени исполнения (до получения практической информации) и локальность ее оказания.

Маркетинговый подход в исследовании образовательного сервиса (О. В. Митасова, А. А. Танцев, Н. А. Платонова) предполагает необходимость анализа и учета потребительской стоимости образовательных сервисов, их востребованности на рынке, конкурентоспособности. Педагогический подход связан с изучением явления на основе анализа результатов его влияния на цели и задачи учебно-воспитательного процесса (Н. И. Башмакова, И. И. Мельников, О. Е. Лебедев). Маркетинговый, сервисный и педагогический подходы создают образ того или иного явления без учета взаимосвязи с другими компонентами. Многокомпонентность, полифункциональность, синергетичность структуры образовательного сервиса предполагают использование в его анализе интегративного подхода (А. П. Беляева, Н. В. Ипполитова, А. А. Лактионова, А. А. Лукин, И. П. Яковлев). Образовательный сервис на основе интегративного подхода можно рассмотреть не только как удовлетворение потребности в получении знаний, компетенций, но и как создание максимально комфортных условий для развития личности.

*Примеры образовательных сервисов для взрослых.* В отечественной образовательной системе уже сформировалось сообщество педагогов-предметников, использующих Интернет-сеть и созданные в ней сервисы как новое средство обучения. К образовательным сервисам относят сегодня программы студенческого обмена, обмена преподавателями стран Содружества. Программы, поддержанные грантами, охватывают практически все специальности, представленные в образовательной системе стран СНГ, все университеты и институты. В качестве сервисов выступают сегодня ставшие популярными высшие народные школы. Для взрослых, не имеющих среднего образования, муниципалитеты открывают вечерние школы. Различные по на-

правленности профессионально-технические училища предлагают курсовую подготовку и переподготовку рабочих по профессиям, наиболее востребованным социумом. Востребовано специализированное обучение инвалидов. Оригинальным сервисом для взрослых можно считать сформировавшиеся в XX веке традиции группового чтения. Ценность чтения может передаваться от старшего поколения к младшим (детям и молодежи) в разновозрастных сообществах.

Продолжает быть актуальной потребность в образовательном сервисе для непрерывного образования руководителей предприятий. Подавляющее число менеджеров высшего и среднего звена осознает его необходимость. В среднем 60% опрошенных отметили, что в условиях постоянных нестандартных ситуаций в бизнесе и управлении нуждаются в информации о новациях в сфере их деятельности и образовательных услугах, обучении новому. 40% опрошенных указывают на постоянное использование неформального образования и ставят его по значимости на второе место после высшего профессионального. Пользуются популярностью семинары, конференции, стажировки, мини-тренинги, интенсивные модули – то есть практико-ориентированные формы, решающие «горячие» проблемы и отвечающие параметрам времясбережения [3]. Еще одним видом пополнения знаний является самообразование, однако к нему прибегают в случае затруднений доступа к образовательным сервисам.

Дистанционные образовательные сервисы являются сегодня приоритетной формой профессионального направления образования взрослых [4]. Они решают задачи тайм-менеджмента, индивидуализации, поддержания качества образовательного продукта в стратегии продолжающегося консалтинга, тьюторинга.

Общекультурное направление образования взрослых оперирует ключевыми понятиями «личность», «самореализация». Его практики минимально коммерциализированы, материальная сторона организации для них не стоит на первом месте в силу актуализации ресурса социальной самоорганизации. Образовательный сервис в общекультурном направлении понимается как образовательная поддержка человека, нуждающегося на разных этапах жизни в новых знаниях, умениях, компетенциях. Появление термина

«гуманитарный сервис» свидетельствует об осмыслении сущности услуг в сфере развития личности. Он описывает индивидуальный подход, нестандартные предложения по удовлетворению досуговых, широкого спектра образовательных и культурных запросов. Общекультурное направление образования взрослых использует дистанционный формат не в меньшей степени. Этот факт объясняется современными представлениями об открытости образовательного пространства. Возможности дистанционного образования реализуют деятельностный аспект феномена образования, выдвигая на первый план субъектность обучающегося и тьютора (куратора). В этом кроется аспект различия заочного и дистанционного образования. Для достижения поставленной цели обучающемуся нужна особая позиция, позволяющая производить поиск, оценку и на ее основе отбор имеющихся ресурсов. Тьютор не сможет выполнить свои функции вне атмосферы доверия, партнерства, – всего того, что именуется андрагогическими принципами организации образовательного процесса. На наш взгляд, в этом кроется причина широкого распространения дистанционной формы образования общекультурного направления, реализующей потенциал социальной самоорганизации.

Общекультурное направление дополнительного образования взрослых не пользуется государственной поддержкой, оно функционирует в рамках социальной самоорганизации, с привлечением ресурса социальных инноваций, что напрямую увязывает его с развитием гражданского общества. Социальные инновации – новые решения, соответствующие социальным потребностям и одновременно создающие новые или модернизированные системы взаимодействия, способствуют эффективному использованию ресурсов и расширению социальных возможностей (И. Краснопольская и И. Мерсиянова).

Удовлетворение образовательных потребностей в рамках социальных инноваций относит их к сервисным инновациям. В этой связи возрастает роль НКО, которые рассматриваются как своеобразные аккумуляторы запросов, потребностей разных групп населения, прежде всего незащищенных. В странах с развитым гражданским обществом позитивный опыт, накапливаемый НКО по какому-либо виду деятельности, становится

ресурсом для объединения и взаимодействия с государственными структурами и имеет целью преобразования, усовершенствование социальной сферы. НКО накапливают ресурсы сетевой организации, линии горизонтальных связей, что устанавливает продуктивные отношения между разными социальными субъектами. Они активно используют добровольчество, что само по себе преобразует жизнь общества, привлекают специалистов, опираются на запросы местного сообщества, поддерживая его ключевые ценности.

Сегодня в России констатируется неразвитость так называемого «третьего сектора», но отмечаются ожидания изменений. 86% руководителей существующих НКО видят свою роль в объединении усилий по решению проблем в области образования, такого же мнения 79% граждан (исследование 2014 г. Центра исследований гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ при поддержке ПФИ НИУ ВШЭ).

Формирование в сети Интернет сетевых сервисов фактически фиксирует, по мнению А. Ю. Винокурова, появление нового подхода к моделированию сетей. В качестве ключевого преимущества сетевого сервиса исследователи формулируют изменение роли пользователя, ставшего активным субъектом. Выделяют несколько групп образовательных функций социальных сетевых сервисов. Основная – социальная, к которой относят коммуникацию (обмен информацией), взаимодействие, понимание и оценку. Благодаря социальному взаимодействию или общению, организованному в Интернет-сети, реализуется функция социальной адаптации субъекта и его интеграции в социум. Границы деятельности субъекта и социума подвижны: любой пользователь сети погружается в сетевую социальную деятельность и осваивает ее новые виды, поэтому Интернет-сеть с множеством сервисных служб может быть рассмотрена как инфраструктура информационного, образовательного пространства, позволяющая ее пользователям создавать дополнительные условия образования и адаптации к социуму [5].

Группа образовательных сервисов для социального обучения признана сегодня как самая большая в СНГ и шире – в Евразии. В основу данного сервиса поставлена идея обмена знаниями между учащимися разных стран. Он предназначен для школьников, пе-

дагогов, родителей и других участников образовательных отношений, заинтересованных в освоении новых источников знаний посредством современных технологий [6]. Его задача – предоставлять дополнительные сведения по любой дисциплине, курсу на любом этапе обучения.

Анализ функционирующих в образовательном пространстве СНГ сервисов позволяет сделать вывод: их бурное развитие на современном этапе становится фактором фор-

мирования субъектной позиции взрослых участников образования. Это достигается ростом многообразия предложений, расширением возможностей вступать в равноуровневые сообщества, развивать взаимодействие с представителями разных стран Содружества. Указанное способствует формированию человеческого ресурса нового качества, позволяющего реализовать концепцию устойчивого развития на всем пространстве СНГ.

### Л и т е р а т у р а

1. *Аванесова Г. А.* Сервисная деятельность. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 215 с.
2. *Карнаухова В. А., Краковская Т. А.* Сервисная деятельность: уч. пос. – М.: ИКЦ МарТ, 2006. – 200 с.
3. *Коновалова В.* Мировые тенденции обучения и развития персонала и ситуация в России // *Кадровик. Кадровый менеджмент.* – 2008. – № 9. – С. 34.
4. *Красильникова М., Бондаренко Н.* Требования работодателей к текущим и перспективным профессиональным компетенциям персонала // *Мониторинг экономики образования.* – 2014. – № 1. – С. 70.
5. *Разомасова Е. А.* Место сферы услуг в российской экономике // *Сибирская финансовая школа.* – 2010. – № 5. – С. 40.
6. *J. Starey* (1998) *Managing Organisational Structuring and Restructuring.* Course B 824. Unit 4. *Managing Human Resources.* The Open University, Milton Keynes.



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

## КРИТЕРИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

### CRITERIA FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE MODERN TEACHER

*В статье предлагаются критерии личностно-профессионального развития педагога на основе типологии ключевых и универсальных компетенций и на основе проекта «TUNING». Показано, что определяющее значение для педагогического образования в современном мире имеет идея развитие самого педагога как личности и как профессионала.*

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное развитие педагога, критерии, профессиональная компетентность педагога, ключевые и универсальные компетенции

*The article deals with the criteria for the teachers' personal and professional development on the basis of the key and universal competences typology and on the basis of «TUNING» project. The prevailing idea for the development of pedagogical education in the modern world, in the authors' opinion, is the teacher's development as a person and a professional.*

**Keywords:** Teacher's personal and professional development, criteria, teacher's professional competence, key and universal competences

Развитие современной системы образования, внедрение федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов актуализируют проблему расширения функций педагога, который сейчас должен выполнять не только традиционные воспитательную и обучающую, но и научно-исследовательскую, мониторинговую, диагностическую, методическую, организационно-подготовительную, физкультурно-оздоровительную и другие функции. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость непрерывного опережающего личностно-профессионального развития педагогов [2], их способности самостоятельно организовывать себя (и учеников) в различных видах деятельности (в том числе внепрофессиональных), что не всегда качественно реализуется в процессе формального образования.

Многие европейские документы (Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (2000 г.), Манифест «Образование для изменений – изменения для образования, учительский манифест XXI века» (2015 г.), «Манифест обучения взрослых в XXI веке»

(2016 г.) [8]) также актуализируют необходимость именно личностного развития педагога, развития личных ценностей в образовании, поддержку ключевых и универсальных навыков.

В педагогической деятельности трудно, а порой и невозможно развести профессиональный и личностный аспекты. Нельзя рассматривать повышение психолого-педагогической компетентности педагога без связи с развитием его личности. Эта связь служит основным инструментом и средством достижения психолого-педагогического результата в образовании. Как отмечает один из сторонников личностного подхода в образовании В.В. Сериков, «... педагогическая деятельность как раз та, одна из немногих, уникальных реальностей, в которых личность не только опосредует, а именно определяет цель и содержание процесса» [11]. Кроме того, следует подчеркнуть взаимосвязь творческого взаимообогащения и личности и профессии педагога [10; 13]. Так, педагог как субъект творчества и личностно-профессиональной активности — это «не

только человек, творчески осуществляющий свою профессиональную деятельность, а человек, умеющий сделать творческой всю свою жизнь и через это (а по большому счету только так это и возможно) подойти творчески к своей профессии. При этом сама жизнь человека и вне профессии находится под ее влиянием, само "жизнетворчество" человека имеет специфический характер, обусловленный его профессией» [4, с. 143].

Личностно-профессиональное развитие педагога встраивается в контекст концепции непрерывной работы над собой (Ф. Ницше, Л.Н. Толстой, М.К. Мамардашвили и др.), развитие себя как «субъекта жизни», созидание «собственного будущего» (С.Л. Рубинштейн), в контекст концепции уникальности каждого человека в осознании им своего антропологического и социального отличия от всех других «однородных систем» (М.С. Каган, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, В.В. Горшкова и др.), «плодотворно ориентированного человека» (Э. Фромм), «самоактуализирующейся личности» (А. Маслоу), «полноценно функционирующего человека» (К. Роджерс), в концепцию актуализации активности профессионального сознания личности и деятельности как «наиболее целостной интегративной характеристики всего образа жизни человека, стремящегося к достижению полной самоопределенности и самоотжествленности» (В.И. Слободчиков), в контекст акмеологического подхода (А.А. Деркач, В.Н. Максимова, Н.В. Кузьмина).

Личность, с точки зрения Б.Г. Ананьева, — это «субъект общественного поведения и коммуникации». «Профессиональный определяется в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой как «связанный с профессией, вызванный профессией, относящийся к профессии, профессионалу» [9]. Таким образом, под **личностно-профессиональным развитием педагога** мы понимаем активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, детерминацию активности учителя, приводящую к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности (Л.М. Митина) [7], непрерывное повышение профессиональной компетентности педагога, а также непрерывное развитие его личности, результатом чего является его положительное самоощущение: уверенность в себе и своих возможностях, устойчивая мотивация к непрерывному образованию и самосовершенствованию.

Характер современной профессиональной деятельности педагога требует нового педагогического мышления, ценностными установками которого является первостепенность индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов человека над обычной учебной программой, саморазвития, самонаучения над унифицированным усвоением, «передачей» знаний.

В свете того, что педагогическая деятельность представляет собой единство трех пространств — педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя (А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.), — мы будем ориентироваться на определенные системообразующие качества педагога, связанные с каждой из трех составляющих педагогической деятельности: способ осуществления педагогической деятельности (педагогическая деятельность), систему отношений (педагогическое общение), творческое начало педагога (личность учителя). На наш взгляд, именно эти три направления можно выделить в качестве опоры для разработки критериев личностно-профессионального развития педагога.

За основу разработки критериев личностно-профессионального развития педагогов нами взяты составляющие профессиональной компетентности педагога, выделенные Н.В. Кузьминой [5, с. 90], и составляющие педагогической деятельности, предложенные А.М. Марковой [6], Л.М. Митиной [7] и др. Так, мы выделяем следующие составляющие педагогической деятельности, ставя личность педагога на первое место в системе его профессиональной компетентности:

1. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности (личность педагога и его личностное развитие: творческое начало педагога, способность к рефлексии, аксиологический и акмеологический аспекты развития личности) - системные компетенции.

2. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся и социально-психологическая компетентность в области процессов общения (система отношений, педагогическое общение, аксиологический и коммуникативный аспекты развития личности) — межличностные компетенции.

3. Методическая компетентность в облас-

ти способов формирования знаний, умений учащихся (непосредственно способы и формы осуществления педагогической деятельности, деятельностно-творческий аспект развития личности) — инструментальные компетенции.

4. Специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины (владение предметным содержанием преподаваемой дисциплины, когнитивный аспект развития личности).

На основе выделенных составляющих педагогической деятельности, различных подходов к выделению ключевых и универсальных компетенций, способностей человека в современном мире (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.И. Субетто, А.А. Добряков, Н.А. Селезнева, Т.Б. Фейлинг, Б.К. Коломиец (интеллектуальные функции интеллектуальной деятельности (ИФИД)) и др.) и с учётом классификации компетенций, выделенных европейскими исследователями в проекте «TUNING» («Настройка образовательных структур») [1] охарактеризуем *критерии личностно-профессионального развития педагога*:

1. Уровень личностного развития педагога (личность педагога): ценностное самоопределение своего места в мире, смысла жизни для себя; осознание собственной ответственности за свой выбор, свои решения и поступки и результаты этих решений и поступков и за свою жизнь; развитие способности к рефлексии и саморефлексии, к самокритике; развитие критического мышления; развитие творческого потенциала педагога (повышение уровня жизнотворчества); развитие личностных качеств, влияющих на профессиональную деятельность (интуиция, способность адаптации к новым ситуациями, стремление к успеху, лидерство, креативность (способность порождать новые идеи), способность конструктивно решать проблемы и принимать решения, стрессоустойчивость, способность к организации и планированию и др.); повышение мотивации и самостимулирование к самосовершенствованию, непрерывному образованию и самообразованию, самопознанию, восприятие этих процессов как жизненных ценностей; развитие ценностной ориентации в жизни, выбор жизненной стратегии (переориентация на более высокий уровень ценностей — вечные ценности: красота, любовь, доброта, благородство, достоинство и т.д.); индивидуализация, само-

реализация себя как личности и как профессионала; осознание здоровья как ценности и овладение базовыми знаниями для здоровьесбережения и действия в чрезвычайных ситуациях; общекультурное развитие (осознание себя в культуре: общение с искусством, с природой, базовые знания в различных областях); овладение необходимыми знаниями и умениями в современном мире: базовый уровень — развитие (знание второго языка, компьютерная грамотность, навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников), грамотность при решении бытовых проблем, правовая и общественно-политическая грамотность (ориентация в законах, в финансовых вопросах и экономике), компетентность гражданственности).

2. Уровень социально-психологического развития педагога (система социальных отношений педагога, социализация):

— накопление и расширение психологических знаний, умений, навыков в сфере межличностных отношений (в том числе умение работать в команде), в том числе знание конфликтологии и умение конструктивно решать конфликты и воспринимать критику; развитие коммуникативных способностей (письменная и устная коммуникация); межличностных связей; толерантности; осознание и видение Другого как ценности, уважение к Другому; ценностное самоопределение в социуме и в системе отношений «Я-Другой» (отношения с учениками, родителями, коллегами, администрацией, близкими, друзьями, семейные и родственные отношения и др.).

3. Уровень методического развития педагога (система осуществления педагогической деятельности): определение способов, методов, форм осуществления педагогической деятельности; овладение новыми технологиями осуществления педагогической деятельности; повышение творческого аспекта в осуществлении педагогической деятельности, постоянная открытость новому, энтузиазм и инициативность; развитие способности *интуитивной творческой спонтанности*, основанной на накопленном отрефлексированном опыте; разработка новых способов и технологий осуществления педагогической деятельности; выработка индивидуального педагогического стиля.

4. Уровень специально профессионального развития педагога (педагогическая деятель-

ность, самореализация): накопление и расширение знаний, умений, навыков по преподаваемому предмету; структурирование предметной картины мира; осознание познания, профессии и труда как ценности; развитие стремления к исследовательской работе, развитие исследовательского потенциала педагога — осознание себя исследователем (конкретной научной области — далее междисциплинарной области (комплексное исследование) и шире жизни); развитие способности творчески структурировать предметный материал, способности к анализу и синтезу; научное осмысление имеющихся работ, познание научной картины мира; самореализация себя как профессионала.

Оценка личностно-профессионального

развития педагогов — это непростая задача. Выделенные нами критерии позволяют осуществлять эту оценку в режиме самооценки и экспертной внешней оценки. Мы предлагаем использовать для этого четырехуровневую шкалу, отражающую уровень выраженности (значимости) того или иного критерия: 1 балл — очень низкий уровень; 2 — слабый; 3 — значительный; 4 — сильный. Субъектами внешней экспертной оценки могут выступать представители профессорско-преподавательского состава, проводящие занятия с педагогами, руководители образовательных учреждений. Результаты оценивания и диагностик могут быть представлены по схеме (Таблица 1).

Таблица 1

**Схема диагностики и оценки уровня личностно-профессионального развития педагогов**

**контрольной и экспериментальной групп (оценки по 4-балльной шкале)**

<b>Критерии личностно-профессионального развития педагога</b>	<b>Группа 1</b>	<b>Группа 2</b>
<i>1. Уровень личностного развития педагога</i>		
Способность к критическому мышлению (внешняя экспертная оценка)		
Способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (внешняя экспертная оценка)		
Способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (самооценка)		
Базовые знания в различных областях, общекультурное развитие (самооценка)		
Решение проблем (внешняя экспертная оценка)		
Рефлексивные способности (внешняя экспертная оценка)		
Способность адаптироваться к новым ситуациям (самооценка)		
Способность работать самостоятельно (внешняя экспертная оценка)		
Способность использовать системный подход к решению проблем (внешняя экспертная оценка)		
Готовность и способность к самообразованию, самосовершенствованию, саморазвитию		
Осознание здоровья как ценности и овладение базовыми знаниями для здоровьесбережения и действия в чрезвычайных ситуациях		
<i>2. Уровень социально-психологического развития педагога</i>		
Коммуникативные умения, готовность использовать современные методы и технологии коммуникации на государственном и иностранном языках (самооценка)		
Способность и готовность работать в команде (внешняя экспертная оценка)		
Способность и готовность конструктивно решать возникающие конфликты (самооценка)		

3. Уровень методического развития педагога		
Готовность и способность использовать современные образовательные методы и технологии в профессиональной деятельности (самооценка)		
Способность интуитивной творческой спонтанности, основанной на накопленном отрефлексированном опыте (самооценка)		
4. Уровень специально профессионального развития педагога		
Готовность повысить свою профессиональную категорию (первая категория, высшая категория), развивать карьеру		
Готовность и способность к исследовательской и научно-исследовательской работе		
Способность и готовность к познанию научной картины своего предмета и мира		

Для максимального и эффективного личностно-профессионального развития педагогов образовательный процесс следует строить на следующих стратегических позициях:

- непрерывность, предполагающая единство допрофессионального образования, базового профессионального и последующего профессионального совершенствования;
- единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности учителя в условиях широкой гуманизации и гуманитаризации педагогического образования;
- учет тенденций перестройки, развития современной общеобразовательной школы и опережающий по отношению к ней характер педагогического образования;
- гуманизация педагогического образования, бережное, уважительное отношение к личности учителя как субъекта общения, познания, социального творчества;
- ориентация на творческую деятельность, неповторимую личность, дифференцированный, индивидуально-творческий подход к подготовке учителя;
- фундаментализация педагогического образования во взаимосвязи с его практической направленностью;
- открытость, вариативность, динамичность в содержании, формах и методах подготовки учителя в соответствии с требованиями настоящего и прогнозом на будущее;
- демократизация образования и всего уклада жизнедеятельности педагогических учебных заведений, развитие активности, инициативы и творчества, широкое самоуправление;
- ориентация на современные технические средства обучения и новые информационные технологии с выходом на единую систему информационного обеспечения педагогического образования;
- приоритетное финансирование высшего и дополнительного образования, финансовая и хозяйственная самостоятельность педагогических учебных заведений, создание условий для развития их учебно-материальной базы.

### Л и т е р а т у р а

1. Гвильдис Т.Ю. Проектирование универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в трехуровневой системе высшего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 — Великий Новгород, 2015. — 318 с.
2. Гвильдис Т.Ю., Окерешко А.В. Опережающее непрерывное профессиональное образование как основа становления современного педагога // Человек и образование. — 2016. — № 2 (47). — С. 134-139.
3. Горшкова В.В. Философско-теоретические ориентации современного педагога // Педагогика. — 2012. — № 8. — С. 71-79.
4. Кудрявцева М.Е. Творческое развитие взрослого человека в образовательной деятельности. — СПб.: НОУ «Экспресс», 2007. — 271 с.

5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996.
7. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дис... д-ра психол. наук. — М., 1995. — 43 с.
8. Мухлаева Т.В. Образование взрослых: вызовы программного планирования // Человек и образование. — 2016. — № 2 (47). — С. 44-47.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд., доп. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.
10. Рогов Е.И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08. — Ростов-на-Дону, 1999. — 354 с.
11. Сериков В.В. Личностный подход в образовании, концепция и технологии: Монография. — Волгоград: Перемена, 1994. — 152 с.
12. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.; под ред. В.А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.
13. Шерайзина Р.М. Новые ценности непрерывного педагогического образования: личностно-профессиональный выбор — социально-психолого-педагогическая поддержка — экспертное консультирование // Непрерывное образование. — Вып. 2. — 2012. — С. 57-60.



Д. В. Бухаров  
(Санкт-Петербург)

## ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ОВЗ КАК ЖИЗНЕННЫЙ ОРИЕНТИР

### COGNITIVE INDEPENDENCE OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES AS A LIFE ORIENTATION

*В статье анализируется проблема инклюзивного образования с учетом специфики нарушений психического и физического здоровья ребенка, определяющих особые образовательные потребности, развитие его мотивации и познавательной самостоятельности*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, познавательная самостоятельность, учебная мотивация, образовательные потребности детей с нарушениями психического и физического здоровья

*The article analyzes the problem of inclusive education, taking into account the specifics of mental and physical disorders of the child, which determine special educational needs, development of his motivation and cognitive independence*

**Keywords:** inclusive education, cognitive independence, educational motivation, educational needs of children with mental and physical disabilities

Трансформации в социальной и культурной жизни российского общества инициируют необходимость осмысления, разработки и внедрения теоретически обоснованных, отвечающих требованиям социально зрелого общества подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Это связывается также с неуклонным ростом числа детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Только в России сегодня насчитывается более двух миллионов детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов. Наблюдается устойчивая тенденция качественного изменения структуры дефекта, усиление комплексного характера нарушений здоровья у каждого такого ребенка. Проблема осложняется отсутствием в предыдущей практике отечественной школы опыта совместного образования таких детей, снижением потенциала культууроформирующего феномена образования и воздействием экономической целесообразности в решении проблем образования в современной социально-педагогической действительности. До последнего времени в нашей стране считалось, что образование детей с ОВЗ и детей-инвалидов эффективно осуществляется только в условиях специально созданной для

них коррекционно-развивающей среды [1].

Однако, как показывают исследования (Т. Ф. Борисова, И. Б. Котова, С. А. Козлова, С. С. Лебедева, В. Г. Маралов, А. В. Мудрик, А. А. Майер, Д. И. Фельдштейн и др.), наиболее эффективное образование такие дети получают в инклюзивной среде, которая создает условия обеспечения их полноценного участия в жизни общества, успешной социализации, эффективной самореализации в различных видах социальной и профессиональной деятельности. В нашем обществе и экономике стремительно происходят изменения, которые требуют сегодня от любого человека умения быстро адаптироваться к окружающему миру, находить решения трудных вопросов, проявляя творчество и гибкость, умея устанавливать эффективные коммуникации. А для ребенка с ОВЗ эти качества особенно необходимы, и задача инклюзивной школы заключается в обеспечении выпускника с ОВЗ необходимыми современными знаниями, умениями и качествами, позволяющими ему уверенно ощущать себя в самостоятельной жизни. Решение этой задачи осложняется тем, что состояние здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья препятствует освоению образовательных программ

вне специальных условий обучения и воспитания.

Инклюзивная группа школьников, в которую входят дети с ОВЗ, чрезвычайно неоднородна – прежде всего потому, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушение слуха, речи, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, с задержкой и комплексными нарушениями развития, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы. В этой ситуации приоритетным является индивидуальный подход к ребенку с учетом специфики его психики, здоровья и его антропологических особенностей (Б. Г. Ананьев, П. С. Гуревич, В. И. Слободчиков, В. А. Сластенин и др.) [4].

Эта специфика нарушений психического и физического развития определяет особые образовательные потребности у детей разных категорий, особую логику построения образовательного процесса, его структуру и содержание. Исходя из этого выделим особые подходы к обучению детей с ОВЗ и детей-инвалидов: специальное обучение ребенка начинают сразу после выявления первичного нарушения развития; в содержание обучения вводят специальные разделы для социальной адаптации; педагогами применяются специальные компенсирующие методы, средства и приемы обучения; обучение индивидуализируется в большей степени, чем для обычно развивающегося ребенка; создается комфортная пространственная и временная открытая образовательная среда [1].

Одним из подходов является развитие мотивации и познавательной самостоятельности ребенка с ОВЗ на основе реализации его природных способностей, что требует от педагогов применения новых педагогических технологий и эффективных форм обучения, а также создания комфортной образовательной среды. Отсутствие принуждения дает возможность ребенку с ОВЗ проявить свою инициативу и самостоятельность, показать свои способности, проявить образовательные потребности, что является базой для развития его мотивации и познавательной активности. Современные подходы к формированию такой образовательной мотивационной среды рассмотрены в работах А. Г. Асмолова, М. В. Кларина, Л. И. Новиковой, С. Л. Новоселовой, В. В. Серикова, Е. А. Ямбурга, В. Я. Ясвина и др. Такая среда может быть сформирована как на уроке, так и во внеклассной

деятельности, что очень важно, так как у большинства учеников с ОВЗ отмечаются недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности.

Мотивация и познавательная самостоятельность ребенка создают качество его деятельности, которое выражается в его отношении к содержанию и процессу обучения, в желании эффективно овладеть знаниями и умениями. Одним из необходимых средств преодоления равнодушия ребенка с ОВЗ, стимулирующим проявление его интереса, помогающим ему в осознании своей потребности в новых знаниях является деятельностный подход (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков, Д. Б. Эльконин и др.).

Существуют три источника учебной мотивации – это ощущение самостоятельности процесса поиска знаний, свобода выбора образовательного маршрута, ощущение успешности (компетентности) [3].

Самостоятельность – это умение человека решать учебные и жизненные проблемы, его способность сохранять свою индивидуальность, действовать самому, без внешнего управления, управлять собой, своими поступками; наличие представлений о нормах взаимоотношений с другими людьми, высокий уровень развития самосознания, сформированность волевых качеств. Самостоятельность не дается ребенку от рождения, она формируется в процессе воспитания и обучения через его включение в различные виды деятельности [2].

Познавательная самостоятельность формируется через навыки и умения, привычки сделать что-то самому, узнать что-то новое, почувствовать свою причастность к какому-то делу, ощутить важность и значимость своих действий. Ребенок с ОВЗ должен научиться принимать решения, проявлять инициативу, стремиться к своим целям и не бояться совершать ошибки. Педагогам необходимо уделять внимание и развитию таких сопутствующих качеств, как формирование собственного мнения, уверенности в собственных силах.

Процесс воспитания познавательной самостоятельности у детей с ОВЗ имеет особенности, обусловленные средним уровнем адаптивных функций этих обучающихся, от-

ставанием в формировании активного свободного поведения и умения владеть собой, своими эмоциями и потребностями.

Развитию учебной мотивации и познавательной самостоятельности способствует ощущение ребенком с ОВЗ себя как активного участника образовательного процесса, понимание им того, что от его действий зависит результат. Для этого педагог может использовать проблемное изложение материала, которое даст ребенку возможность активизировать свое участие в процессе получения знаний. Например, при знакомстве с новым материалом педагог задает вопросы, которые требуют не простого знания, а анализа, сопоставления, сравнения, рассуждения и объяснения разнообразной информации. Это вызывает интерес к новому материалу, так как ответ не лежит на поверхности. Умение задавать такие вопросы – это навык педагога, которому можно и нужно научиться. Следует отметить, что неверные ответы должны не критиковаться, а мягко, но настойчиво корректироваться. Педагогу особенно важно поощрять детей, задающих вопросы, которые отражают их желание думать, больше узнавать, для того чтобы у них появилось ощущение соучастия в рождении нового знания [5].

Эффективный прием для повышения внутренней учебной мотивации и познавательной самостоятельности заключается в обучении ребенка с ОВЗ способам рефлексии. Это способствует пониманию ребенком того, что он знает, чего не знает, что хочет узнать, учит осознанию цели и пути движения в учебе, планированию своего маршрута. Постановка проблемных вопросов и совместный поиск ответов на них дает возможность научить ребенка с ОВЗ самостоятельно ставить вопросы и формулировать задачу. Учащийся начинает понимать, что знание не только важно само по себе, интересен и процесс его получения. Это также способствует развитию мотивации и познавательной самостоятельности детей с ОВЗ [1].

Еще один эффективный прием базируется на потребности человека чувствовать себя свободным, самостоятельно определять ход своей жизни. Если ребенок чувствует ограничение, то его инициатива быстро гаснет. По-

этому педагогу необходимо чаще предлагать на выбор несколько заданий, одинаковых или дифференцированных по сложности, предоставляя возможность ребенку с ОВЗ самому выбрать поле для своей деятельности.

Для формирования мотивации к учению педагогу необходимо использовать оценки, словесные подкрепления, характеризующие познавательную деятельность ребенка с ОВЗ. Современные исследователи считают, что этот метод следует использовать с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, так как они формируют как ситуативные мотивы учебной деятельности, так и самооценку и ряд других качеств личности [2].

Использование современных компьютерных технологий позволяет сделать инклюзивную образовательную среду более комфортной и доступной, более продуктивной и эффективной. Дополнение традиционных форм работы компьютерными и мультимедийными расширяет возможности развития мотивации и познавательной активности учащихся с ОВЗ. Например, использование презентаций при объяснении нового материала позволяет разместить на слайдах необходимый картинный материал, фотографии, музыку, видеофрагменты. Такая организация учебного материала включает три вида памяти детей: зрительную, слуховую, моторную, что особенно важно для детей с ОВЗ. Благодаря таким презентациям занятия становятся более наглядными, повышают мотивационную активность обучающегося. Последовательное появление изображений на экране даёт детям с ОВЗ дополнительную возможность выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме.

Таким образом, будучи одним из актуальных направлений современного образования, инклюзивный подход в нашей стране находится в экспериментальной стадии и нуждается в глубоком теоретическом обосновании методологических, психолого-педагогических и содержательных аспектов. И на этом этапе задача педагога не подавлять желания, порывы, творческие идеи обучающихся с ОВЗ, а поддерживать и направлять их, создавая радостную атмосферу совместного с ребенком творчества, давая возможность ощутить свои силы, поверить в себя.

### **Л и т е р а т у р а**

1. *Виноградова С. Е.* [Электронный ресурс] // <http://ped-kopilka.ru/blogs/vinogradova-svetlana/obuchenie-detei-o-ovz.html>
2. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология : учеб. для вузов. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
3. Инклюзивное образование в России. Справка [Электронный ресурс] // Трудное детство: сайт. – URL: <http://www.deti.rian.ru/spravki.html> (дата обращения: 1.12.2013).
4. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 380 с.
5. *Цыренов В. Ц.* Организационно-педагогические условия реализации инклюзивного образования // Вестник КИГИ РАН. Элиста: Изд-во КГУ. – 2014. – № 2. – С. 170-177.



**И. Н. Польшкая**  
(Нижневартовск)

**ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ БИСЕРОПЛЕТЕНИЯ  
НА ОСНОВЕ ОРНАМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА  
НАРОДОВ ХАНТЫ И МАНСИ**

**PECULIARITIES OF CARRYING OUT BEADING  
BASED ON ORNAMENTAL ART OF  
PEOPLES OF KHANTY AND MANSI**

*В статье даются методические рекомендации по проведению занятий бисероплетения с учащимися на основе орнаментального искусства народов ханты и манси. Данные занятия знакомят школьников с традициями народного искусства, приобщают их к национальной культуре хантов и манси через постижение приемов бисероплетения*

**Ключевые слова:** бисероплетение, декоративно-прикладное искусство, способы, приемы бисерного плетения, ханты, манси, эскиз, схема плетения

*The article presents methodological recommendations for conducting beading lessons with students based on the ornamental art of the Khanty and Mansi peoples. These classes introduce schoolchildren to the traditions of folk art, the national culture of the Khanty and Mansi through mastering beadwork techniques*

**Key words:** beadwork, arts and crafts, ways, methods of beadwork, Khanty, Mansi, sketch, scheme of beadwork

Народное искусство – одно из важнейших средств эстетического воспитания подрастающего поколения. Оно способствует развитию творческих возможностей детей, формированию художественного вкуса, нравственных идеалов, передаче богатейшего художественного опыта народа, выработанного на протяжении многих веков.

Большую роль в этом важном деле играют школа, система дополнительного образования, кружковая деятельность и т.п. (занятия изобразительного и декоративно-прикладного искусства, художественного творчества, моделирования и конструирования), которые воспитывают у детей любовь и уважение к искусству, обучают их мастерству.

Формы и методы приобщения детей к красочному миру народного творчества могут быть самыми различными. Прежде всего это уроки труда и рисования, факультативные занятия, школьные кружки декоративного творчества. Здесь учащиеся не только знакомятся с изделиями мастеров, но и сами пытаются создать подобное. Очень много дают

ребятам занятия декоративно-прикладным искусством в детских художественных школах, домах творчества, внешкольных занятиях.

Занятия декоративно-прикладного искусства в общеобразовательной школе – это особый вид занятий, требования к которым должны строиться по законам искусства. Отсюда вытекает ряд особенностей. Прежде всего занятия декоративно-прикладного искусства должны решать задачи нравственно-эстетического воспитания, потому что нравственно-эстетический опыт человечества, материализованный в художественно-образной форме, является сущностью самого искусства.

Занятия по декоративно-прикладному искусству немыслимы без создания особой эмоциональной атмосферы увлеченности. Она достигается с помощью живого слова учителя, его бесчисленных живых диалогов с учениками, музыки, зрительных образов, поэтического текста, игровых ситуаций. Учитель должен тонко чувствовать своих учени-

ков, бережно поддерживать их, когда они делают свои первые шаги в мир искусства. А ведь первые шаги – самые ответственные, самые трудные.

В обучении народному искусству не должно быть никакого шаблона и формализма. Методы и приемы могут быть самыми разнообразными. Здесь очень важна личная инициатива и самодеятельность педагогов. Однако существуют некоторые общие закономерности. Приобщая школьников к народному декоративно-прикладному искусству, обучая их приемам шитья, вышивки, аппликации и т.п., нужно непременно познакомить их с теми материалами, с которыми предстоит работать, раскрыть перед детьми художественные особенности каждого материала.

Прежде чем учить составлять эскизы и сложные схемы узоров, необходимо сформировать у детей любовь к бисерному искусству. Для этого необходимо их поближе познакомить с этим видом народного творчества. В этом на первом занятии может помочь экскурсия в краеведческий музей, где представлена обширная коллекция бисерных украшений национальной одежды народов ханты и манси. На вводном занятии также можно подготовить учащимся сообщение об истории возникновения этого искусства. По возможности нужно иметь в рабочем кабинете или в помещении, где проходят занятия бисероплетением, несколько красивых бисерных изделий, чтобы учащиеся стремились создать подобную красоту сами.

Параллельно с занятиями, на которых ребята рассматривают и изучают изделия мастеров народных ремесел, полезно знакомить их с произведениями устного народного творчества. Тогда станет понятнее национальная культура народов ханты и манси, раскроются перед ними многие особенности народного декоративно-прикладного искусства.

«Плетение из бисера – один из самых оригинальных видов декоративно-прикладного искусства народов ханты и манси. Бисер они покупали либо обменивали на пушнину. Больше всего ханты и манси ценили непрозрачный фарфоровый бисер различных цветов, наибольшим спросом пользовался белый, зеленый, оранжевый, голубой и красный. Белый бисер мастерицы употребляли для фона, цветной – для узора. Ханты и манси знали две техники изготовления бисерных

украшений: ажурную сетку и нашивание бисера на ткань либо кожу. Бисером расшивали культовые предметы (элементы шаманской одежды и др.) и бытовые – шабуры, воротники, платья, пояса, обувь и подвязки к ней, рукавицы, головные уборы, сумочки, кисеты. Из бисера создавали нагрудные украшения.

В настоящее время наиболее широко бисер применяется при изготовлении полосок для суконной зимней верхней одежды *сака*, для низания нагрудников, поясов. Нашивается бисер на *ниры* – женскую башмачную обувь. Популярными становятся изделия современной формы: кошельки, браслеты для часов, различные кулоны» [1, с. 93].

После того, как учащиеся почувствуют красоту и своеобразие материалов, познакомятся с народным декоративным творчеством хантов и манси, можно приступать непосредственно к выполнению изделий. Наилучшие результаты получаются тогда, когда ребенок сразу начинает работать в материале, осваивая на практике его особенности и художественные качества.

Учащимся начальных классов нельзя давать сложные задания – плетение полотна бисером и составление схем. Они могут не справиться с работой и потеряют к ней интерес. Лучше всего познакомить детей с разновидностями выполнения цепочек из бисера. Можно плести простые в исполнении броши, бабочек, стрекоз, цветы, несложное плетение полотна с элементарными узорами и орнаментами. В этом возрасте работа с бисером развивает у детей моторику руки, аккуратность, внимательность, укрепляет и развивает математические знания.

В начальных классах лучше всего для работы с бисером использовать тоненькую медную проволоку. Она удобна тем, что выполненное изделие может принимать любую желаемую форму, она гнется.

При работе необходимо обеспечить ребятам хорошее освещение. Для 4-х классов уже не так сложно плести полотно, если дети уже владеют плетением цепочек. Можно начинать плетение полотна, несложного орнамента в 3-х техниках. После того, как учащиеся овладеют техникой низания полотна, можно переходить к составлению схем несложных узоров, например, ромбы, зигзаги, элементарные орнаменты народов ханты и манси, например, «щучьи зубы», «заячьи уши» и т.п. Вначале узоры должны быть двух цветов,

а при дальнейшем овладении этой техникой можно усложнить узоры и цвет. На этой стадии работы очень важна роль эскизов.

С ребятами, которые занимаются более длительно время в кружке бисероплетения, можно изготавливать уже целые изделия различной формы и различной техникой. При изготовлении изделий учащиеся могут комбинировать техники, но при этом необходимо учитывать особенности той или иной техники и обязательно составить эскиз изделия.

Изделия из проволоки очень уязвимы, их легко повредить, так как проволока быстро ломается, поэтому не стоит плести проволокой большие и сложные изделия. Проволока годится только для брошей или кулонов.

Бисерное изделие, нанизанное на леску, становится жестким и крепким, а изделия на нитяной основе приобретают мягкость, становятся похожими на ткань, и бисерные нити очень красиво свисают на нагрудном украшении. При низании больших изделий нужно брать прочную нить и иногда ее удваивать.

Еще один, очень важный момент в работе с бисером – освещение. Освещение должно быть исключительно благоприятным для глаз, так как его недостаток может серьезно ухудшить зрение ребенка. Поэтому желательно иметь настольные лампы для каждого учащегося.

Приведем методические рекомендации к отдельным занятиям бисероплетения, например, по проведению занятия в 4-м классе на тему: «*Составление эскиза орнамента в полосе*».

**Задачи занятия:** формировать эстетический вкус учащихся, аккуратность, любовь к искусству, культуре народов ханты и манси, своему краю, дать понятие эскиза научить выполнять эскизы, развивать фантазию, а также навыки и знания, полученные на уроках изобразительного искусства.

После того, как прозвучит тема и цель занятия, проводится беседа с учащимися. Им будет интересно познакомиться с орнаментами разных национальностей, вспомнить, какими орнаментами украшали одежды их бабушки и прабабушки.

Нужно рассказать детям об искусстве орнаментов народов ханты и манси, что они несут каждый свой смысл, оберегают от злых духов, например орнамент оленьи рога, медведь, глухарка сна, солнце, собачья лапа и т.п. Иногда из значений отдельных орнаментов

складывается целый сюжет.

Хантыйские мастерицы могут прочесть смысл этих узоров: «У протоки стоит деревня. В протоке водится много щуки. За деревней ветвистый лес, в лесу ходят люди, собирают ягоды и кедровые шишки» [3, с. 20]. Таким образом, иногда в орнаменте бывает запечатлена реальная жизнь.

Учащиеся должны научиться подбирать цвет. Это делается не за одно занятие, а очень долго и постепенно, на каждом занятии будет приходиться художественный вкус, если учитель не будет забывать развивать его у ребят. На данном занятии было бы полезно иметь стенд с бисерными изделиями, они помогут учащимся сориентироваться на начальном этапе в цвете и форме. Также на этом занятии необходимы плакаты с эскизами цветных орнаментов.

Необходимо создать настроение, раскрыть учащимся красоту гармонии красок. Показать, что эти изделия очень нарядные, когда мы на них смотрим, у нас создается настроение праздника. Цвета подобраны контрастные, чтобы хорошо читался орнамент, и в то же время со вкусом. Здесь можно показать разные эскизы учащихся, в том числе и с орнаментами.

Очень важно, чтобы контрастные цвета гармонировали друг с другом. Поэтому необходимо выполнять эскизы изделий. Иногда необходимо выполнить несколько эскизов и выбирать наиболее удачный. В выборе цвета также приходится приспосабливаться к тем цветам бисера, которые есть в наличии, и составлять эскиз с учетом этого. Если выполнять эскиз изделия и какому-либо костюму, то необходимо выполнить эскиз всего костюма и найти в нем место бисерного украшения, композиционно выделить его.

Вариантов узоров и комбинаций цвета может быть множество. Здесь возможно сопоставление открытых, чистых цветов: красного и желтого, оранжевого и черного, темно-синего и белого и т.д. И подборка мягких пастельных оттенков, когда ряды бисера напоминают воздушный и легкий рисунок акварели. Или нить, унизанная бисером, может быть вся одного цвета. Тогда изделие должно быть какой-нибудь оригинальной рельефной формы. Цвета бисера могут чередоваться, как и ритм их, цветовой и тональный, всякий раз может быть новым. Не следует только увлекаться слишком большим количеством цве-

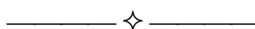
тов – возникает излишняя пестрота и дробность изделия. Украшения должны быть выдержаны в одной цветовой гамме, а смелые контрасты цветов сгармонированы. Их, как правило, немного: три, самое большее четыре сочетания цветов, но выбранных

точно.

В начале работы карандашом выполняется разметка. Затем учащиеся выполняют эскиз в цвете. В конце занятия проводится просмотр, обсуждение и анализ работ, подведение итогов.

### Л и т е р а т у р а

1. Астраханцев С. В. Методические основы преподавания декоративно-прикладного творчества: учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 347 с.
2. Базулина Л. В., Новикова И. В. Бисер. – Изд-во «Академия Развития», 2011. – 223 с.
3. Молданова Т. А. Линейный орнамент хантов реки Казым: материалы по этнокультурной истории Западной Сибири. – Томск, 1988. – 79 с.
4. Набок И. Л. Национально-региональный компонент подготовки учителя в контексте процессов глобализации культуры и образования // Региональный компонент в содержании высшего профессионального образования: проблемы и перспективы. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – С. 21-29.
5. Полынская И. Н. Преподавание изобразительного искусства в школе с учетом национально-регионального компонента: дис... д-ра пед. наук. – М., 2010. – 483 с.
6. Программа внедрения национально-регионального компонента в базисный учебный план общеобразовательных учреждений ХМАО. – Ханты-Мансийск, 2000.
7. Шпикалова Т. Я. Новые образовательные технологии этнохудожественного образования на федеральном и региональном уровнях // Народное искусство – детям: материалы Международной науч.-практич. конф. – Ханты-Мансийск: Ин-т развития образования, 2007. – С. 8-12.



**Е. Г. Ямщикова**  
(Санкт-Петербург)

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СЕТЕВОГО ЭТИКЕТА  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ  
В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ**

**THE PROBLEM OF DEVELOPING NETWORK ETIQUETTE  
AND TEACHERS' PROFESSIONAL AND ETHICAL QUALITY  
IN INFORMATION MEDIA**

*В статье показано, что информация и информационная среда все активнее превращаются в объективно действующие факторы и составляющие процесса нравственно-этического развития личности педагога*

**Ключевые слова:** информационная среда, педагогическая этика, глобальная сеть, Интернет, принципы сетевой этики

*The article shows that information and information environment are increasingly turning into objectively acting factors and components of the process of moral and ethical development of the teacher's personality*

**Keywords:** information environment, pedagogical ethics, global network, Internet, principles of network ethics

Современное информационное общество должно базироваться на духовности образованного и просвещённого человечества, на нравственной этике, искусстве и гуманитарных науках. Обществу требуется своеобразное возрождение гуманистических идеалов, установление разумного баланса между наступающими информационными технологиями и традиционными ценностями гуманизма. Поэтому поднимается проблема формирования новых подходов к понятию компьютерной цивилизации, её нравственно-ценностным целям и содержанию. Однако реальность показывает, что быстрых перемен, необходимых для вхождения в глобальное информационное общество, в ближайшее время не ожидается, так как большая часть человечества до сих пор живёт вне виртуального пространства в странах со слабо развитой информационной инфраструктурой [3].

Исследования процессов нравственного воспитания в современных условиях свидетельствуют о существовании устойчивых

противоречий между потребностью общества в нравственной личности и реальными условиями социальной среды, препятствующими воспитанию такой личности: недостаточным использованием потенциала гуманистических ценностей и социальной информации в учебно-воспитательном процессе; отсутствием научных исследований, раскрывающих новые механизмы нравственного воспитания в условиях становления информационной цивилизации [3].

Потребуется подготовленные педагоги, открытые общечеловеческому знанию, другим мировоззрениям и культурам, которые смогут подготовить подрастающее поколение к общению и работе в глобальной Сети.

Федеральный государственный образовательный стандарт на всех уровнях школьного образования рекомендует создавать информационно-образовательную среду, которая включает совокупность электронных и виртуальных образовательных ресурсов, комплекс технологических средств, обеспе-

чивающих обучение и воспитание личности в современной информационно-образовательной среде [1].

Рассматриваемая среда может выполнять множество функций, наиболее актуальной среди них является организация дистанционного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса – педагогических работников, обучающихся и их родителей, общественности, органов управления и контроля в сфере образования.

Это, прежде всего, значит, что наряду с традиционными формами и приемами взаимодействия учителей, обучающихся и родителей необходимо использовать средства с привлечением разных современных сетевых технологий, особое место среди которых занимает Интернет. Анализ результатов современных исследований по сформированности медиаграмотности у обучающихся позволил выделить как главную проблему недостаточность систематической работы в образовательной практике по формированию и развитию у детей знаний и умений по эффективному использованию средств и ресурсов Интернета [5].

Следовательно, необходимо найти интегрированные механизмы и формы обучения школьника критическому отношению к получаемой информации, используя весь комплекс учебного материала и соответствующей информации в Интернете. Следствием этого является необходимость развития педагогической информационной этики.

В современном образовательном пространстве это неизбежно повлечет изменение роли учителя или преподавателя вуза, которые перестают быть единственным источником знания. В этой ситуации преподаватель становится организатором образовательного пространства, сопровождает обучающегося по лабиринтам культуры и знания. Для этого учителю необходимо самому овладеть умениями работы в поле информационно-коммуникативного диалога. Педагогика информационного общества формулирует новую цель – образование и воспитание мыслящей личности, которая уверенно ориентируется в реальной действительности и в Интернет-сети, может дать адекватную оценку различным фактам и явлениям, осознанно

делает выбор в альтернативных обстоятельствах [7].

И. А. Зимняя, рассматривая такие ключевые компетентности, как здоровьесберегающая, гражданская, информационно-технологическая, особо выделяет компетентность общения, определяя её как «способность адекватного ситуациям взаимодействия, нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при её порождении и восприятии на родном и неродном языках», а также компетентность социального взаимодействия, понимаемую как способность адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия» [4].

Формирование и развитие данной компетентности решающим образом связано с выбором личностью той социокультурной этически комфортной коммуникативной среды, где будут востребованы и реализованы её субъективные качества, и имеет свои характерные нравственно-этические особенности в информационной среде.

Использование средств информатизации в процессе обучения имеет много положительных аспектов, например, возможность индивидуализации обучающего процесса. Однако наряду с несомненными положительными сторонами в последнее время появляется множество значительных недостатков, связанных с полной информатизацией образования. Одним из них является сведение к минимуму прямого общения учителей и обучающихся, что приводит к ограничению речевой деятельности, являющейся механизмом активизации мыслительных процессов школьника, и несформированности коммуникативной культуры. Еще одной негативной стороной применения технологий информатизации в обучающем процессе без соответствующей культуры является значительное уменьшение реальных контактов, снижение уровня общения и развитие индивидуализма [5].

Для того чтобы минимизировать возможные риски при внедрении новых информационных и коммуникационных технологий, информационное общество формирует собственные специальные *принци-*

ны сетевой этики.

Рассмотрим предлагаемые принципы с нравственно-этической позиции. Например, принцип личной свободы (иногда именуемый принципом анархии) говорит о том, что каждый пользователь Интернета может делать все, что ему надо, без вреда для других членов общества и ущемления их интересов.

Принцип здорового консерватизма предусматривает бережное отношение сетевого сообщества к уже имеющимся знаниям, соблюдает требования преемственности. Используется принцип самосохранения сетевого сообщества, который призывает к охране и защите своей сетевой среды, обеспечивая ее устойчивость, адекватно применяя инструменты обратной связи [6].

Сформированный сетевой этикет предполагает определенную ответственность каждого члена сетевого сообщества, который получает и представляет информацию в Интернет.

Прокомментируем правила поведения в Сети с точки зрения современных реалий и требований законодательства Российской Федерации, обуславливающих поведение педагогов и руководителей системы образования в Сети.

**Правило 1. Помните, что в сети Вы говорите с людьми.**

Можно следовать простому правилу – прежде чем опубликовать текст, спросите себя: «А сказал бы я то же самое ему в лицо?» Возможно, такая позиция позволит вам избежать крайностей в сетевом общении. Стоит также помнить о целевой аудитории своей профессиональной ленты. У работника системы образования – это участники образовательного процесса.

**Правило 2. Придерживайтесь тех же стандартов поведения, что и в реальной жизни.**

Не стоит думать, что в Сети правила поведения не так строги, как в обычной жизни. Все, что производится в Сети, фиксируется и может быть использовано против вас. Клевета и оскорбления в социальных сетях наказуемы в уголовном порядке.

**Правило 3. Помните, где Вы находитесь – в киберпространстве.**

Оказавшись в новой области виртуального пространства, сначала осмотритесь. Нужно понимать, как устроены сети, видеть, какие профессиональные сообщества в них есть,

перед тем, как что-то написать в то или иное сообщество, целесообразно ознакомиться с его правилами.

**Правило 4. Уважайте время и возможности других.**

В данном разделе имеет смысл говорить об академической честности. Возможно, ваша профессиональная лента может стать площадкой рефлексии всего педагогического коллектива по результатам проведенных мероприятий, открытых уроков и т. п., которая крайне необходима, но на которую в практической работе никогда не хватает времени. **Педагогу и тем более руководителю нужно стремиться производить собственный контент.**

**Правило 5. Сохраняйте лицо.**

Педагогическим работникам рекомендуется соблюдать культуру речи, не допускать использования в присутствии всех участников образовательных отношений грубости, оскорбительных выражений или реплик. Недопустимо использование учителем и тем более руководителем жаргона, сленга.

**Правило 6. Помогайте другим там, где Вы это можете делать.**

За развитием сетевого взаимодействия будущее. Самый простой пример – методическая работа. Традиционное методическое объединение как форма организации методической работы учителя в школе уходит в прошлое. На смену ему приходят сетевые методобъединения.

**Правило 7. Старайтесь не ввязываться в публичные конфликты.**

Здесь стоит отметить, что часто те или иные тексты, публикуемые в социальных сетях, связаны с участием автора текста в том или ином конфликте. Включаясь в обсуждение этих текстов, делая их перепост, вы вольно или невольно вовлекаетесь в эти конфликты. Перед тем, как это делать, стоит как минимум задаться вопросом: вам это зачем нужно?

**Правило 8. Уважайте право на частную переписку.**

Каждый гражданин имеет право на неприкосновенность частной жизни, личную и семейную тайну, защиту чести, достоинства, своего доброго имени. Не распространяйте в Сети личную переписку.

**Правило 9. Не злоупотребляйте своими возможностями.**

Обладая определенными педагогическими ресурсами (знаниями, информацией), не стоит направлять их против людей. Не стоит выкладывать информацию о ком-то без его явного согласия.

**Правило 10. Учитесь прощать другим их ошибки.**

Всегда полезно вспомнить то, сколько ошибок сделал ты сам. Не ошибается тот, кто ничего не делает. Не бойтесь ошибаться – бойтесь повторять ошибки [2].

Данные правила, конечно, не являются исчерпывающими, а приглашают вас к активному диалогу для их усовершенствования.

Модель поведения педагога в Сети может и должна стать объектом управления как руководителей образовательных организаций, так и руководителей управлений образования на муниципальном и городском уровне. Спектр задач, которые можно решить, управляя моделью, очень широк – от локальных (повышение имиджа образовательной организации в окружающем социуме, увеличение социального капитала образовательной организации, эффективное профессиональное взаимодействие педагогов и др.) до системных (престиж профессии педагога, разъяснение широкой общественности сущности происходящих в образовании реформ и т. п.).

К организационным целям, решаемым с помощью социальных сетей, относится организация учебной и внеучебной деятельности учащихся. Для реализации этих целей может быть создана «группа» в социальной сети «В Контакте» или «публичная страница», на которых в режиме «онлайн» можно обмениваться необходимой информацией, получить доступ к домашним заданиям, электронным учебникам или справочникам.

Комплексность форм организации учебной и внеучебной деятельности заключается в том, что решая организационные вопросы, педагог одновременно реализует и методические цели. Методические цели педагога,

как правило, состоят в преобразовании технологий обучения, форм и методов учебной и внеучебной деятельности. Вводя в свой профессиональный арсенал социальные сети, учитель меняет отношение к ним самих учеников. Они становятся не только средством общения и развлечения, но и средством обучения. О. А. Клименко указывает преимущества социальных сетей в качестве учебной площадки: привычная среда для учащихся; возможность совместной работы, наличие форума, стены, чата, активность участников прослеживается через ленту друзей, удобно использовать для проведения проекта, подойдет в качестве портфолио как для ученика, так и для учителя. Таким образом, появляется новое учебное пространство, которое к тому же является привычной средой для современного ученика и не воспринимается им враждебно [5].

У каждого пользователя социальной сети есть своя страница, в сведениях «о себе» каждый сообщает о своих интересах, пристрастиях, любимых занятиях, политических и религиозных взглядах, любимых книгах, кино, музыке. Всё это поможет учителю создать индивидуальный портрет каждого ученика, и ученики в свою очередь смогут, посещая страницу своего учителя, узнать его ближе. При этом учителю необходимо осознавать, что он является примером для подражания, авторитетом и потому должен тщательно контролировать информацию, которую он выкладывает, и создавать некий имидж. Однако если учитель не готов к такому контролю, он может создать вторую страницу и ограничить к ней доступ своим ученикам.

Таким образом, проанализировав возможные формы общения в социальных сетях, мы выявили, что их обучающий и воспитательный потенциал достаточно велик. При этом необходимо учитывать, что использование социальных сетей будет эффективно лишь в комплексном применении с уже существующими формами этического взаимодействия учителя с ученическим коллективом.

### Л и т е р а т у р а

1. Бакулин М. А. Социальные сети как часть информационно-образовательной среды школы. Электронный ресурс// Режим доступа: <http://mic.org.ru/phocadownload/12-bakulin.pdf>.
2. Васильева М. А. Десять правил поведения в социальных сетях для педагогов и руководителей системы образования <http://direktoria.org/department/pub/5026>.
3. Гладченкова Н. Н. Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как среда становления нравственного опыта личности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов н/Д, 2001. – 250 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. Электронный ресурс// Теория и практика образования в современном мире: материалы МНПК (Санкт-Петербург, 02.2012). – СПб.: Реноме, 2012. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archiv/21/1799>.
6. Малькова Е. Ю. Принципы виртуальной этики // Серия “Symposium”, Религия и нравственность в секулярном мире. Выпуск 20 / Материалы научной конференции. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 112-115.
7. Садовая Л. В. Формирование профессиональной этики будущего специалиста в обучении // Современные технологии обучения. Международный опыт и российские традиции: «СТО-2005» МНПК. Т.1. – СПб., 2005.



**А. Л. Димова**  
(Москва)

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ  
НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**TRAINING STUDENTS IN THE AREA OF PREVENTING NEGATIVE  
CONSEQUENCES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION  
TECHNOLOGIES IN HIGHER SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

*В статье обоснована целесообразность подготовки студентов в области предотвращения возможных негативных последствий использования ИКТ в целях обеспечения безопасности их здоровья в условиях функционирования в информационной образовательной среде. Представлены теоретико-методические основания создания методической системы обучения, реализующей подготовку студентов в данной области в рамках учебной дисциплины вуза «Физическая культура»*

**Ключевые слова:** предотвращение, возможные негативные последствия для здоровья, информационные и коммуникационные технологии, методическая система обучения, физическая культура

*In the article the expediency of training students in the area of prevention of possible negative consequences of using ICT in order to ensure the safety of their health in the conditions of functioning in the information educational environment is substantiated. The authors present theoretical and methodological base of creating methodological training system implementing the training of students in this field within the framework of higher school discipline "Physical education"*

**Keywords:** Prevention, possible negative consequences for health, information and communication technologies, methodological system of training, physical education

Современный период развития отечественного образования характеризуется исследованием возможностей формирования информационной образовательной среды (ИОС), ее адаптации для различных категорий обучающихся [2, 3, 6]. Так, активное использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) создает ситуацию, при которой ИОС становится технологической и дидактической основой для современного образования [2].

При этом интеграция в образовательную среду технических средств и технологий с малоизученным или неизученным влиянием на здоровье пользователя происходит за счет их превалирования в образовательной среде на фоне запаздывания санитарных норм,

применяемых в отношении технических средств обучения [6]. Пользователь ИКТ подвергается уже как прямому негативному влиянию, так и отсроченному на годы и десятилетия. Неконтролируемое применение информационных технологий снимает ограничения по обучению лиц с особыми образовательными потребностями (слабовидящих, слабослышащих и т.д.) [3].

Вместе с тем неизбежным спутником становления ИОС, сопровождаемого выходом самого обучения в неконтролируемое пространство пребывания обучающихся, становятся риски прогрессивного снижения уровня их здоровья. Выраженные медико-социальные последствия этих процессов проявляются в следующем: не более 10% детей в

полном объеме справляются с требованиями школьных образовательных программ; у 85% старшеклассников, уже имеющих хронические болезни, выявляются признаки социальной и психологической дезадаптации; 65,9% детей старшего подросткового возраста по состоянию здоровья имеют ограничения в выборе профессии и трудоустройстве; до 30% юношей в возрасте 16-17 лет по состоянию здоровья ежегодно признаются негодными к военной службе [4].

Ухудшение здоровья обучающихся обусловлено рядом причин: негативными последствиями, связанными с ИКТ; недостаточной эффективностью существующих мероприятий, организуемых в учебном процессе образовательных учреждений для сохранения и укрепления здоровья обучающихся-пользователей ИКТ; отсутствием сформированной культуры пользования средствами ИКТ, что выражается в отсутствии у обучающихся знаний, умений и навыков в области предотвращения возможных негативных последствий использования ИКТ [8].

Можно констатировать тот факт, что в условиях применения ИКТ студенты остаются практически наедине с проблемой негативного влияния средств ИКТ на собственный организм, что обуславливает целесообразность принятия соответствующих мер, направленных на обеспечение безопасности их здоровья. При этом одним из основных условий обеспечения данной безопасности становится подготовка студентов в области предотвращения возможных негативных последствий, обусловленных использованием ИКТ.

В связи с тем, что ни в теории информатизации образования, ни в теориях других наук понятие «предотвращение возможных негативных последствий, обусловленных использованием ИКТ, для здоровья обучающихся» не выражено в рамках формально-логического определения, под этим понятием будем понимать комплекс физкультурно-оздоровительных, образовательных, санитарно-гигиенических, лечебно-профилактических и других мероприятий, а также средств и способов, направленных на предупреждение возникновения заболеваний, устранение факторов риска их развития и восстановление нарушенных функций органов и систем пользователей ИКТ. При этом основная роль в области предотвращения возмож-

ных негативных последствий использования ИКТ отводится физкультурно-оздоровительной деятельности.

Своевременность и актуальность проблемы обеспечения безопасности здоровья обучающихся в условиях применения ИКТ обоснована стратегией государственной политики в сфере образования и здравоохранения, определяющей охрану здоровья детей России в качестве фактора национальной безопасности [1, 2].

Многочисленные сообщения авторов [3, 4, 6, 7] об ухудшении здоровья обучающихся-пользователей ИКТ свидетельствуют о недостаточной эффективности мероприятий (физкультурно-оздоровительных, образовательных, санитарно-гигиенических, лечебно-профилактических и др.), которые в настоящее время организуются в учебном процессе образовательных учреждений для сохранения их здоровья. Данные мероприятия направлены только на предупреждение возникновения заболеваний, обусловленных использованием ИКТ, и на устранение факторов риска их развития, а не на восстановление нарушенных функций органов и систем пользователя ИКТ. Вместе с тем необходимо повышать эффективность перечисленных мероприятий, использовать новые, более эффективные средства и способы, создавать условия в образовательных учреждениях для их применения, а также для контроля за обязательной реализацией рекомендуемых нормативными документами мероприятий в области предотвращения возможных негативных последствий использования ИКТ в образовании.

Следует отметить, что за последние годы отечественными учеными [5, 8] подготовлен блок научно-методических материалов в данной области. Однако эти материалы не входят в программу обучения студентов, в первую очередь в рамках вузовской учебной дисциплины «Физическая культура», как обладающей значительным потенциалом в сохранении и укреплении здоровья обучающихся (методическими кабинетами, физкультурно-оздоровительными комплексами, различными категориями персонала, средствами и методами физического воспитания).

Анализ содержания нормативно-правовых документов, примерных учебных планов и примерных учебных программ по различным дисциплинам, составленных вузами в соот-

ветствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, выявил, что в этих документах отсутствуют требования, направленные на формирование у студентов знаний, умений и навыков применения соответствующих средств и способов для предупреждения возникновения заболеваний, связанных с ИКТ, устранения факторов риска их развития, а также для восстановления нарушенных функций органов и систем пользователя ИКТ.

Исследования специалистов в области физической культуры также свидетельствуют о том, что в рамках существующей методической системы обучения не осуществляется подготовка студентов в области предотвращения возможных негативных последствий использования ИКТ [8]. При этом для того, чтобы создать методическую систему обучения, позволяющую подготовить студентов в данной области в рамках вузовской учебной дисциплины «Физическая культура», необходимы совершенствование содержания практически всех компонентов существующей методической системы обучения (цели и содержания обучения, средств, методов и организационных форм обучения), а также разработка соответствующего организационного и учебно-методического обеспечения учебного процесса в данной области в вузе.

В целях решения возникших проблем в рамках Планов фундаментальных исследований Института информатизации образования и Института управления образованием Российской академии образования на 2010-2016 гг были проведены теоретические и практикоориентированные исследования в этом направлении. Разработаны и обоснованы теоретико-методические основания создания методической системы обучения, реализующей подготовку студентов в области предотвращения возможных негативных последствий использования ИКТ в рамках учебной дисциплины вуза «Физическая культура», включающие в себя: обоснование целесообразности обеспечения безопасности здоровья студентов в условиях применения ИКТ; научно обоснованное комплексное применение средств, направленных на предупреждение возникновения заболеваний, связанных с ИКТ.

Научно обоснованное комплексное применение вышеупомянутых средств базирую-

ется на разработанных нами классификациях типичных видов заболеваний, связанных с использованием ИКТ и средств восстановления, а также на обосновании подходов к использованию данных средств в составах различных оздоровительных комплексов. Виды заболеваний следующие: а) опорно-двигательная система: общее и локальное напряжение мышц шеи, туловища, верхних конечностей, искривление позвоночника и развитие остеохондроза различных его отделов, тендовагинита; б) сердечнососудистая система: изменения артериального давления, частоты сердечных сокращений, работоспособности под влиянием нервно-эмоционального напряжения, гиподинамии, статической нагрузки, длительного воздействия электромагнитных полей; в) дыхательная система: сухость воздуха и ярко выраженный дефицит отрицательных аэроионов в зоне дыхания пользователя, приводящие к головным болям, повышенной утомляемости, расстройствам нервной системы, снижению защитных сил организма, развитию бронхита и астмы; г) зрительная система: снижение остроты зрения, развитие близорукости; резь и покраснение глаз, пелена в глазах, синдром «сухого глаза»; зрительное переутомление; д) нервная система: нервно-эмоциональное напряжение, головная боль, усталость, апатия, стресс, фрустрация, депрессия, бессонница.

Классификация средств включает в себя: средства интенсивного восстановления: метеобарозакаливанию, аутоотренинг, вибромассаж, биомеханическую мышечную стимуляцию, позиционирование и др.; средства физической культуры: физические упражнения, оздоровительные средства, тренажеры и тренажерные устройства и др.; гигиенические и естественные универсальные средства: различные виды бань, саун, массажа; ультрафиолетовое излучение и др.

С учетом выявленных типичных заболеваний предлагаемые средства были включены в состав различных оздоровительных комплексов, позволяющих оказывать целенаправленное воздействие на определенную систему или орган пользователя ИКТ или на комплекс систем.

Под оздоровительным комплексом предлагается понимать входящие в его состав

средства интенсивного восстановления, средства физической культуры, гигиенические и естественные универсальные средства, позволяющие усиливать оздоровительный эффект при комплексном применении и оказывать целенаправленное воздействие на определенные системы или органы пользователя ИКТ.

Выделены следующие оздоровительные комплексы: универсальный комплекс; комплекс коррекции работы опорно-двигательного аппарата; комплекс релаксации и оптимизации работы нервной, зрительной и дыхательной систем; комплекс, направленный на интенсивное комплексное восстановление нарушенных функций систем и органов пользователя ИКТ.

Модульная структура содержания курса по физической культуре, реализующего подготовку студентов в области предотвращения возможных негативных последствий использования ИКТ, включает вопросы:

- влияние негативных факторов, связанных с использованием ИКТ, на организм пользователя; возможные негативные последствия психолого-педагогического и медико-социального характера, обусловленные применением ИКТ; самооценка и самоконтроль состояния здоровья, физического развития, физической подготовленности и работоспособности, психического состояния;
- тестирование показателей физического и психофизиологического состояния (ФПС), состояния здоровья, в том числе, с использованием компьютеризированных диагностических аппаратно-программных комплексов и систем (АПКС); средства и способы интенсивного восстановления показателей физического и психофизиологического состояния пользователя ИКТ;
- естественные универсальные средства профилактики простудных и инфекционных заболеваний, вредных привычек, оздоровления организма пользователя ИКТ; оздоровительно-физкультурный центр и кабинеты здоровья образовательного учреждения: проведение занятий, обследований и тестирований [8].

В соответствии с перечисленными модулями разработано содержание теоретического, практического (методико-практического, учебно-тренировочного), контрольного раз-

делов и подразделов курса обучения, а также врачебного контроля на основе тестирования показателей физического и психофизиологического состояния студента, представленное учебными программами по дисциплине «Физическая культура» для вузов с традиционной и дистанционной организацией обучения. Предложенные организационные формы обучения предполагают реализацию как традиционных теоретических (лекционных), практических и контрольных занятий (по учебному расписанию), самостоятельной работы, так и реализацию следующих новых организационных форм этих занятий: теле-слайд-видео-лекции в телевизионных и компьютерных залах для групповых и самостоятельных занятий; обязательные и факультативные практические занятия по индивидуальному расписанию студента; самостоятельная работа в электронной библиотеке; тестирование уровня теоретических, знаний и умений в автоматизированном режиме (на приборе тестирования) [8].

Для проведения занятий с использованием оздоровительных комплексов, а также для обследований и тестирований показателей ФПС студентов с использованием компьютеризированных диагностических АПКС предложена авторская редакция поточного метода и метода круговой тренировки. Эти методы позволяют значительно увеличить пропускную способность предлагаемого оздоровительно-физкультурного центра (от 8 до 80 человек за одно занятие) на площади от 60 до 340 м<sup>2</sup> и более, а также организовать на одном занятии обучение студента сразу несколькими оздоровительными методиками при его взаимодействии с несколькими преподавателями в течение занятия. Оздоровительно-физкультурный центр - структурное подразделение вуза, обеспечивающее формирование практических умений и навыков в области применения средств для интенсивного восстановления нарушенных функций систем и органов пользователя ИКТ [8]. В структуре центра зона тренинга (гимнастический и тренажерный залы) оздоровительно-физкультурного отделения предназначена для формирования практических умений и навыков использования средств физической культуры, позволяющих повысить показатели физического развития и физической подготовленности, работоспособности студента – пользователя ИКТ. В зоне оздоровительно-

го процесса формируются практические умения и навыки использования средств интенсивного восстановления выявленных негативных последствий, связанных с использованием ИКТ.

Положительные результаты эксперимента, посвященного оценке уровней обученности студентов в области предотвращения возможных негативных последствий использования ИКТ по итогам освоения предлагае-

мого элективного курса физической культуры (эксперимент был проведен в период с 2010 по 2014 гг. на базе вуза с дистанционным обучением), позволяют рекомендовать программу курса для внедрения во все вузы России. При этом содержании курса может быть адаптировано для освоения учащимися, аспирантами, слушателями факультетов повышения квалификации и др. в образовательных учреждениях.

### Л и т е р а т у р а

1. 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).
2. 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).
3. *Мухаметзянов И.Ш.* Медицинские аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды // Казанский педагогический журнал. 2016. № 1 (114). С. 36-46. <http://elibrary.ru/item.asp?id=25294676>.
4. Резолюция XVIII Конгресса педиатров России с международным участием «Актуальные проблемы педиатрии», а также IV Евразийский форум по редким болезням и V форум детских медицинских сестер. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pediatr-russia.ru/sites/default/files/pressXVIII.pdf>. (дата обращения: 01.10.2016).
5. *Роберт И.В.* Теория и методика информатизации образования: (психол.-пед. и технол. аспекты). 2-е изд., доп.; Ин-т информ. образования, Рос. академ. образования. – М., 2008. – 274 с.
6. *Ellahi A., Shahid Khalil M., Akram F.* Computer users at risk: Health disorders associated with prolonged computer use // Journal of Business Management and Economics 2011. Vol. 2(4). pp. 171-182. // [Электронный ресурс]. URL: <https://core.ac.uk/download/files/153/9307494.pdf>. (дата обращения: 01.10.2016).
7. *Frazier K.* Negative Impact of Social Networking Sites. [Online] Available: [http://socialnetworking.lovetoknow.com/Negative\\_Impact\\_of\\_Social\\_Networking\\_Sites](http://socialnetworking.lovetoknow.com/Negative_Impact_of_Social_Networking_Sites) (October 1, 2015).
8. *Mukhametzyanov I., Dimova A.* Assessment of Levels of Formation of Competence of Students as Users of Information and Communication Technology in the Field of Health Care // A. Dimova, I. Mukhametzyanov // Springer International Publishing Switzerland. V.L. Uskovet all (eds.), Smart Education and E-Learning 2016. Smart Innovation. System and Technologies 59, P. 585-592. DOI 10. 1007/978-3-319-39690-3\_52.



*А.Е. Марон  
Л.Ю. Монахова  
(Санкт-Петербург)*

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ ГОСУДАРСТВ-УЧАСТНИКОВ СНГ

### DEVELOPMENT TRENDS OF NATIONAL-REGIONAL EDUCATIONAL SPACES OF CIS MEMBER STATES

*В статье определяются тенденции развития национально-региональных образовательных систем на основе обзора общих принципов и особенностей систем образования некоторых государств-участников СНГ*

**Ключевые слова:** образование, регионально-образовательные системы, образование в государствах-участниках СНГ

*In the article the trends of development of national-regional educational systems are determined on the basis of the review of general principles and features of education systems of some CIS member states*

**Key words:** education, regional and educational systems, education in CIS member states

Образование – многофакторное и многоаспектное общественное явление. Обычно его связывают с передачей, усвоением и применением знаний как социальных практик. В качестве одной из государственных функций выступает функция развития культуры, науки и образования, которая выражается через их государственную поддержку; сохранение историко-культурного наследия как материального, так и духовного; признание идеологического многообразия и обеспечение свободы творчества; охрану интеллектуальной собственности; установление государственных стандартов в области образования; выдачу лицензий на право заниматься культурно-образовательной деятельностью и др. [1].

Для реализации этих функций уже недостаточно рамок одного государства, современная геополитическая обстановка и разрушение границ информационного пространства отдельных стран вызывают необходимость межгосударственного сотрудничества в области образования для решения проблем выживания цивилизации в целом. Стратегической точкой роста в XXI веке становится сфера образования, именно опережающее развитие образования формирует

инвестиционную привлекательность страны и обеспечивает технологический прорыв [2].

Можно утверждать, что в рамках бывшего СССР все составляющие Союз Республики были объединены в единую образовательную систему, регулируемую государством. Это единство обеспечивается общим культурным и историческим наследием и поддерживается Межпарламентской Ассамблеей (МПА) Государств-участников Содружества Независимых государств.

Что же объединяет образовательные системы разных государств-участников СНГ в образовательное пространство? Во-первых, межнациональная коммуникация в рамках единого образовательного пространства осуществляется на русском языке, во-вторых, на общих принципах построения образовательных пространств. Перечислим основные из них: опора на фундаментальную научную составляющую содержания образования; сочетание общечеловеческих ценностей с национально-культурной народной базой; ориентация на преемственность, последовательность и непрерывность; единство духовно-нравственного и физического воспитания нации; поощрение талантов и личных дости-

жений обучающихся; обязательность базового минимального уровня образования [4].

Общим направлением для государств-участников СНГ стала необходимость возрождения профессионального образования, способного удовлетворить запросы экономики и промышленности в квалифицированной рабочей силе. С этой целью актуальной становится оптимизация и реструктуризация системы начального и среднего профессионального образования на всем пространстве СНГ.

Непрерывная система образования стран СНГ также оказывается включенной в образовательное пространство и выстроена по следующему сценарию: в колледжах начального профессионального образования; в средне-специализированных колледжах; в вузах; в аспирантуре и докторантуре; на курсах повышения квалификации и переподготовки.

Рассмотрим особенности национально-региональных систем, лежащих в основе развития образовательных пространств государств-участников СНГ.

Так, система образования, функционирующая в республике **Беларусь**, считается национальным предметом гордости. Правительству этой страны удалось найти эффективную стратегию поддержки и развития этого важного направления государственной деятельности. Результаты не заставили себя ждать: Беларусь достигла практически стопроцентного уровня грамотности взрослого населения, а 98% работающего населения имеют среднее или высшее профессиональное образование. Большое внимание правительство республики уделяет качеству выпускаемых учебных и методических пособий, а также технологическому оснащению учебных организаций. Развитие образовательной системы Беларуси продолжается в следующих приоритетных направлениях:

- создание равных условий для доступа к образованию;
- разработка мер по повышению качества обучения;
- организация повышения квалификации преподавателей всех уровней образования – от дошкольного до послевузовского;
- интеграция национальной системы образования с мировой системой;

- увеличение финансирования отрасли образования.
- Высшее профессиональное образование в Беларуси осуществляется в следующей структурной организации:
- классические университеты, в которых осуществляется подготовка научных работников, способных проводить научно-исследовательские работы по различным направлениям;
- профильные университеты, осуществляющие подготовку по одному, чаще по двум актуальным для экономики страны направлениям;
- институты, в которых готовят специалистов узкого профиля, готовых функционировать в определенных областях производства;
- высшие колледжи, выпускники которых получают степень бакалавра.

Наряду с традиционными очной и заочной формами обучения в стране практикуется и дистанционное образование. Причем наряду с государственными учебными организациями в Беларуси существуют и частные образовательные учреждения, однако государство строго контролирует их деятельность [5].

В **Узбекистане** гарантируется бесплатное среднее образование, которое может продолжаться 12 лет, причем последние три года обучения учащийся выбирает направление дальнейшей подготовки: профессионально-техническое или академическое. После обязательного девятилетнего общего среднего образования молодой человек может продолжить бесплатное обучение в профессиональном колледже или в академическом лицее.

Получить высшее образование в Узбекистане можно:

- в Университете, предлагающем образовательные программы по широкому спектру научной и профессиональной деятельности, осуществляющем послевузовские программы повышения квалификации и переподготовки;
- в Академии, реализующей программы высшего и постинститутского образования по отдельным отраслям знаний, уровням и направлениям;
- в Институте, функционирующем в поле реализации учебных программ высшего образования и послевузовской подго-

товки по определенным узконаправленным отраслям знания.

Во всех этих образовательных организациях кроме собственно функции обучения реализуются и функции научной, экономической, технической, культурной и просветительской деятельности.

В Узбекистане распространена двухступенчатая система высшего образования: бакалавриат – с четырехлетним обучением, дающим основные и фундаментальные знания и умения по разным гуманитарным и техническим направлениям; магистратура – с двухлетним обучением по выбранной специальности [6].

В Республике **Казахстан** после выбора самостоятельного пути развития, как показали проведенные ЮНЕСКО исследования, наблюдалась устойчивая тенденция к снижению качества образования. Система образования в Республике не ориентировалась на подготовку учащихся к самостоятельной жизни, к формированию у них профессиональных знаний и умений. В результате констатировалось, что лишь 30% выпускников осознанно выбирали вид профессиональной деятельности. Кроме того, в Республике отсутствовала система государственной организации дошкольного образования, что негативно отразилось на подготовленности детей к школе [7].

Начиная с 1999 года, когда правительством Республики была разработана стратегия экономического развития, положение с образованием существенно улучшилось. Предпринятая реформа ориентирована на улучшение качества обучения в соответствии с потребностями государства, а также на внедрение положительного опыта зарубежных стран. Новый Закон об образовании ориентирован на реализацию Международных стандартов классификации образования, рекомендованных ЮНЕСКО. В целях обеспечения принципа непрерывности и преемственности в образовании были введены четыре уровня обучения: дошкольное, среднее, высшее и послевузовское.

К 2020 году в Республике планируется переход на двенадцатилетнюю систему обучения, принятую в большинстве высокоразвитых стран, и введение двенадцатибалльной системы оценивания знаний.

Высшее и послевузовское образование в Казахстане после реформирования представ-

лено следующей структурой: четырехлетнее высшее базовое обучение (бакалавриат); двухлетнее высшее специальное образование (магистратура); докторантура. Характерной чертой высшего образования в Республике является преобладание частных вузов, хотя больше половины студентов обучается в государственных организациях.

В **России** система непрерывного образования реализуется через следующие пять ступеней:

- дошкольное обучение (ясли, детские сады, центры раннего детского развития, прогимназии);
- общеобразовательные организации (школы, лицеи, гимназии), реализующие начальное, основное и среднее образование;
- среднее профессиональное образование (училища, техникумы, лицеи, колледжи);
- высшее образование (университеты, институты, академии);
- послевузовское образование (аспирантуры, докторантуры, ординатуры).

Образовательные организации, реализующие образовательные программы, могут быть государственными (регионального и федерального устройства), муниципальными или частными.

Федеральные государственные образовательные стандарты, реализуемые в педагогической системе РФ, охватывают более 70% образовательных программ, остальные 30% составляют национально-региональный компонент.

Кратко описать образовательную систему, принятую в современной России, сложно. Она не укладывается в основополагающий документ – «Закон об образовании», поэтому возникает необходимость в объемных нормативных регламентах, практически ежедневно появляющихся из-под пера чиновников. Нормативно-правовая база системы образования РФ, кроме упомянутого выше Закона, определяется: Конституцией РФ; Целевой программой развития образования; Федеральными законами – «О высшем и послевузовском образовании», «О внесении изменений в законодательные акты об уровнях высшего профессионального образования»; Приказами Минобрнауки – «О головных вузах и организациях», «О реализации Болонской программы»; Примерными положениями об организации учебного процесса; Концепцией модернизации систе-

мы образования в России; О сотрудничестве с зарубежными организациями в области образования; Типовыми положениями о дополнительном обучении и др. Этот неполный список следует еще пополнить законами, постановлениями, указами и распоряжениями, касающимися каждого отдельного вида и формы образования.

Последовательность проведения политики государства в области образования призваны мониторить все уровни власти – от центральных, вневедомственных, республиканских, автономно-областных, автономно-окружных и т.д. до муниципальных [8].

Начиная с 2012 года группа Пирсон публикует разработанный ею на основе метрик PISA, TIMSS и PIRLS индекс, характеризующий уровень грамотности и количество выпускников по различным странам, вы-

страивая рейтинг лучших систем образования в мире. По результатам 2016 года <http://hvylya.net/analytics/culture/20-luchshih-sistem-obrazovaniya-v-mire.html> Россия занимает 13 место, поднявшись в рейтинге на семь позиций по сравнению с 2012 годом. Традиционно первые места занимают страны Восточной Азии: Южная Корея (1), далее следуют Япония (2), Сингапур (3) и Гонконг (4). При этом США отведено 14 место в рейтинге. Лучшие позиции по сравнению с Россией занимают Польша (10) и Германия (12). В двадцатку лучших не вошла ни одна из стран СНГ (кроме России).

В отчете группы Пирсон отмечено, что Россия имеет резервы для улучшения позиций, если обратит внимание на развитие дошкольного и начального образования [9].

#### Л и т е р а т у р а

1. Понятие функций государства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/pravovedenie/funkcii-gosudarstva.html>
2. Пушкин А. И. Образовательная функция современного Российского государства: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. – Н. Новгород, 2002.
3. Официальный сайт Межпарламентской Ассамблеи (МПА) Государств-участников Содружества Независимых государств [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iacis.ru/>
4. Образование в странах бывшего СССР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edunews.ru/education-abroad/Europe/obrazovanie-sssr-sng.html#l1>
5. Белорусская система образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/v-respublike-Belarus.html>
6. Образование в Узбекистане [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/Uzbekistan.html>
7. Система образования в республике Казахстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/v-Kazahstane.html>
8. Отличительные особенности российской системы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/v-Rossii.html>
9. Best Education Systems In The World – Режим доступа: <http://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/v-Kazahstane.html>  
<http://www.mbctimes.com/english/20-best-education-systems-world>



**И. И. Соколова**  
(Санкт-Петербург)

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И РИСКИ ТЕСТИРОВАНИЯ

### DIDACTIC RESOURCES AND RISKS OF TESTING

*В статье анализируется место тестирования в дидактических системах оценивания достижений различных категорий учащихся, возможности использования тестирования для мониторинга, дидактические особенности и ограничения (риски) тестирования как метода оценивания образовательных результатов*

**Ключевые слова:** тестирование, мониторинг, оценивание, образовательные результаты

*The article discusses the role of testing in didactic systems evaluating different categories of students. It also presents the potential of using testing for monitoring. Didactic aspects and risks of testing as a method of education results evaluation are also discussed*

**Key words:** testing, monitoring, evaluation, education results

Тестирование как метод диагностики образовательных результатов уже более двадцати пяти лет занимает значительное место в системе оценивания в России, применяется педагогами в дидактических процедурах текущего и итогового оценивания, в аттестационных процедурах, в мониторингах, однако все еще вызывает споры, имея сторонников и противников. При этом нужно признать, что дидактические возможности и ограничения этого метода, а также его специфические особенности, установленные более чем столетней историей тестологии, не часто обсуждаются в педагогической печати.

Тестирование объявляется ответственным за недостатки ЕГЭ, отождествляется с «угадкой», не предназначенной для выявления глубоких осмысленных знаний. За этим чаще всего стоит отсутствие культуры тестирования и тестологических знаний у участников образовательного процесса, а также переоценка дидактических возможностей тестирования, слабые представления о его особенностях и ограничениях как метода. В статье в компаративном контексте рассматриваются дидактические особенности тестирования, его роль в системе управления образовательными системами и результатами образования.

Оценивание в образовательном процессе все чаще рассматривается в широком смысле

в связи с результатами образования – индивидуальными, коллективными, институциональными – и принципиально может преследовать несколько разных, иногда противоречивых целей: образовательного или профессионального отбора, мониторинга качества образовательного процесса или его результатов, проверки усвоения знаний, умений, освоения компетенций и др.

Отбор (селекция) при переходе на следующие уровни обучения в результате оценивания с применением тестирования остается важным рычагом управления образованием и формирования образовательных систем разного уровня во многих, если не в большинстве, странах мира, главным источником проблем в образовании, в том числе социального неравенства, если отсев при таком отборе слишком велик (доля переходящих из начальной школы в среднюю колеблется от 99-100% в развитых странах до 3-4%, например, в Танзании).

Таким образом, сдача экзамена является для индивида жизненно важным этапом, к которому приходится готовиться целенаправленно и особо. Эту ответственность чувствует и учитель: его труд оценивается с учетом успешности учеников, часто – по результатам поступления в вузы.

Еще одна роль оценивания – сертификация. Во многих странах мира, в том числе и в

России, решения об отборе принимаются в связи с результатами оценивания на предыдущем уровне или цикле обучения. Все это приводит к вымыванию из учебного процесса педагогических задач, связанных с личностным развитием, общей образованностью, воспитанностью в пользу рутинных задач «натаскивания на экзамен».

Мониторинг и менеджмент в сфере образования также предполагают применение оценочных процедур. Массовые оценивания по единым методикам призваны предоставить информацию для улучшения управления образованием и качества образования, являются инструментом наблюдения за реформированием системы, выработки политики в сфере образования и определения причин различий в образовательных результатах, обеспечивают оценку отдельных образовательных программ и мониторинг тенденций учебных достижений с течением времени, а также поддержку ответственности образовательных учреждений за образовательные результаты.

К такого рода процедурам относят международные тестирования PISA, TIMS, исследование SIMSE в Чили, ряд исследований ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ и др. По итогам принимаются судьбоносные для образовательных учреждений и участников образовательного процесса решения. Однако не следует забывать, что в сравнительный анализ результатов необходимо включать переменные, описывающие различия образовательных систем. Характеристики сравниваемых систем, как правило, имеют специфику. Их понимание и выводы по совершенствованию зависят от особенностей истории развития национальной системы и сложившейся системы ценностей.

Исследователи отмечают, что прямой перенос систем оценивания или образовательных систем из одной страны в другую редко дает однозначно положительный результат, да и сама перенесенная система приживается в редких случаях. В то же время сравнение оказывается полезным для выявления латентных характеристик системы. Еще одним важным обстоятельством, которое необходимо учитывать в международных тестированиях, являются трудность и часто встречающаяся неполная адекватность перевода текстов заданий, затрудняющие сравнение результатов.

Ориентация на экзамен и форму, в которой он проводится, или на оценочные требования мониторингов вступает в противоречие в деятельности учителя с решением иных образовательных задач – повышение качества образования, развитие творческого потенциала обучающихся, энциклопедических знаний, поддержка познавательной активности учащихся и т.п. Не удивительно, что учитель вынужден делать выбор, перестраивая образовательный процесс в угоду этим обстоятельствам. Собственно дидактическое, образовательное оценивание с целью повышения качества обучения на основе систематического диагностирования и информирования обучающихся, их родителей об образовательных успехах или проблемах, присущее классической деятельности учителя и выполняющее ориентационную, коррекционную, мотивационную, обучающую функции, к сожалению, уходит на второй план или вступает в противоречие с «внешними» задачами оценивания.

Тестирование изначально было методом оценивания педагогом учащегося, развивалось в начале XX века как психометрическое тестирование, оценивание развитости интеллекта и т.п. Педагогические дидактические тесты изначально использовались как основа для консультирования по совершенствованию «усвоения стратегий обучения» (США) и профессионального консультирования. Они по целям, построению и содержанию отличаются от тестов, которые применяются в мониторингах и при аттестации, от тестов для отбора. Кроме того, при сравнении различных оценочных методов не следует забывать, что все они имеют позитивные и негативные влияния на учеников, имеют определенные ограничения в применении. Еще в XI веке Фан Жонг Ян указывал на негативное влияние экзаменов на развитие воображения, закрепление с их помощью пренебрежительного отношения к практическим занятиям [1].

Цель оценивания связана с его форматом. Многие исследователи подчеркивают, что «соответствие цели» – важное требование к построению тестирования [2, с. 46-62]. Так, Х. Голдштейн показал, что дидактическая система диагностики индивидуальных достижений, которая предполагает выявление и обсуждение с преподавателем слабых мест в обучении, должна предполагать обязатель-

ную «открытость и честность», чего трудно требовать от мониторинговых испытаний, которые не обязательно нацелены на выявление лучших учеников или преподавателей или на выявление причин проблем и средств коррекции результатов обучения [3]. Вообще говоря, общественные дискуссии об оценивании образовательных результатов часто разводят по разные стороны баррикад учителей, учеников, их родителей, администрацию, чиновников образовательных структур. Какие именно роли оценивания превалируют в том или другом исследовании, в той или другой стране, в ту или иную историческую эпоху – зависит от конкретных экономических, социальных, политических факторов. Когда обучение превращается в наработку квалификации, школа становится, по мнению Дора [4], антиобразовательной. Этот автор указывает на периоды в Великобритании, Индии, России, Венесуэле, когда «обучение, ориентированное на сдачу экзаменов, осуществлялось за счет истинного образования» [4, с.72]. Отсюда – обсуждение проблем «образовательной инфляции», «болезни дипломов», «сертификата» [5].

Такого рода проблема существует и при ориентации оценивания на метод тестирования: поскольку чаще всего тестовые компьютерные среды поддерживают, да и сама практика педагогической диагностики тестовым методом тяготеет к закрытым формам заданий, предполагает проверку знания фактов, определений, теоретических выводов, а не оценку применения методов открытия нового, тренинг исследовательских и творческих навыков, развитие способности наблюдать и рассуждать и т.д. Эти задачи в обучении решаются в последнюю очередь.

Левин [6, с. 135-139] указывает в своем исследовании: 70% учителей в разработке тестов используют только закрытую форму теста (множественный выбор), 66% никогда не составляли тесты на оценку практических навыков. Такая же картина наблюдается и в практике работы наших российских преподавателей. В конечном итоге поощряется репродукция, а не производство знания, осуществляется обучение, мотивированное оцениванием, а не интересом к предмету.

Среди других рисков злоупотребления оцениванием с помощью тестов:

- ориентация большинства используемых при проверках заданий на проверку зна-

ний, а не умений и компетенций;

- сильная, установленная практикой тестирования во время массовых мероприятий по аккредитации вузов и в ходе ЕГЭ зависимость результатов тестирования от наличия самого опыта тестирования как мощного фактора, влияющего на результат (установлено, что сам по себе опыт тестирования может обеспечить результат на 20-25% выше тем, кто этот опыт имеет, по сравнению с так же подготовившимися по программе, но не имеющими большого опыта тестирования обучающимися);
- заложенная в технологии тестирования возможность угадывания ответа (в зависимости от вида тестового задания – до 50% по заданию), и следовательно, риск превращения тестирования в определенную игру на сообразительность;
- в силу ограничения по времени на выполнение задания теста, вносимого требованиями тестологии, ограничение на представление в тесте творческих комплексных задач;
- сведение тестирования к письменной работе, редукция речевой деятельности, что приводит к существенному сужению поля предъявляемых образовательных результатов.

Тем не менее педагогическое тестирование предоставляет множество преимуществ как метод диагностики. Современный педагог школы, колледжа, вуза должен их понимать и использовать. Так, например, можно говорить о высоком дидактическом потенциале тестирования с применением компьютера, который заключается в возможности:

- использования стандартизованного диагностического материала в одинаковых для всех тестируемых условиях и в работе с «дружественным интерфейсом»;
- индивидуализации опроса путем выбора темпа и порядка работы с тестовой базой в условиях уникального порядка предъявления тестовых заданий и, как правило, общего ограничения времени на выполнение теста;
- применения в современных компьютерных средах заданий, включающих видеоматериалы, работу с моделями, конструкторами, тренажерами;
- работы с большими потоками тестируемых, позволяющей получать одномо-

- ментно результаты оценивания;
- хранения и обработки результатов тестирований – для получения обратной связи о качестве процесса обучения, поскольку современные среды позволяют быстро выполнить срез по дисциплине, теме – по большой группе испытуемых для того, чтобы оценить успешность и пробелы в знаниях, осуществлять образовательный мониторинг для принятия управленческих решений;
  - выполнения обучающей функции оценивания, поскольку работа с тестами позволяет обучающимся самим обнаружить и устранить пробелы в знаниях.

Современные компьютерные среды должны позволять поддерживать экспертизу тестовых заданий, устанавливать гибкую шкалу «линейки» оценивания для выставления баллов или определения рангов тестируемым, адаптироваться к процессу тестирования, предъявляя тестовые задания в зависимости от качества предыдущих ответов при работе с заданиями разной сложности. Создание баз тестовых заданий трудоемко, но является большим подспорьем в оценочной работе преподавателя. Однако тестология требует выполнения довольно жестких правил при составлении баз тестовых заданий, реализации процедуры тестирования и грамотной статистической обработки его результатов. Невыполнение этих правил сводит на нет усилия, направленные на объективацию результатов, полученных с помощью этого наукоемкого метода современной диагностики.

Первая группа правил нацелена на выполнение дидактических задач тестирования. Тестовая база должна равномерно отражать содержание образовательной программы курса, оформлена в соответствии с его разделами. Тестовое задание должно быть четко ориентировано на так называемую дидактическую единицу (проверяемое знание, умение, навык), а в совокупности – тест должен оценивать определенные образовательные результаты, компетенции, которые необходимо диагностировать на конкретном этапе обучения. Смысл тестового задания должен быть ясен, конструкция соответствовать нормам языка, варианты ответов не содержать явных подсказок, сложность задания определяться экспертными и статистически-

ми методами. Выработаны рекомендации по оформлению заданий разного типа: задание закрытого типа должно содержать 4-5 вариантов ответа примерно одинаковой длины, в заданиях открытого типа желательно пропускать дополнение, стоящее ближе к концу фразы, задание на соответствие должно содержать разновеликие столбики сопоставляемых характеристик объектов и др.

Вторая группа правил содержит рекомендации по стандартизации процедуры тестирования: она должна проводиться в специально созданной спокойной обстановке, предоставляющей возможность индивидуальной работы, не требовать использования каких-либо пособий или сложных вычислений. Инструкции по выполнению задания должны быть предельно ясны. Время тестирования ограничивается физиологическими требованиями: для студентов рекомендуется время тестирования около 45 минут, но не более 80 минут (не должны сказываться усталость, понижение внимания), для более младших испытуемых – не более 45-60 минут. Считается, что время выполнения одного задания в среднем не должно превышать 2-х минут. Испытуемым рекомендуется ответить на все вопросы, подключив интуицию (догадаться, выбрать наиболее вероятный ответ).

Третья группа правил касается статистической обработки результатов тестирования и выставления балльных оценок. При больших выборках в дидактическом тестировании применяют правила обработки для нормального распределения. Однако в общем случае речь должна идти о специальной статистике для объектов нечисловой природы [7].

Объективность и достоверность результатов тестирования во многом определяются качеством тестовых баз и тестов, такими их характеристиками, как валидность, надежность, дифференцирующая способность, точно-бисериальная корреляция и др., которые можно определить, исследуя результаты выполнения теста статистически значимым количеством респондентов. Предварительно необходима экспертиза теста, составленного преподавателями, независимыми экспертами-специалистами. Отдельная методика обработки требуется для решения о результатах выполнения нормативных тестов, которые, в отличие от критериально

-ориентированных, как правило, и используются в образовательной практике.

В испытаниях в рамках выпускных экзаменов в школах, экзаменов в вузах часто применяются не только тестовые задания, но и письменные работы – эссе, решения задач, кейсы и другой инструментарий, компенсирующий недостатки тестирования. Диагностика образовательных результатов должна содержать и устные формы испытаний, отражать творческую деятельность обучающихся (портфолио, творческие, ис-

следовательские работы и др.) в соответствии с образовательными задачами, заявленными в программах. Дидактический потенциал тестирования требует дальнейших исследований, в том числе экспериментальных. Важным направлением могут стать лонгитюдные исследования, выявляющие потенциал тестирования в рамках образовательной прогностики – выявление факторов, определяющих успехи учащихся и возможные причинно-следственные механизмы.

### Л и т е р а т у р а

1. *Cleverley J.* The Schooling of China. Sydney George Allen and Unwin, 1985.
2. *Локхед М.* Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект/ [А.Литтл, М.Э.Локхед, В.Чайнапа и др.; пер. М.С. Добряковой]; под ред. А.Литтл, Э.Вулф; Моск. выс. шк. социал. и экон. наук. – М.: Просвещение, 2007.- 367 с. – (Образование: мировой бестселлер).
3. *Goldstein H.* Assessment in Schools: an alternative framework. Education and Training Paper No. 5. L.: Institute for Public Policy Research, 1991.
4. *Dore R.P.* (1976). The Diploma Disease: Education, Qualification and Development. London: George Alien and Unwin.
5. *Milner M.* (1972). The Illusion of Equality, the Effects of education jn Opportunity, Inequality and Social Conflict. San Francisco: Jossey-Bass.
6. *Lewin K. M. and Little A. W.* (1984). Examination reform and educational change in Sri Lanka 1972-1982: modernization or dependent underdevelopment? In Watson, K. Dependence and Interdependence in Education. London: Croom Helm.
7. *Васильев В. И., Красильников В. В., Плаксий С. И., Тягунова Т. Н.* Статистический анализ многомерных объектов произвольной природы. – М.: Изд-во ИКАР, 2014.



**Н. Н. Суртаева**  
(Санкт-Петербург)

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ НА РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ

### SOCIAL TRENDS IMPACT ON DEVELOPMENT OF INNOVATIVE REGIONAL EDUCATIONAL SPACES

*В статье рассматривается влияние социальных тенденций на инновационные преобразования национальных и региональных пространств в сфере образования*

**Ключевые** слова: социальные тенденции, пространство, инновационное, национальное, региональное, наднациональное

*The article deals with the impact of social trends on innovative transformations of national and regional spaces in the sphere of education*

**Key words:** social trends, innovative, national, regional, supranational space

Современное состояние в обществе рассматривается как состояние системных изменений, которые постоянно преобразуют и совершенствуют различные пространства межгосударственного, регионального, национального, наднационального характера. Современные тенденции в образовании есть результат реакции на социальные изменения, влияющие на государственную политику и обозначающие инновационные потоки в различных пространствах. В исследованиях выделяют три группы установок в понимании пространства (субъективную, объективную, деятельностную) [1].

*Объективная* установка пространства представляется как определённая картина мира, понимаемая в качестве совокупности внешних объектов.

*Субъективная* установка предполагает представление пространства как отражение наших чувств и мыслей.

*Деятельностная* установка позволяет рассматривать пространство в качестве единства внешних по отношению к субъекту вещей и его мыслей о них, образуя феноменологическое единство «практик».

Это означает, что пространство образуется не только вещами, но и смыслами. Понимание пространства как объекта исследования оказывает влияние на тенденции, которые в свою очередь определяют инновационный

характер пространства для преобразования социального мира, социального взаимодействия. Социальное пространство выступает одним из фундаментальных параметров конструирования социального мира, выполняя формообразующую функцию и способствуя выявлению многообразных связей между различными пространственными формами, различными видами пространств.

П. А. Флоренский отмечает: «Пространство – это продукт общественной деятельности и в этом качестве служит мерой и источником человеческой жизни» [2]. По нашему мнению, пространство также служит источником развития инновационных преобразований в построении национальных региональных систем, в том числе в сфере образования, которые воспринимаются человечеством нелегко, его нужно понимать, развивать, преодолевать и т.д. Это и есть выход на социальное пространство. По этому поводу Эдмонд Уэдс пишет: «Желание остаться в старом мире приносит покой. Страх двигаться вперед присущ человеку от рождения. Но, отказываясь меняться, организм, приходит в упадок, задыхается в своей шкуре и лишается способности реализовать свой истинный потенциал. Когда человеку удастся расширить свои горизонты и заглянуть как можно дальше во времени и пространстве, он, что вполне естественно, начинает стремиться к

изменениям – как своим собственным, так и к тем, что происходят с окружающими» [3].

Социальное пространство с позиций П. Бурдьё – это ансамбль невидимых связей и позиций, внешних по отношению друг к другу, определённых одни через другие, по их близости, соседству или по дистанции между ними [4].

Компонентами социального пространства, по П. Бурдьё, могут быть субъекты и их взаимодействия, закономерности этого взаимодействия: Взаимодействие субъектов социального пространства, с одной стороны, определяется их принадлежностью к определённому физическому пространству, а с другой – принадлежностью к пространству интересов, общих проблем, общей деятельности, социальному миру.

Социальное пространство имеет значимое отличие от других пространственных форм, поскольку неразрывно связано с деятельностью различных социальных субъектов (индивидов, групп, общества в целом, различных обществ регионального национального и других уровней). Сама связь пространства с деятельностью носит взаимообусловленный характер.

Деятельность формирует социальное пространство, но при этом пространство выступает как формообразующий фактор деятельности, определяя её границы и характер, а также взаиморасположение участников. Рассматривая социальное пространство как обобщенное формирование включающее национальные, наднациональные, региональные формы, поля, которые мы рассматриваем относительно образовательных систем, можно более детально посмотреть на инновационный характер системных изменений, заполняющих это пространство, чтобы понять тенденции инновационных преобразований.

В докладе «Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд», подготовленном Центром стратегических исследований Сибирского федерального университета, делается акцент на то, что сегодня инновации понимаются не как реализация в образовании антропологических и философских концепций человека и культуры, характерных для XX века, а как ответ на современные вызовы, которые заставляют учитывать требования экономики, тенденцию на вхождение России в мировое пространство. Инновации и на

теоретическом и практическом уровнях продолжают, наполняя инновационное образовательное пространство. Уже никто на современном этапе не отрицает, что происходит смена привычных задач развития индустриального общества на решение новых, основанных на знаниях социально-экономической системы, то есть задач информационного общества, существенно поменявшего все сферы общества, включая сферу образования на разных уровнях и разных видов за счет массового внедрения ИКТ. С. С. Неустров и А. В. Симонов [5, с. 9] отмечают, что «электронное обучение (e-learning) выступает в настоящее время одним из мощных катализаторов инновационного развития образовательной сферы...» Подавляющее число исследователей, рассуждая об инновационных процессах в образовании, связанных с современными информационными технологиями, рассматривают их как дополнительные инструменты, средства к существующей традиционной системе образования, но отрицать их влияние на образовательные пространства невозможно.

Покажем, как реагирует на это система дополнительного профессионального образования. Под влиянием изменений социальных тенденций дополнительное профессиональное образование развивается, реализуя различные модели, которые наполняют как региональные, так и национальные пространства образовательной сферы. Среди таких моделей можно назвать *традиционную модель* организации курсов повышения квалификации; *модель по типу «обучающейся» организации*, когда ценностным определяется постоянное, непрекращающееся самостоятельное образование, индивидуальное и коллективное; *модель обучения в пространстве проблемных полей*, когда обучение строится таким образом, что организуется коллективное творчество по поиску способов решения возникающих проблем; *модель* повышения квалификации на базовых площадках, внедряющих новации, когда обучение осуществляется на основе знакомства с передовым педагогическим опытом, раскрывающим основные социальные и образовательные тенденции, иногда эту модель называют *тьюторской*; *модель, сочетающая различные виды образования*: формальное и неформальное или формальное, неформальное и информальное образование и т.д.; *модель прак-*

тикующего образования, успешные практики помогают друг другу осваивать инновации; модель сетевого обучения и др.

Объединение сходных, подобных моделей построения дополнительного профессионального образования может быть основой построения национального образовательного пространства в сфере дополнительного профессионального образования, которое позволяет сохранять национальные особенности, национальный колорит, обогащая региональные системы с учетом социальных тенденций, происходящих в обществе.

Среди современных социальных тенденций, происходящих в социальном мире, которые оказывают влияние на образовательные пространства, назовем:

- изменение социальных слоев, более широкая дифференциация по экономическому показателю и социальному статусу, оказывающее отрицательное влияние на сферу образования. Произошедшее социальное расслоение, более яркое проявление социальных страт сигнализируют общему и профессиональному образованию необходимость преобразований, адекватных социальным заказам;
- вхождение набирающего силы образовательного креденциализма как тренда, поддерживающего профессионализацию, как явления, влияющего на социальную профессиональную стратификацию. Ключевые аспекты креденциалистской теории сформулированы Дэвидом Брауном. По мнению автора, креденциализм проявляется во вторичной занятости как вынужденной форме реализации запасов человеческого капитала, чаще всего представленного профессионально-квалификационными и образовательными ресурсами;
- внешние вторжения рынка труда нарушают и даже разрушают имманентную образованию смысловую основу профессионально ориентированной подготовки (позиция Р. Дарендорфа);
- изменения деятельности, появление новой деятельности и новых профессий ставят проблему вторичной занятости как вынужденной формы реализации запасов человеческого капитала;
- увеличение свободного времени за счет новых технологий может способствовать

повышению спроса на образование, особенно на краткосрочные информационные курсы обучения и информационно-развлекательные программы, что, несомненно, должно повлиять на изменение педагогической профессии. Также можно отметить тренд на еще большее увеличение времени на образование со стороны молодых людей; если тенденция к сохранению рабочих мест за людьми старшего возраста исчезнет в ближайшее время, обозначается тренд и на изменения содержания и характера образования взрослых людей;

- изменения в количестве рабочих часов у мужчин (сокращение) могут привести к тому, что отцы могут более активно участвовать в школьной жизни, в образовании;
- вовлечение все большего количества женщин в сферу бизнеса приводит к тому, что у матерей и у родителей в целом становится меньше времени для участия в школьной жизни, общения с ребенком, что во многих исследованиях констатируется как «дефицит общения», «дефицит внимания»;
- появление новых форм общественных связей, которые позволяют людям поддерживать отношения, хотя они большую часть времени живут в тысячах километрах друг от друга;
- трансформация традиционных профессиональных функций как реакция на изменения рынка труда, требования социума выступает основой ориентации на новые профессии, модернизируя пространство профессиональной среды;
- столкновения новаций и традиций в современном мире, традиция слабо обеспечивает формирование настоящего при помощи реконструкции прошлого, эта задача становится задачей критической саморефлексии отдельного человека, коллективной творческой деятельности, выводящих на национальные и наднациональные пространства;
- социокультурные изменения в социальном мире в последние десятилетия, получившие название в социологии «культурная травма», «культурный лаг», который может возникнуть на биологическом уровне как проявление депрессии,

дезадаптации, депрециации, девиации, снижения социальной и жизненной активности; на социальном уровне как нарушение системы социального взаимодействия, социальных отношений, социальной иерархии, нарушение функционирования социальных институтов; а на культурном уровне, как трансформация нормативных (аксиологических) компонентов (ценностей, норм, правил, вкусов, социальных ролей и т.д.).

Таким образом, социальные изменения меняют не только обычные модели социального поведения и взаимодействия, но и общий уклад мыслей, влияя на наполнение национальных, региональных, наднациональных образовательных пространств, привнося инновационный оттенок в эти пространства, которые могут также выступать объединяющим механизмом при их изучении, выявлении влияния позитивных, негативных последствий, эффектов от внедрения.

### Л и т е р а т у р а

1. *Яркова Т. А.* Управление педагогическими исследованиями в регионе: моногр. Часть 1. – СПб.: Экспресс, 2010. – 168 с.
2. *Флоренский П. А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. – М.: Издат. группа «Прогресс», 1993.
3. *Эдмонд Уэдс.* Энциклопедия относительного и абсолютного знания. Третье человечество, том VII. – М.: Классик, 2013. – 591 с.
4. *Бурдьё П.* Социология политики: пер. с фр. Н. А. Шматко. – М.: Socio-Logos, 1993.
5. *Неустроев С. С., Симонов А. В.* Инновационные направления развития электронного обучения // Человек и образование. – 2015. – №3. – С. 9-15.



**Б. Д. Критский**  
**В. А. Новоселов**  
(Москва)

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ХОРОВЫХ ЗАНЯТИЙ СО ВЗРОСЛЫМИ

### PROJECT ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF ADULT LEARNERS' CHORAL SINGING

В статье раскрыт опыт использования метода проектной деятельности в дополнительном образовании взрослых. Демонстрируются этапы работы над проектом, его реализация в концертно-творческой деятельности хорового коллектива. Выявляются ценностные показатели эффективности использования метода проектной деятельности в дополнительном образовании взрослых

**Ключевые слова:** проект, метод, система действий, хор, этапы проекта, культура, традиции, хоровой коллектив, досуг, рефлексия, творчество

*The article reveals experience of using the method of project activity in additional adult education. The paper demonstrates stages of working on the project, its realization in the performing activity of a chorus. Value indicators of the effectiveness of using the method of project activity in additional adult education are identified*

**Keywords:** project, method, algorithm, chorus, stages of a project, culture, traditions, choral group, leisure activities, reflection, art

В настоящее время наблюдается новый виток развития социума. Все чаще проводятся конференции, форумы, научные встречи, предметом которых является обсуждение проблем, связанных с поиском новых форм и методов совершенствования учебного процесса, – в результате одним из самых эффективных методов признается метод проектной деятельности. Многие исследователи уделяют особое внимание проектной технологии как современной образовательной форме, обеспечивающей самореализацию и самоопределение личности обучающегося в постоянно меняющемся социуме [1, с. 2].

Проект в педагогической науке – это метод поэтапной заранее организованной и спланированной деятельности по освоению обучающимся окружающей среды и достижению намеченных целей [2]. Применительно к музыкальной деятельности, «проект – это специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый обучающимися комплекс действий, завершающийся соз-

данием творческого продукта» [3, с. 139]. В специальной литературе выделяют структуру метода проекта (К. Кильпатрик, Е. Паркхерст):

- определение предмета проекта, цели проекта;
- планирование способов деятельности по выполнению проекта;
- их коррекция и оценка результатов [4, с. 6].

В преподавании музыки метод проектов может быть использован при изучении практически любой темы. Наиболее распространенные виды проектов на уроках музыки в общеобразовательной школе – это ролевая инсценировка детских песен, разыгрывание фрагментов биографии композиторов, изучение мюзиклов, изучение творчества музыкальных концертных групп, создание сценариев внеклассных музыкальных мероприятий: спектаклей, театрализованных концертов, фестивалей. При разработке проекта возможна интеграция уроков музыки и ми-

ровой художественной культуры. Примеры подобных проектов: «Культура Древней Греции», «Русские народные инструменты», «В песне – душа народа».

Однако все вышеуказанное имеет отношение к образованию детей. Исследований, посвященных организации проектной деятельности на хоровых занятиях со взрослыми, в литературе мы не обнаружили. Между тем есть все основания считать, что внедрение проектного метода в данную область будет способствовать оптимизации, повышению эффективности хорового обучения и воспитания участников любительских коллективов. В предлагаемой статье предпринята попытка обобщить опыт организации проектной деятельности с любительским хоровым коллективом ветеранов труда «Арфа», действующим на базе досугового центра Москвы.

Целью деятельности коллектива является культурно-досуговое просвещение, направленное на «... удовлетворение духовных потребностей человека, пропаганду музыкальной культуры ...» [5, с. 389], изучение музыкальных традиций разных народов мира. Задачами по достижению поставленной цели можно назвать следующие: вовлечение любителей пения в массовое коллективное творчество; пробуждение интереса к певческой деятельности; совершенствование и корректировка вокально-хоровых навыков; организация продуктивной концертной деятельности хора; развитие эстетического вкуса, музыкальности, интереса к творчеству; развитие коммуникативной культуры. Для эффективного решения данных задач требуется внедрение инновационных форм работы с участниками коллектива, среди которых приоритетная роль отводится проектной деятельности.

Изначально хор «Арфа» – это многонациональный коллектив, состоящий из людей пенсионного возраста: закончивших трудовую деятельность, продолжающих работать, возобновивших работу после выхода на пенсию [6, с. 431].

Изучив организационный, мотивационный, психологический, художественно-творческий аспекты коллектива и применив на практике различные методы работы, описанные в нашей статье «Choral music performance in supplementary education for adults» [5, с. 389-393], мы решили, что пришла

пора обратиться к методу проектов.

В процессе организационно-подготовительного этапа участников коллектива ознакомили со смыслом проектной деятельности. Большинство хористов с воодушевлением приняли идею. В ходе совместного обсуждения была найдена и сформулирована тема проекта: «Праздники, обряды и традиции еврейской культуры». Затем были определены исходные данные проекта: его направленность, назначение, целевая аудитория, вид, сроки реализации, заявитель, место реализации, руководитель. Цель проекта: силами участников хорового коллектива «Арфа» подготовить культурно-творческую программу для подопечных Благотворительного фонда «Шаарей Цедек», с тем чтобы привлечь внимание слушателей к музыке. Основные задачи проекта: знакомство с музыкальной культурой еврейского народа; привлечение членов хорового кружка и зрителей к участию в сценической инсценировке; развитие умения осуществлять музыкально-исполнительскую деятельность; формирование навыков сценического поведения; развитие творческих способностей и художественно-эстетическое воспитание участников средствами музыкального искусства.

На поисковом этапе определялись источники информации по выбранной теме. Хористы отбирали информацию из книг, журналов, справочников; обращались к электронным ресурсам. Затем были установлены процедура и критерии оценки результатов проекта; распределены обязанности между членами рабочей группы на всех этапах реализации проекта:

- отбор участников; составление расписания занятий по работе над музыкальным репертуаром (ответственный – руководитель хора);
- выбор творческого элемента;
- составление сценарного плана проекта и определение временных рамок его реализации (совместно с участниками проекта);
- изготовление афиши (участники);
- создание презентации проекта в программе Power Point для трансляции ее на мультимедийном экране (ответственный – руководитель);
- определение даты демонстрации проекта;
- демонстрация проекта (представление

его итогов на суд зрителей);

- подведение итогов совместного творчества и определение перспективы.

Важным было то, что хористы уже имели жизненный опыт и опыт участия в различных мероприятиях, концертах. Они приносили тетради с описаниями праздников и традиций. В ходе коллективного просмотра и анализа материалов отбиралось то, что могло стать содержанием будущего музыкально-театрализованного действия.

Аналитический этап работы над проектом был посвящен совместным обсуждениям, где осуществлялось составление сценарного плана представления.

Практический этап проекта связан с выполнением технологических операций: разучивание песенного музыкального репертуара в рамках темы («Шалом алейхем!», «Коль а олам кулом», «Тумбалалайка», «Чирибим-чирибом», «Осе Шалом», «Эвейну шалом алейхем»), инсценировка песни «Розочка» (с использованием национального костюма). Поскольку в коллективе есть представители еврейской национальности, обращались к ним, чтобы понять тонкости языка, перевести тексты, выполнить транскрипцию для остальных хористов. Этот момент был весьма важным, так как способствовал сплочению представителей различных культур, развитию толерантности. В процессе разучивания движений танцевальных мелодий «Клезмерская танцевальная» и «Хава Нагила» также обращались к опыту участников хора, знающих еврейскую культуру, приглашали хореографа. Важно, что на этом этапе руководитель организовывал согласование действий всех участников проекта, а также осуществлял постоянный контроль качества работы над произведениями, совместно со всеми участниками выверял, а при необходимости и корректировал последовательность этапов проекта.

Интересно, что на практическом этапе мы столкнулись с некоторыми трудностями. К примеру, отдельные песни, в частности «Шалом алейхем!», ранее уже исполнялись коллективом. Нужно было убедить хористов, что иная интерпретация их исполнения является наиболее подходящей для будущего представления. В таких ситуациях хормейстеру требовалось проявить актерские способности, продемонстрировать вкус, горячую заин-

тересованность в результатах совместной работы, желание сделать песню «новой» как для коллектива, так и для зрителя.

В ходе заключительного этапа организовывалось скрепление всех составляющих проекта в единый организм. Еще раз выверялась целесообразность включения информационной составляющей, определялось качество исполнения каждого звена будущего представления, определялась последовательность представления иллюстративного ряда презентации в программе Power Point. Данная работа производилась ненавязчиво, без утомительных повторов одних и тех же действий, чтобы исключить формирование негативного отношения к проекту, что впоследствии может уменьшить мотивационную составляющую в результате творческого представления проекта (его презентации перед аудиторией). На заключительных занятиях проводилась генеральная репетиция, «прогон» без остановок. Заранее оговаривалось обязательное присутствие на генеральной репетиции всех хористов, поскольку нужно было четко определить обязанности каждого участника проекта на представлении работы зрителю.

Наконец, презентационный этап проекта заключался непосредственно в его реализации, проведении музыкально-театрализованного представления. Здесь раскрывались такие константы содержания представления, как история возникновения еврейского народа; языковые особенности идиш и иврит; праздничная и обрядовая атрибутика; национальные костюмы; исполнение инсценировки песни «Розочка»; национальные головные уборы; фольклор и народные поверья; народная песня; современная еврейская музыка. Важно то, что в ходе представления его участники одеты в национальные костюмы. Так, при инсценировке песни «Розочка» происходило «театральное действие», в котором участвовали мужчина и женщина. Национальный костюм мужчины: покрытая кипой голова и обязательно длиннополоый черный лапсердак. Костюм женщины: платье с длинными рукавами, присобранными у плеча, сужающимися к запястью; отделанный кружевами стоячий воротник, плотно облегающий шею. Эти особенности костюмов ярко проявились в общем хоровом исполнении мелодии «Хава Нагила», которая начиналась

медлительным *Lento* и заканчивалась стремительной пляской *Presto*.

По ходу реализации проекта использовались потенциальные возможности нотного редактора *Sibelius 7*, микрофон, звукоусиливающая аппаратура; производилась видеосъемка с целью последующего просмотра готового материала и его критического анализа.

В завершении презентации проекта «Праздники, обряды и традиции еврейской культуры» с благодарственным словом и пожеланиями удачи и процветания к хоровому коллективу обратился заказчик проекта, президент Благотворительного фонда «Шаарей Цедек» Л. М. Ратнер. Каждому хористу были вручены небольшие памятные подарки и благодарственные письма за художественно-просветительскую деятельность и существенный вклад в проект. Руководитель досугового центра публично предложила нашему коллективу подготовить еще один проект, который будет посвящен теме «Ничто на земле не проходит бесследно».

Контрольный этап реализации проекта – рефлексия. На этом этапе был организован «круглый стол», в ходе которого участники проекта обменялись впечатлениями, проанализировали, что получилось, а что нет. В ходе «круглого стола» был выявлен ряд проблем, возникших в ходе проекта, предложены способы их решения, а также намечены дальнейшие цели и задачи. Важным условием встречи за «круглым столом» было выступление каждого участника.

Интересно то, что в «круглом столе» выразили желание принять участие люди «из зала». В ходе общей оживленной беседы они положительно отозвались о представлении: «Это было эмоционально!», «Здорово!», «Увлекательно!» Затем к участникам обсуждения присоединился заказчик проекта. Он дал развернутый отзыв о проекте: «Меня заинтересовало то, что вы так красочно и ярко смогли представить традицию еврейской культуры. При этом все участники действовали очень слаженно. Последовательность этапов была выстроена по принципу эмоциональной драматургии, что на протяжении всего представления удерживало внимание зрителей. Вам еще раз спасибо. До новых встреч!»

Таким образом, реализация проекта в виде музыкально-театрализованного представления в дополнительном образовании взрос-

лых имеет свои критерии оценки: словесные и письменные отзывы зрителей, руководства, организаторов, самих участников, которые они дают в ходе «круглого стола». Важнейшим критерием оценки результатов проекта является дальнейшее плодотворное сотрудничество с организациями, на базе которых проводилось мероприятие.

Чтобы определить дальнейшую заинтересованность в использовании метода проекта, на завершающем этапе «круглого стола» предложили хористам ответить на вопрос: каким образом музыкальный фольклор еврейского народа нашел преломление в творчестве отечественных композиторов-классиков? Участники назвали композиторов (М. Глинка, М. Балакирев, Н. Римский-Корсаков), которые вносили в свое творчество еврейские мотивы, производя художественную обработку еврейского музыкального фольклора.

Проект «Праздники, обряды и традиции еврейской культуры», который реализовывался в течение двух месяцев, позволяет сделать вывод, что проектная деятельность способствовала возрождению творческих занятий коллектива и решению ряда проблем хора «Арфа»:

- продвижение интонационного настроя на певческую деятельность;
- повышение эффективности взаимодействия участников хора в активной групповой деятельности;
- лучшее понимание замысла песен через инсценировку;
- активизация ответственного отношения к выполнению проектных задач;
- проявление эмоционально-ценностного отношения, потребности (мотивации) к действиям и деятельности;
- повышение сознательности хористов, выразившееся в ответственном отношении к посещению занятий;
- обогащение опыта творческой деятельности;
- трансформирование стандартных хоровых занятий в вариативную творческую деятельность.
- Отметим наиболее существенные результаты реализации проекта:
- пришло понимание того, что представители разных культур могут делать одно общее дело, обогащая собственный духовный мир;

- использование информационно-коммуникативных средств (нотного редактора Sibelius 7, микрофона, проектора, камеры) явилось толчком для успешного овладения хористами навыками работы с нотным текстом, микрофоном, системой действий по созданию презентаций в программе Microsoft Power Point;
- люди пенсионного возраста почувствовали себя нужными, проявили в полной мере свои возможности, получили необ-

ходимую поддержку, вместе выполняя сложный проект, и при этом нашли не только товарищей по интересам, но и собеседников, – все это позволило им преодолеть чувство одиночества.

Реализация проекта «Праздники, обряды и традиции еврейской культуры» показала, что метод проектной деятельности, широко внедренный в общеобразовательную школу, может успешно применяться в дополнительном образовании взрослых.

### Л и т е р а т у р а

1. *Шевцова Т. В.* Музыкально-проектная деятельность как фактор творческого развития учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 20 с.
2. *Корнийчук Е. Г., Котова Е. А.* Проектная деятельность младших школьников как способ организации образовательного пространства // Урок музыки в современной школе: методологические и методические проблемы современного музыкального образования: материалы межд. науч.-практич. конф. 12-13 апреля 2011 г. / отв. ред.-сост. Б. С. Рачина. – СПб.: РГПУ, 2012. – С. 132-140.
3. Проектная деятельность в рамках реализации ФГОС: материалы Всероссийской науч.-практич. конф. 21 ноября 2015 г. [текст] [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn-80ahidd3a1k.xn-80aaij4akk4i.xn-plai/publications//9785903889556.pdf> (дата обращения 12.01.2017)
4. *Лушиков И. Д., Ногтева Е. Ю.* Проектная и учебно-исследовательская деятельность в образовательных организациях дополнительного образования: метод. рек. – Вологда: Виро, 2013. – 48 с.
5. *Новоселов В. А.* Хоровое музицирование в дополнительном образовании взрослых // Молодой ученый. – 2016. – №30. – С. 389-393.
6. *Дашковская О. Д.* Организация досуговой деятельности: лекции. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 75 с.
7. *Аванесова Г. А.* Культурно-досуговая деятельность: Теория и практика организации: учеб. для студ. вузов. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 236 с.
8. *Возрастная психология: учебник / под ред. А. К. Белоусовой.* – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – С. 394-413.
9. *Сироткин А. С.* Методические рекомендации для педагогов дополнительного образования по использованию проектной деятельности: метод. разработка. – СПб., 2015. – 13 с.
10. *Полонский С.* Мессия в еврейских праздниках и традициях. Образ Мессии в праздниках Израиля. – Киев, 2007. – 72 с.



**С.И. Назарова**  
(Санкт-Петербург)

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА СИСТЕМУ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

### EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND ITS IMPACT ON THE EVALUATION SYSTEM OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

*В статье на основе анализа обобщенной трудовой функции, трудовых действий и соответствующей квалификации педагога, достигнутых результатов обучающихся предложена методика оценки профессиональной деятельности педагога*

**Ключевые слова:** профессиональный уровень, мониторинг, оценка, квалификация, образовательная среда, аттестация кадров

*In the article on the basis of the analysis of the generalized labor function, labor actions and the appropriate qualification of the teacher, achieved results of the trainees the methodology for evaluating the teacher's professional activities are offered*

**Key words:** professional level, monitoring, evaluation, qualification, educational environment, personnel certification

Изменения, происходящие на системном уровне управления образованием, носят стратегический характер. Они выполняют важную миссию развития и поддержания не только широкой базы научных знаний, культуры, но прежде всего развития личностного потенциала активных граждан, способных к проектному мышлению и преобразованию действительности, граждан, обладающих критическим системным мышлением, универсальными компетенциями и навыками межличностного общения, способностью быстро и адекватно реагировать на вызовы современности, умения работать в команде.

В настоящее время технический прогресс и развитие цифровых технологий уже достигли определенного уровня и влияют на все сферы жизнедеятельности людей: экономическую, политическую, социальную и культурную жизнь общества, способствуют беспрецедентной взаимосвязанности людей. Создание языков программирования (texting, tweeting, posting), обладающих универсальными способами восприятия мира и окружающей действительности, цифровая среда в корне меняют содержательные процессы в образовании, диктуют новые формы и методы обучения [1].

Традиционная среда и традиционные практики обучения уже не отвечают вызовам современности. Меняется доступ к информации, к знаниям, к средствам и ресурсам образования. Школа не успевает в полной мере отвечать требованиям подготовки молодых людей, способных размышлять, сравнивать, исследовать, экспериментировать и конструировать среду обитания с учетом интеграции знаний и практической деятельности. Вертикальная передача знаний от учителя к ученику, локализованная во времени, почти «канула в лету». Знание больше не рассматривается как определенный «багаж», приобретенный в школе. Модифицированная среда по количеству имеющихся источников приобретения знаний и форм обучения (формальных, неформальных и информальных) не ограничивает молодых людей конкретной учебной организацией. Появившаяся свобода выбора средств и технологий обучения позволяет формировать иной подход к передаче знаний и другое отношение к знаниям: от «наполнения» обучающихся определенной суммой знаний к процессу непосредственного участия в получении знаний на протяжении всей жизни: создания, приобретения, самооценки и установления достовер-

ности знаний с учетом широкого использования информационных технологий и связи.

Продвижение и обеспечение разнообразного доступа к знаниям путем изменения их источников и признания многочисленных способов приобретения навыков обучения и умений в корне меняет обучающую среду. К тому же инициирование рефлексивных процессов у обучающихся способствует поиску новой информации, в том числе расположению к исследовательской работе, что помогает приобретению опыта и знаний. Работа над индивидуальными и коллективными проектами формирует у обучающихся не только мотивацию и интерес к познанию, но и учит работать в команде. Содействие педагога в коллективном сотрудничестве обучающихся, выделение учебного времени для процессов метапознания, использование интегрированных программ обучения, которые помогают осуществлять междисциплинарность между различными предметными областями, соединение знаний с реальным опытом обучающихся – это практики реального изменения образовательной среды и создание учебных ситуаций, позволяющих осуществлять критический анализ и выбор [2].

Современная информационно-насыщенная среда создает уникальные возможности для интеллектуального, духовно-нравственного развития человека. С введением в практику профессионального стандарта педагога качественная оценка деятельности учителя сопряжена с конкретной способностью применять профессиональные знания и умения в процессе образования, то есть обладать компетентностью, предполагающей глубокое знание существа выполняемой работы. Кроме того, учитель должен обладать также компетенцией, позволяющей преобразовывать знания и свой педагогический опыт в результат конкретной сферы деятельности. Профессиональный стандарт педагога как нормативный документ содержит конкретные требования к квалификационным характеристикам учителя, поэтому проведение мониторинга педагогических компетенций учителя является стратегическим ресурсом и одним из механизмов повышения профессионального уровня учителя [3].

Если мы полагаем, что образование педагога должно быть неотъемлемой частью его жизненного профессионального цикла, то мы

должны предложить способы оценивания качества педагогического образования на каждый момент текущей деятельности учителя с периодичностью, определяемой действующими государственными нормативными актами и локальными документами образовательных организаций. Поскольку образование есть результат обучения, который зависит от объема систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый в процессе его воспитания и развития, то качество его образованности представляет собой комплексную характеристику, отражающую профессиональный уровень учителя.

Включение профессионального стандарта в аттестацию педагогических кадров как нормативного документа во многом определяет требования к личности педагогического работника, что потребовало новых, более совершенных и прогностичных методов оценки его профессионального уровня. Сегодня в основе процедуры аттестации педагогов лежит новая система оценивания, которая напрямую связана с реализацией главной стратегической государственной задачи – повышением качества образования, что обеспечивает качественную реализацию основной образовательной программы.

Результаты освоения образовательной программы оцениваются по личностным, метапредметным и предметным достижениям обучающихся. Прежде всего рассматривается динамика изменений в обучении, развитии и воспитании обучающихся, а также готовности к продолжению образования. Изучается психологическое состояние обучающихся, удовлетворение их познавательных потребностей; отношения с учителями, педагогами-воспитателями, родителями и друзьями. Также изучается состояние здоровья обучающихся.

Качество образовательного процесса, его условия и ресурсы оцениваются по качеству уроков, внеурочных занятий, внутришкольных событий и мероприятий. В этой группе требований, обеспечивающих качественную реализацию основной образовательной программы, анализируются методическая и экспериментальная работа педагога, его участие в проблемно-творческих группах и методических объединениях, конференциях, научно-методических семинарах, сборниках научных

статей, изданиях, посвященных образовательной деятельности.

Уровень компетентности учителя оценивается исходя из динамики его профессионального роста. Профессиональную компетенцию можно представить как единство трех составляющих: когнитивной – наличие системы педагогических и специальных предметных знаний; операционально-технологической – владение методами, технологиями, способами педагогического взаимодействия, методикой предметного обучения и личностной, позиционирующей специалиста, с точки зрения этических и социальных установок. Также учитывается оценка учителем результатов своего труда и удовлетворенность уровнем своего профессионализма.

Компетенции, которыми учитель владеет, не должны рассматриваться как индивидуальные и конечные, время диктует другой подход. Освоение учителем инновационных структур обучения, навыков сотрудничества, кооперативных методов работы в команде, работа в сетях на местном, региональном, национальном и международном уровнях – это практики, которые могут поддерживать профессиональное развитие учителя на протяжении всей жизни. Высокий профессионализм педагога также должен способствовать получению обучающимися формального, неформального, информального образования в классах, в процессе внешкольных мероприятий и в самостоятельном цифровом контексте.

Профессиональный стандарт педагога – это не только многофункциональный нормативный документ, фиксирующий квалификационные требования к специалисту, определяющий содержание и условия его труда, знания, умения и компетенции работников по различным квалификационным уровням. Он позволяет создать целый ряд методик, процедур и оценочно-критериальных комплексов. Основными структурными единицами профессионального стандарта педагога являются: трудовая функция, трудовое действие, квалификация, квалификационный уровень, общие и профессиональные компетенции. Кратко рассмотрим значение этих составляющих. Трудовая функция определяется как система трудовых действий, направленных на выполнение относительно автономной и завершенной части трудового про-

цесса в рамках обобщенной трудовой функции. Трудовое действие – это процесс взаимодействия работника с предметом труда, в котором достигается определенная, заранее поставленная цель. Квалификация – совокупность индивидуальных способностей, широта компетентности работника, степень его самостоятельности при выполнении должностных (профессиональных) обязанностей, ответственности за принимаемые решения, отношение к работе. Квалификационный уровень определяется компетентностью работника при выполнении должностных обязанностей. Компетенция – способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области. Общая компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов деятельности. Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при решении задач профессиональной деятельности.

Предъявляемые требования профессионального стандарта педагога характеризуют его способность и готовность совершенствовать и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, знание им информационных технологий и умение использовать их в своей профессионально-педагогической деятельности, способность решать проблемные ситуации и нести ответственность за свои решения в рамках профессиональной компетенции [4].

Разработанный и апробированный инструментальный мониторинг эффективности профессиональной деятельности педагогов, который проводился нами на федеральной экспериментальной площадке Института управления образованием РАО, в Муниципальном образовательном учреждении Всеволожской школы №4 Ленинградской области, позволил оценить профессиональный уровень педагогического состава школы и наметить программу корректировки, определив формат дополнительной подготовки и переподготовки учителей. Согласно нормативному документу «Профессиональный стандарт педагога», инструментальный мониторинг эффективности профессиональной деятельности педагогов включал основные педагогические действия, составляющие ос-

нову трудовой деятельности, – это владение современными технологиями и методиками обучения, эффективное применение современных технологий и методик, стабильность результатов освоения обучающимися образовательных программ и стабильный вклад в повышение качества образования.

Эффективность профессиональной деятельности педагога определялась в результате регулярного мониторинга его профессиональных и личностных компетенций, так как именно способность педагога к их реализации характеризует текущее качество его педагогического образования и его профессиональный уровень. Мониторинг эффективности профессиональной деятельности педагога проводился администрацией школы и органами педагогического самоуправления (методическими и цикловыми комиссиями). Предложенная методика оценки развития профессионального уровня учителя на практике оказалась эффективным инструментом планирования постдипломного педагогического образования и информационным ресурсом в повседневной работе администрации школы, методистов и педагогов-практиков. На основе полученных оценок администрация образовательной организации имеет право влиять на изменение квалификационной категории учителя, на судьбу его карьерного роста, поощрения, а также определить индивидуальный маршрут дополнительного профессионально-педагогического образования.

Инструментарий мониторинга доступен учителю, мониторинг может проводиться самостоятельно путем самооценки профессиональных компетенций. Рефлексия собственных действий помогает осознать свои недостатки, побуждает к оценке своих особенностей, интересов, склонностей, её результаты позволяют организовать самообразование. Изучив уровень своей компетентности, педагог объективно анализирует свою деятельность в целом: составляет индивидуальный план саморазвития с конкретными сроками реализации. Реализация плана саморазвития педагога предусматривает подбор и анализ литературы, поиск передового педагогического опыта, изучение полученного банка данных по проблеме, знакомство с практическим опытом других педагогов, посещение курсов, и др. Осознав реальный уровень профессионального развития, педагог

способен развивать технологию своего дальнейшего личностно-профессионального роста. План саморазвития педагога устанавливает самоконтроль за деятельностью учителя, позволяет своевременно откорректировать негативные результаты, а также отразить позитивный процесс развития профессионального уровня. В плане должны быть отражены все формы работы и их содержание: открытые уроки, взаимное посещение уроков, мероприятия, конкурсы, выступления на педсоветах, участие в семинарах, участие в предметных и методических неделях, работа с одаренными детьми, работа по предупреждению неуспеваемости обучающихся, научно-исследовательская деятельность, работа над темой самообразования, курсы повышения квалификации и т.д. [5].

Профессиональная квалификация педагога является интегральным образованием, поэтому оценивать текущее состояние качества педагогической образованности учителя следует через его профессиональную деятельность. Главный критерий образованности педагога заключается в его способности выполнять свои профессиональные обязанности в соответствии с заявленной квалификационной категорией в течение всего своего цикла профессиональной деятельности от получения соответствующего сертификата до завершения своей карьеры. Необходимо заметить, что образование педагога не завершается получением диплома или сертификата, присуждения ему ученой степени, а продолжается через всю его жизнь посредством дополнительного образования, самообразования, накопления педагогического и жизненного опыта.

Результаты сопоставления и анализ двух нормативных документов «Профессиональный стандарт педагога» и ФГОС общего образования показали, что ФГОС общего образования, характеризующий и определяющий требования к образовательной деятельности обучающихся, имеет высокую степень взаимосвязи с содержательной частью профессионального стандарта педагога и они составлены на основе единых требований и подходов: системного, системно-деятельностного, комплексного, компетентностного и синергетического [6]. Выявленные требования к профессиональному уровню педагога в контексте этих двух документов могут быть основой методических рекомендаций для

оценки профессионального уровня учителя, поскольку являются конкретными, объективными измерителями его квалификации, от которой в целом зависит эффективность образования обучающихся.

Современная ситуация в образовании характеризуется осознанием высокой значимости человеческого ресурса, поэтому подготовка педагогических кадров и оценка профессионального уровня педагога должна вестись с учетом изменений сегодняшних реалий, а именно, изменением теории образования и технологий обучения, направленных на интеллектуальное и творческое развитие обучающихся, проявление самостоятельности приня-

тия решений в быстро меняющихся условиях. С периодичностью, определяемой действующими государственными нормативными актами и локальными документами образовательных организаций, учителя проходят аттестацию на право соответствия должности определенной категории. Главная цель аттестации процесс постоянного самосовершенствования в профессии. Учитель-профессионал сознательно изменяющий и развивающий себя в процессе труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию с учетом современных потребностей общества и мировых тенденций развития образования.

### Л и т е р а т у р а

1. Горбунов И.Г., Н.Н. Суртаева Развитие и сохранение педагогических компетенций как социально-экономический эффект// Человек и образование. – 2016. – №3(48). – С.31-35.
2. Manifesto for the 21st Century «Education for Change – Change for Education». Education and Culture Committee of the Conference of International Non-governmental Organisations of the Council of Europe. The Community of Practice of the Pestalozzi Programm of the Council of Europe. 2014-2015, Strasbourg.
3. Приказ Министерства труда и соц. Защиты РФ от 18 октября 2013г. № 544н Москва "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" зарегистрирован Минюстом 06.12.2013г. ОПер.№ 30550 [Э/р Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>.
4. Неустроев С.С., А.В. Симонов Инновационные направления развития электронного обучения // Человек и образование. – 2015. – №3. – С. 9-15.
5. Назарова, С.И. Оценка качества педагогической деятельности работников общего и профессионального образования: инструментарий и технологии // Сетевое издание ФГБНУ ИУО РАО Управление образованием: теория и практика. – 2015 г. – №3 (19). – С. 15 – 26.
6. ФГОС ОО, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г., с изменениями, утвержденными приказом Минобрнауки России от 29 декабря 2014 г. № 1644.



**В. А. Полякова**  
**О. А. Козлов**  
(Владимир, Москва)

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

### METHODOLOGICAL BASES OF DEVELOPMENT GAMIFICATION TRAINING SYSTEMS IN THE CONTEXT OF INFORMATION SECURITY OF THE PERSON

*В статье методологические основания разработки геймифицированных систем рассматриваются с позиции обеспечения информационной безопасности личности. Предлагаются возможные пути минимизации рисков геймификации образования*

**Ключевые слова:** геймификация, информационная безопасность личности, риски геймификации

*Methodological bases of developing gamification systems are considered from the standpoint of ensuring the person's information security. It proposes possible ways of minimizing risks in gamification of education*

**Keywords:** Gamification, person's information security, risks in gamification

Геймификация (игрофикация) образования понимается нами как процесс и результат применения игровых подходов в неигровых ситуациях с целью повышения мотивации обучающихся, их вовлеченности в обучение, в решение различных образовательных задач. Однако следует заметить, что практика построения целостных геймифицированных обучающих систем ещё только складывается, а педагоги сталкиваются с определенными проблемами, которые требуют научного осмысления и разработки методологических оснований. В данной статье проблемы создания геймифицированных систем будут рассмотрены нами в контексте информационной безопасности личности.

С 2010 года геймификация начинает влиять на построение образовательных курсов и учебных программ. Примерами являются Knewton Math Readiness (2011) – курс обучения математике с применением игровых механик и автоматической адаптации; Minecraft – обучение концепциям инженерно-строительного искусства [7].

Особенности обучения с использованием геймификации отмечаются в современных, в

основном зарубежных, исследованиях (Johan Huizinga, Donald Clark, Bernard Suites, Randall Fujimoto, Lee Sheldon, Gabe Zichermann, Kevin Werbach, Michael Barber и др.), где выделяются методологические основания применения игровых подходов в неигровых ситуациях [9]:

- *мотивация обучающихся:* как ценность рассматривается не сам факт обретения знаний, например, в многопользовательской ролевой онлайн-игре, а развитие мотивации для получения знаний. Для образовательного процесса первостепенным становится интерес обучающего, который при постоянной поддержке и развитии приведет к накоплению знаний. Игрок является ключевым персонажем, находится в центре действия, прогресс зависит только от него самого; удовольствие, положительные эмоции, удовлетворение актуальных потребностей, получаемые в процессе образования, способствуют формированию стойкого интереса к учебному процессу;
- *ориентация на достижение цели:* игры ставят перед игроком множество целей – стратегических и тактических. Исследо-

вания показывают, что обретение знаний и стремление учиться зависят от личных побуждений, от наличия значимых для человека целей;

- *добровольность обучения*: человек должен понимать, что обучение – его собственный выбор, что он может свободно войти в геймифицированную систему и так же свободно выйти из неё в любой момент.
- *активность обучающегося*: игра – одно из наиболее эффективных средств активизации, вовлекающее участников в игровую деятельность за счет содержательной природы самой игровой ситуации, и способное вызывать у них высокое эмоциональное и физическое напряжение. В игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры; во время игры игрок активен, и это способствует более эффективному обучению и развитию компетенций;
- *усложнение испытаний*: успешное прохождение испытаний закрепляет уверенность в своих силах и ощущение достижения цели. Человек продолжает играть благодаря темпу игры и системе награждений. Начинается игра с довольно простых испытаний, которые потом постепенно усложняются в зависимости от успехов игрока;
- *право на ошибку*: учебный процесс, выстроенный таким образом, чтобы ученики могли учиться на своих ошибках, создает условия для раскрепощения обучающегося, проявления его творческих способностей;
- *уверенность в себе*: сомнение в собственных способностях появляется в сознании человека, когда он сталкивается с препятствиями и испытывает трудности. В играх эта проблема успешно решается: игра начинается с простого уровня, и уровни постепенно усложняются. Таким образом у игрока растет уверенность в своих силах. Аватарные игры, в которых игрок управляет своим alter ego, помогают человеку адекватно оценивать свои способности и учиться так, как ему удобно, совершенствовать те компетенции, которые ему необходимы;
- *обратная связь*: чтобы игрок понимал, успешно ли он продвигается к достиже-

нию своих целей и мотивировал себя к дальнейшим успехам, ему нужна оценка его деятельности; в процессе обретения знаний должен осуществляться постоянный контроль над обучением через открытые структуры, сопровождающийся отзывами и оценками результатов игры (количество жизней, количество очков и т.д.);

- *социальная поддержка*: игра – преимущественно коллективная, групповая форма деятельности, в основе которой лежит соревновательный аспект, поэтому необходимо разработать схему поддержки людей в течение всего периода обучения.

Перечисленные основания необходимо конкретизировать с учетом тех рисков, которые возникают при реализации геймифицированных систем в образовании.

Можно согласиться с выводами авторов дуалистической модели информационного мира обучающегося С. А. Бешенкова и Э. В. Миндзаевой о том, что на взрослых лежит огромная ответственность за модель информационного мира, куда будет погружен ученик: она может либо способствовать процессу обучения, либо вступать в противоречия с этим процессом [1, с. 65].

Информационная безопасность личности в геймифицированной модели информационного мира, которую мы будем называть геймифицированной обучающей системой, понимается нами достаточно широко: от лежащих на поверхности контентных, коммуникационных, электронных и потребительских рисков до воздействия на все сферы личности человека – интеллектуальную, эмоциональную и волевою.

Рассмотрим несколько позиций, которые следует учитывать при использовании инструментов геймификации в образовании в контексте информационной безопасности личности.

### **1. Влияние информационного поля на систему ценностей личности.**

Среди приоритетных факторов, оказывающих воздействие на мировоззрение и ценности современного человека, исследователи выделяют фактор информационных и коммуникационных технологий. Жизнь в условиях постоянно меняющегося мира вынуждает человека приспосабливаться к разным обстоятельствам, уживаться с окружающими в поликультурном и поликонфессиональном

пространстве.

Однако следует отметить, насколько легко усваиваются сознанием детей и подростков ценности, которые актуализируются в процессе компьютерных игр:

- как ценность рассматриваются *правила* игрового пространства, что выражается в добровольном следовании правилам (Б. Сьютс) [7]. Задача педагога – ввести в правила и сделать значимыми для обучающихся такие понятия, как справедливость, честность, добросовестность, открытость, готовность помочь и др., а для этого важно, чтобы правила составлялись совместно и были принятыми всеми;
- ценностью должна стать *работа в команде*: ценности совместной деятельности, взаимопомощи могут стать привычными для детей, если педагог последовательно поощряет сотрудничество, а не конкуренцию;
- принятие *ценности знания*, постоянного совершенствования и формирования новых компетенций во многом зависит от личных побуждений, а не от внешних факторов влияния. И в этом также заключается мотивирующее воздействие игры. Игры ставят перед игроком множество целей – стратегических и тактических, которые присваиваются и становятся личными, что повышает мотивацию и значимость результатов обучения для человека. Кроме того, характерной особенностью игры является поэтапное изменение и усложнение целей и задач по мере приобретения обучающимися новых навыков и компетенций;
- ценность *проб и ошибок*: учебный процесс, выстроенный таким образом, чтобы обучающиеся могли учиться на своих ошибках, создает условия для раскрепощения человека, проявления его творческих способностей, поиска новых, нестандартных решений для решения проблем и т.п.;
- ценности *активной деятельности и ответственности* за принимаемые решения характерны для организационно-деятельностных игр, особенно если игра носит командный характер;
- ценность *рефлексии*, которая должна охватывать как ход, так и результаты игры

и помогать увидеть каждому свое продвижение, свой личностный рост. Важно также помочь ребенку в осознании того, что хочет он получить в результате и куда потратить «заработанные» бонусы (на себя, на других, на общее дело).

К ценностям рискам применения геймификации можно отнести ситуацию, когда педагоги видят в ней не процесс обучения, в котором идет наполнение личности новым содержанием, развивается умение рефлексировать, способность к самосовершенствованию, а лишь элементы игровой интриги. Во-первых, многие школьники привыкают только к тому, что получают «награды ни за что». Возможность просто и практически без труда добывать виртуальные награды (медали, звезды, лайки и т.д.) сильно закрепляется в сознании детей и не развивает способность и желание учеников достигать цели сложным путем. Такой способ мотивации имеет свойство крайне быстро девальвироваться в восприятии «игроков», а награды порой становятся «игрушкой» для педагога, а не отражением вполне реальных образовательных процессов.

Существует также риск того, что довольно большая часть учащихся воспримет внедрение геймификации как попытку «инновационной» манипуляции, что вызовет эффект, прямо противоположный мотивации. Педагогу важно понимать, что идеальный вариант – когда все медали выдаются только за то, что ученик сделал в реальной жизни, и за то, что является бесспорным и объективным достижением для всех.

## **2. Риски манипуляции сознанием обучающегося.**

В области терминологии, связанной с играми (геймификация, игрофикация, игропрактика, игротехники и др.), в современных исследованиях нет однозначного общепринятого понимания. В основе понятия «геймификация» (игрофикация) лежит представление о том, что применение игровых подходов (механик) не меняет сути игрофицируемых процессов: геймификация помогает превратить скучную, рутинную деятельность в увлекательное занятие. И эта увлекательность может стать источником серьезной опасности для личности, особенно ребенка, подростка. О. Б. Негодаевой манипуляция сознания понимается как скрытая и сплани-

рованная форма воздействия на сознание, обращенная на социальное бессознательное, способная выполнять регулятивную функцию [4].

В основе манипуляции лежит воздействие на базовый уровень массового сознания, ориентированный на эмоционально-чувственную сферу и сферу бессознательного. Изменения, происходящие на базовом уровне, ведут к трансформациям другого, более рационального, уровня массового сознания, включающего в себя когнитивные компоненты: общедоступные знания и представления, разделяемые массами [4].

В геймифицированных системах манипуляция позволяет либо усиливать имеющиеся в сознании человека установки и нормы, либо, наоборот, отвлекать от них, а также частично или полностью изменять взгляды при воздействии игры. Риск закрепиться в сознании игровой, «развлекательной» стороны геймификации преобладает, и пользователям геймифицированной системы может показаться, что обучение – это легкая игра, где не нужно прикладывать собственных усилий.

В основе геймификации лежат вирусно-манипулятивные инструменты – они мотивируют на определенное поведение, например, через социальные активности привлекать к сервису своих друзей и знакомых. Простейшая цель геймификации в образовании – это изменение поведения ребенка в зависимости от цели обучения. Ключевые слова – это «изменение поведения». Поэтому очевидно, что для эффективного управления обучением педагогу необходимо получать обратную связь и анализировать, насколько цель оказанного воздействия совпадает с полученным результатом. Следует помнить, что «заигрывание» может привести к интеллектуальной инерции, социальной, коммуникативной инерции в образовательном процессе.

### **3. Влияние информационного поля геймифицированной системы на самооценку обучающегося.**

Возможным негативным воздействием геймифицированных систем на личность можно считать снижение самооценки у детей, у которых она и без геймификации снижена. Геймификация обязательно выявит процессы, которые уже латентно происходят в системе. Если в системе есть отстающие, они начнут отставать ещё больше, увидев объективную картину своего положения относи-

тельно остальных, при этом лидеры укрепят свои и без того неплохие позиции. То, что подавляется, скрывается человеком в обычной жизни, встанет перед ним в полном объеме в виде позиции в рейтинге, количества медалей и очков. В этот момент важно дать возможность отстающим справиться с возросшим давлением и помочь вырваться наверх. При этом параллельно необходимо создать новые сложные вызовы для лидеров в рамках образовательной геймифицированной модели. В противном случае может сработать эффект «царя горы»: лидеры остаются на вершине всех рейтингов без каких-либо существенных усилий, а отстающие осознают тщетность своих попыток прорваться наверх и не решаются преодолеть кризис компетентности.

### **4. Риски игровой аддикции.**

Исследуя проблему влияния игры на структурные и содержательные характеристики личности, Н. С. Полутина приходит к выводу, что игровая реальность в современной культуре, многие аспекты которой приобретают элементы игры, является важным фактором формирования личности, поскольку компьютерная игра – деятельность формирующая, создающая условия для встраивания полученного виртуального игрового опыта в реальные структуры личности. Компьютерная игра опосредует формирование ценностно-смысловой сферы субъекта, а следовательно, оказывает существенное влияние на взаимодействие личности с изменяющейся социальной средой [5].

Без сомнения, геймификация призвана и способна привести к положительным изменениям в учебном информационном взаимодействии субъектов образовательного процесса, однако бесконтрольное увлечение компьютерными играми и общением в сети Интернет может менять приоритеты саморазвития личности, перенаправляя их в сторону виртуальной реальности, в ущерб познавательной и учебной деятельности.

Существуют многочисленные свидетельства негативного влияния компьютерной игры. Исследования психологов констатируют, что компьютерные игры трансформируют интересы и мотивационную сферу подростка-игрока, неоднозначным образом воздействуют на эмоциональную сферу, способность к установлению социальных контактов и когнитивные способности. В научной пе-

риодике и публицистической литературе среди вероятных последствий увлечения компьютерными играми указываются патологическая форма увлеченности играми, приближающаяся по своим проявлениям к поведенческой зависимости, эскапизм, аутизм, возрастание прямой и косвенной агрессивности, уровня тревожности, разрушение социальных связей личности [5].

### **5. Риски личностной деградации.**

Любой игре присущи соревновательность, соперничество, которые поддерживают мотивацию игроков, но могут вызывать негативные чувства и эмоции: зависть и озлобленность – и тем оказать демотирующий эффект, если игрок осознает, насколько сильно он отстает от лидера. И это обстоятельство также можно отнести к рискам геймификации. Использовать соперничество в обучающей игре следует в случае, если соперники решили принять участие в соревновании добровольно и примерно равны по силе. По этой же причине следует осторожно использовать рейтинговую систему оценивания, по возможности обезличивая рейтинги. Внешние награды, такие как бейджи, очки, награды и пр., неизбежны в игре, но они не должны стать самоцелью обучающей системы: учитель и ученик должны ясно понимать, за что именно даются награды, необходимо акцентировать внимание на внутренней мотивации к обучению.

### **6. Риски преобладания внешней мотивации.**

Гейб Зикерманн выделял несколько типов внешней мотивации игроков в геймифицированных системах [2]:

- статус (быть «круче» относительно других);
- доступ (доступ к чему-то, чего нет у других);
- власть (возможность делать что-то, чего другие не могут);
- призы (материальное вознаграждение).

Он заметил интересную особенность: мотивационная эффективность каждого типа обратно пропорциональна его реальной стоимости. Кроме того, инструменты внешней мотивации, в том числе методы PBL (очки, бейджи, списки лидеров) хорошо работают на этапе включения в игру, ввода в систему. Когда «игрок» только входит в систему, он не всегда понимает, что ему нужно делать,

насколько правильны те шаги, которые он предпринимает, чего от него ждут разработчики. Он совершает какие-то действия, за которые получает баллы или бейджи. Благодаря этому он осваивает правила игры, понимает, что в данной системе нужно действовать именно таким образом. Обычно внешняя мотивация действует недолго и может расходиться с источником внутренней мотивации. После того, как этап ознакомления игрока с системой закончился, вознаграждения за каждое минимальное (простое) действие могут привести к тому, что эффективность этих вознаграждений резко снизится вплоть до выхода из игрового пространства.

Кроме того, внешняя мотивация развивает эгоизм и усиливает отчужденность людей в геймифицированной системе. Потому во избежание личностных деформаций необходимо попытаться перевести внешнюю мотивацию во внутреннюю.

Анджей Маржевски выделяет 4 типа внутренней мотивации, применяемых в геймифицированных системах [6]:

- единение, взаимосвязи с другими игроками, чувство сопричастности;
- креативность, свобода, выбор, ответственность;
- изучение, саморазвитие, уровни;
- альтруизм, высший смысл, понимание «почему».

Работа с инструментами внутренней мотивации заключается в поиске источников базового стимулирования для обучающихся, определении причин, побуждающих их учиться, методологических оснований образовательного процесса.

Таким образом, преобладание внешней мотивации (бейджификация, поинтофикация и др.) – серьезный риск при разработке геймифицированных систем, который минимизируется при тщательном проектировании пути обучающегося в системе и использовании инструментов внутренней мотивации.

### **7. Риски несовершенства проектирования.**

В материалах дистанционного курса И. Нефедьева и М. Бронниковой «Игрофикация» на платформе stepic.org перечислены основные ошибки, которые допускают разработчики геймифицированных систем. Некоторые из них мы отнесли к рискам геймификации субъективного плана:

- риски, обусловленные нарушением принципа добровольности: не предусмотрен свободный вход/выход пользователя в игрофицированную систему, или же вход в систему очень сложный, иногда даже платный;
- риски, связанные с нарушением принципа постепенного усложнения правил и заданий: правила игры сложные, непонятные, сформулированы нечетко, отсутствует постепенность в объяснении правил, происходят кардинальные изменения правил во время игры, причем без согласования изменений с игроками;
- риски, связанные с нарушением правил проектирования систем: большая дистанция между уровнями, слишком простые цели и действия, отсутствие сквозной связной истории (нарратива), беспорядочно набросанные инструменты, отсутствие обратной связи [3].

Подобные ошибки могут привести к тому, что благие цели геймификации образовательных процессов останутся не вполне реализованными.

Важный момент при проектировании системы, на который обращает внимание Денис Якорев, это учет интересов особой категории «игроков» – читеров (от cheat – обман, уловка). Читеры ищут слабые места системы и,

найдя лазейку в игре, используют ее для достижения собственных целей. Нарушая правила, читеры, с одной стороны, подрывают мотивацию остальных «игроков». Но, с другой стороны, читерство может быть полезно, так как это проявление творческого и нестандартного подхода к игре. Поэтому при создании геймифицированного решения необходимо сделать так, чтобы читерство не могло нанести существенного урона и, если есть возможность, то использовать его, направив энергию читеров в нужное, конструктивное русло [8].

Таким образом, использование приемов геймификации опосредует наполнение ценностно-смысловой сферы личности, способствует формированию важнейших метапредметных и личностных результатов обучения и вместе с тем имеет определенные риски. Иными словами, геймификация – это мощный инструмент, связанный с мотивацией человека к определенному виду деятельности. Каждый геймификатор несёт личную ответственность за то, насколько безопасным для обучающихся будет взаимодействие с геймифицированными обучающими системами.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проект № 15-06-10604 «Возможности геймификации в саморазвитии обучающихся школы новой генерации».

## Л и т е р а т у р а

1. Бешенков С. А., Миндзаева Э. В. Развитие стратегий обучения на основе дуалистической модели информационного мира обучаемого // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – №3 (19). – С. 62-74.
2. Зикерманн Г., Линдер Дж. Геймификация в бизнесе. Как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2014. – 272 с.
3. Курс И. Нефедьева и М. Бронниковой «Игрофикация» на платформе stepic.org: <https://stepik.org/course/Игрофикация-1232>
4. Негодаева О. Б. Манипуляция сознанием как фактор риска в российском обществе: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11.– Ростов-на-Дону, 2007. – 132 с.
5. Полутина Н. С. Направления исследований в психологии компьютерной игры // Интеграция образования. – 2010. – №4. – С. 93-97.
6. Сайт А. Маржевски <http://www.gamified.uk/>

7. Столяревская А. Л. Геймификация в образовании [Электронный ресурс] / А. Л. Столяревская – URL: <http://asyan.org/potrc/Геймификация+в+образовании+столяревская+А.+Лс/main.html> (дата обращения 20.01.2017).
8. Якорев Д. Критика в адрес игрофикации и возможные сложности. [Электронный ресурс] – URL: <http://itorum-elearning.blogspot.ru/2012/10/11.html> (дата обращения 20.01.2017).
9. Gamification: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications. IGI Global, 2015 – 2211 p.



**А. А. Моштаков**  
(Санкт-Петербург)

## ИНТЕГРАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### INTEGRATION SYSTEMS OF VOCATIONAL EDUCATION

*В статье рассматриваются интеграционные процессы в системе подготовки кадров, делается попытка обосновать основные модели интеграции систем профессионального образования*

**Ключевые слова:** профессиональное образование, дуальное обучение, образовательный кластер, интеграционная модель обучения

*The article considers integration processes in the system of personnel training, an attempt is made to substantiate the basic models of integration of vocational education systems*

**Keywords:** vocational education, dual training, educational cluster, integration model of education

Модернизация системы профессионального образования стала характерной особенностью современного отечественного образования. Рабочим кадрам и специалистам необходимо быть максимально готовыми и способными быстро включаться в производственные процессы, корректировать свою общественную и профессиональную деятельность в новых социально-экономических условиях.

Новый тип экономики диктует иные требования, предъявляемые к выпускнику профессионального образования, среди которых все больший приоритет получают системно-организационные, интеллектуальные, коммуникативные, самоорганизующие начала, позволяющие будущим специалистам успешно адаптироваться в широком социальном, экономическом и культурном контексте. Поэтому профессиональное образование, как и любая педагогическая система, должно гибко реагировать на изменения социально-экономических условий.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года в качестве одного из направлений развития указывается модернизация экономики страны, предполагающая ее насыщение высокопрофессиональными рабочими кадрами [1]. На удовлетворение этих требований направлены и новые ФГОС, для эффективного внедрения которых все активнее в профессиональном об-

разовании используются практикоориентированные формы обучения, призванные ликвидировать разрыв между теоретической и практической подготовкой выпускников профессиональных колледжей и вузов.

Рассмотрим наиболее перспективные практикоориентированные модели профессионального обучения.

*Дуальная модель* обучения подразумевает вовлечение в систему профессионального образования работодателей в качестве провайдеров образовательных услуг. В мире существует несколько моделей дуального образования. Коллектив авторов во главе с А. М. Газалиевым выделяет как наиболее перспективную для России форму реализации дуального высшего технического образования на основе корпоративного консорциума. В основе этого метода лежит распределенный учебный процесс: теоретическое обучение на основе интернет-технологий следует проводить в вечерней форме параллельно с получением практических навыков и умений на производстве днем. Такой подход позволяет сократить время обучения инженерного работника [2, 5]. Предложенная образовательная технология в качестве одного из возможных вариантов реализации дуального обучения сочетает изучение теории с ее практическим применением на производстве.

Возможность получения полноценного технического образования без увеличения сроков обучения имеет много плюсов, но есть

в ней и свои минусы. Во-первых, это потребует изменения нормативных документов в сфере высшего образования. А во-вторых, такая программа рассчитана на супермотивированных студентов с высоким самосознанием, которые уже со школьной скамьи мечтают попасть на завод и в ускоренные сроки.

В России дуальное обучение до последнего времени применялось в форме организации практики на рабочем месте в рамках образовательной программы. Эта форма, как правило, подразумевает взаимодействие профессиональной образовательной организации с организацией работодателя и не ведет к изменениям системы профессионального образования на уровне всего субъекта Российской Федерации.

Сегодня появляется понимание того, что дуальное образование – это инфраструктурная модель, обеспечивающая взаимодействие систем прогнозирования потребностей в кадрах, профессионального самоопределения, профессионального образования, оценки профессиональной квалификации, подготовки и повышения квалификации кадров, включая наставников на производстве. Регулируются взаимоотношения сторон гибкой коллегиальной системой управления (рис.1). Каждая система влияет на развитие другой, и одна без другой не может существовать. Именно целостностью и одновременно распределенностью функций субъектов обеспечивается эффективность дуальной модели обучения (образования).



Рис. 1. Модель дуального обучения в России.

Сегодня дуальное обучение (образование) является самым перспективным направлением в подготовке специалистов для реального сектора экономики с участием крупного бизнеса с высокотехнологичным производством, ориентированным на международные стандарты качества как выпускаемой продукции, так и квалификации кадров.

Основные преимущества дуальной модели:

- учебные планы составляются с учетом предложений работодателей. Студенты в учебных аудиториях изучают то, что им непосредственно понадобится на производстве, полученная ими в ходе обучения в учебном заведении квалификация соответствует действующим на производстве профессиональным стандартам;
- работодатели на основе своих потребностей в специалистах с определенными профессиональными, социальными и психологическими качествами формируют конкретный заказ образовательным организациям;

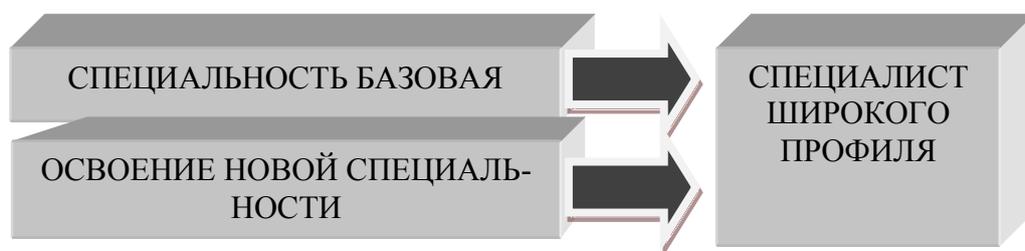
- будущий специалист, находясь в составе производственного коллектива, усваивает нормы корпоративной культуры именно того предприятия, на котором будет работать;
- значительная часть выпускников профессиональных образовательных организаций остается на предприятии после окончания учебы, поэтому нет необходимости обращаться в кадровые агентства и службы занятости с заявками, а также переучивать принятых на работу специалистов, что значительно экономит бюджет работодателя;
- сотрудничество с образовательной организацией в рамках дуального обучения дает возможность организации системы внутрифирменного обучения персонала предприятия в рамках программ повышения квалификации приглашать наиболее подготовленных преподавателей из образовательной организации [2].

Таким образом, преодолевается разрыв между теорией и практикой, на предприятие

поступает специалист, фактически готовый к выполнению своих трудовых функций.

По мнению многих специалистов, в сфере управления персоналом существует еще одна практикоориентированная модель подготовки специалистов – это *интегративная модель*, сочетающая основное и дополнительное профессиональное образование. В системе профессионального образования решить эту проблему можно более оперативно в силу присущих ей качеств. Дополнительные образовательные программы с присвоением дополнительных квалификаций разрабатываются сегодня как на федеральном уровне, так и в рамках отдельных организаций профессионального образования. Для программ федерального уровня утверждены государственные требования к минимуму содержания

и уровню подготовки студентов для получения дополнительной квалификации. Программы дополнительной квалификации могут разрабатываться организациями профессионального образования, которые самостоятельно выступают в качестве экспериментальной площадки для совершенствования и развития профессионального образования. Учитывая этот факт, мы рассматриваем разработку и реализацию дополнительной профессиональной программы в организации профессионального образования как возможность проектирования модели формирования профессиональных компетенций специалиста в интегрированной системе профессионального и дополнительного образования (рис.2).



**Рис. 2. Интегрированная система профессионального и дополнительного образования.**

Отметим перспективность параллельного обучения студентов по дополнительным образовательным программам, особенно для получения специалиста широкого профиля. Эту ситуацию порождает рынок труда и собственное желание студентов расширить свой профессиональный потенциал.

Для реализации идей интеграционного обучения возможно использовать кластерный подход для объединения усилий заинтересованных сторон в направлении достижения конкурентоспособных преимуществ. Кластером является структура, созданная на основе объединения и состоящая, как правило, из равноправных компонентов либо профессиональных партнеров, позволяющая сохранить функциональную работоспособность всего кластера при выходе из строя его составляющих компонентов. Основной задачей реализации данной модели является поиск решений, связанный с повышением конкурентоспособности выпускника профессио-

нального образования путем усиления их профессиональной составляющей, и формирование универсальных компетенций по направлению подготовки. Важнейшим фактором, определяющим развитие данной формы обучения, становится взаимосвязь с реальным сектором экономики, отраслевая направленность образовательных программ.

Такой образовательный кластер представляет собой сочетание институционально-организационной формы участия партнеров и личностно-профессионального развития его субъектов, что является катализатором для генерации новых идей, проектов и технологий в образовательной и производственно-технологической поддержке кадров. Этому способствуют также современное информационное обеспечение образовательного процесса, управление инновационной деятельностью субъектов кластера, инвестирование в социально значимые и наукоёмкие проекты, продвижение на рынок продуктов

интеллектуальной собственности.

К основным специфичным свойствам образовательных кластеров отнесем: специализацию – объекты, входящие в кластер, относятся к одному сектору рынка; множественность участников – кластеры объединяют профессиональные образовательные организации, разнообразные предприятия, учреждения науки и культуры; жизненный цикл – прохождение кластером всех стадий жизненного цикла: создание, развитие, зрелость, спад; инновационность – для поддержания высокой конкурентоспособности кластера требуется ускорение инновационного процесса.

Анализ исследований кластера как образовательной системы выделяет такое его качество, как полифункциональная ориентация, связанное как с внутренней средой сложного объекта образования, так и с внешними условиями – требованиями работодателей, потребностями развития муниципалитета или региона и т.д.

Укажем положительные стороны кластерной системы: *получение каждым из его участников выгоды от эффекта синергии*, возникающего в процессе объединения их усилий, взаимного обмена опытом, знаниями и компетенциями; *активное и управляемое взаимодействие* между его субъектами, внешними условиями и внутренними особенностями; *диверсификация социальной среды взаимодействия*, освоение новых путей достижения успеха в конкурентной борьбе, которые обуславливают новые возможности, немислимые для отдельно работающих организаций; *обеспечение подготовки специалистов* для развивающихся направлений экономики в сочетании с инновационными разработками; *реализация* многоуровневого и непрерывного профессионального образования, направленного на установление единого научно-производственно-образовательного пространства; *внедрение и распространение* инновационных технологий в среду образовательных профессиональных учреждений через активное интегрированное взаимодействие, основанное на формировании формальных и неформальных связей между различными участниками кластера.

Итогом деятельности образовательного

кластера становится возможность реализации инновационного содержания образовательного процесса на основе выполнения принципов: *универсальности* как полноты набора учебных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку специалистов; *междисциплинарной кооперации* научных исследований и учебных курсов; *содержательного и структурно-функционального единства* образовательного процесса; *вариативности* – гибкого сочетания обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов; *многообразия алгоритмов обучения* в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободным выбором объема, темпов и форм образования; *многоуровневости* – подготовки на ступенях общего, специального и высшего образования, аспирантуры, докторантуры, различных форм послевузовского повышения квалификации.

Образовательный кластер как полифункциональная система обеспечивает возможность подготовки высококвалифицированных специалистов в соответствии с региональными запросами, ускорение передачи инновационных технологий от разработчика к потребителю.

Таким образом, в профессиональном образовании все чаще реализуются интеграционные модели практикоориентированного обучения студентов в целях оптимизации качества подготовки будущего специалиста, соответствующего современным требованиям работодателей.

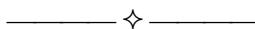
В качестве перспективного направления исследования интеграционных моделей профессионального образования рассматриваются взаимодействие и интеграция таких систем, как образовательная (высшее и среднее профессиональное образование), и научно-экспериментальных систем.

Соединение науки, образования и практики предполагает формирование нового типа кадров, реализующих современные методы, технологии моделирования нового знания.

В определенной степени эта модель реализована в производственно-исследовательских мастерских при Университете экономики.

### Л и т е р а т у р а

1. Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы». – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/#ixzz3Fr40nvZ7>
2. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования / под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской.– СПб.: СПбАППО, 2011. – 2 п.л.
3. *Моштаков А. А., Ковальчук О. В., Марон А. Е.*, Развитие педагогических кадров в условиях образовательного кластера: науч.- метод. пособие. – СПб.: ЛОИРО, 2015. – 128 с.
4. *Полянин В. А.* Образовательная система дуального формата и профессиональное самоопределение педагога // Образовательные технологии. – 2010. – №2. – С. 68-96.
5. *Резинкина Л. В., Кукушкина Н. Г.* Опыт становления и проблемы развития дуального профессионального образования в системе СПО // I Всероссийская НПК «Приоритетные направления совершенствования производственного обучения в учреждениях профессионального образования России: от теории к практике» 15.06.2016. – М.: Изд-во «АНО ПО «Колледж КЭСИ», 2016. – С. 203-216.
6. *Щепакин К. М., Жукова Н. В.* Формирование образовательных кластеров региона // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. – 2013. – № 3-1.– С. 208-218.



**С. В. Дудчик**  
(Москва)

## **ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ: ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ТЬЮТОРА**

### **TUTOR SUPPORT: DIALOGICAL POSITION OF A TUTOR**

*В статье представлено обоснование применения новых гуманитарных подходов и технологий тьюторского сопровождения, отличающихся открытостью и диалогичностью. Следствием такого диалогического взаимодействия являются взаимоотношения, в которых участники диалогового процесса смогут выработать приемлемый язык общения, достичь желаемого результата и реализовать индивидуальный замысел*

**Ключевые слова:** тьютор, тьюторское сопровождение, гуманитарные технологии, диалог, диалогическая позиция тьютора, диалогическое взаимодействие

*The article substantiates the application of the new humanitarian approaches and technologies of the tutor support, characterized by openness and dialogue. The consequence of this dialogical interaction is the relationship in which participants of the dialogue process can develop an acceptable language of communication, achieve the desired result and realize the individual intention*

**Keywords:** tutor, tutor support, humanitarian technology, dialogue, dialogical position of a tutor, dialogic interaction

Актуальная задача современного российского образования – формирование принципов и основ гражданского общества, что подразумевает формирование нового восприятия личности, межличностных отношений. Эта тенденция нашла свое отражение в ФГОС высшего образования нового поколения, в котором указывается, что педагог должен руководствоваться современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества.

Однако в настоящее время существует противоречие между необходимостью такого педагога, который занимает открытую диалогическую позицию по отношению к своему подопечному, и доминирующими в образовании односторонними и монологическими отношениями к ребенку как ученику. Следовательно, сфера образования – одна из частей российского общества, нуждающаяся в модернизации, которая подразумевает прежде всего изменение мотивации педагогов внутри диалогового взаимодействия, их отношений друг к другу и к ученикам, в расширении педагогического репертуара коммуникативных технологий и диалоговых стратегий. Необходимы новые гуманитарные подходы и

гуманитарные технологии, которые должны отличаться открытостью и диалогичностью.

Диалогическая сущность представлена в исследованиях как позиция гуманистическая (И. А. Колесникова), субъектная (О. С. Евдокимов), гуманитарная (С. В. Белова). Процесс формирования диалогической позиции будущего педагога рассматривался в контексте культурно-антропологического подхода, связанного с ценностями духовной культуры (И. В. Колоскова) [6], технологического подхода, моделирующего диалогическое взаимодействие с учащимися (О. Г. Григорьева) [2].

Условия реализации диалога в гуманитарной технологии гарантируются путем направленного проектирования и конструирования таких субъект-субъектных взаимоотношений между педагогом и его подопечным, которые определяют индивидуальное и личностное направление динамики изменений во взаимодействии. Следствием такого диалогического взаимодействия являются взаимоотношения, в которых участники диалога как процесса смогут узнать, почувствовать и понять личностные смыслы друг друга, выработать приемлемый язык общения. Все это позволит достичь желаемого результата и

реализовать индивидуальный замысел.

Осмысление диалогической позиции в отношениях педагога с самим собой и с подопечным базируется на знании открытости, возможности, вариативности, многомерности, незавершенности, субъективности человека. Диалогическая позиция также опирается на понимание индивидуальной образовательной траектории подопечного и процесса образования, как восстановления целостности «образа».

Тьюторство, как модель педагогических отношений, воплощает в себе явление смены парадигмы восприятия личности в России. Принцип индивидуализации, лежащий в основе тьюторского сопровождения, подразумевает особую мотивацию взаимоотношений, поведения тьютора по отношению к тьюторируемому. Эти отношения можно обозначить термином «диалог» (как противопоставление «монологу»), позицию тьютора в подобных взаимоотношениях – «диалогическая» (в противовес «монологической») [4].

Понятия «диалог – монолог» дают возможность рассмотреть процесс индивидуализации в контексте ценностных установок экзистенциальной традиции в философии и психологии. Философия диалога, представленная именами М. Бубера, М. Хайдеггера, Э. Левинаса, М. Бахтина и др., будучи сформирована в первой половине XX века, изменила традицию восприятия межличностных отношений, проблематизировала переход от «объектного восприятия личности («другой человек – «объект» моего рассмотрения, анализа) к субъектному (другой человек – «субъект», отношение к нему подразумевает не созерцательную, а «участную» позицию). М. М. Бахтин и М. Бубер считали, что «понять суть другого человека можно только в диалоге» [1].

Вместе с тем актуальной остается проблема профессионализации и технологической составляющей тьютора. Профессионализм и технологическая составляющая, с одной стороны, подразумевают устойчивый алгоритм действий, порядок организации деятельности, регламентированность, устойчивые границы «ролевых позиций», технологическое сценирование деятельности [3, 5, 7]. С другой стороны, подобная формализация отношений не должна нивелировать основную ценность, направленность образовательной деятельности тьютора – личность другого человека.

Основная цель тьюторского сопровождения в сфере образования – актуализация в человеке мотива личностного роста, самораскрытия, полноты самовыражения, пробуждение самостоятельного желания изменить свою жизнь, желания взять ответственность за свое поведение, формирование умения принимать жизненно важные решения. При этом сопровождение подразумевает не столько одноразовое включение, сколько создание атмосферы, способствующей актуализации таких личностных качеств, как активность, самостоятельность, открытость и др.

При создании атмосферы самораскрытия в процессе диалогического взаимодействия тьютора и его подопечного необходимо осознавать разницу между моделированием ситуации, попыткой манипуляции человеком как объектом воздействия, стремлением подвести человека к планируемому результату, с одной стороны, и участием в ситуации, активном в нее включением, проживанием ситуации вместе с подопечным, со-бытие с ним.

Диалоговые отношения в этом контексте подразумевают прежде всего открытость происходящему. Позиция участников диалога – равновесная. Тьютор в подобных отношениях не навязывает подопечному свое видение ситуации, но дает ему возможность самому принимать решения и проживать свою жизнь, сопровождение в таком случае не исключает активной позиции ученика, его права на собственное решение.

Диалоговые отношения – основная часть профессиональной тьюторской компетенции работника образования. В основу взаимоотношений кладется принцип «понимания»: я вживаюсь в позицию «другого», потом возвращаюсь на свое место, я позволяю «другому» быть другим.

Диалог – это со-бытие (событие встречи). Диалог – это не манипуляция, позиция манипулятора «монологична», он видит «Другого» только затем, чтобы использовать его качества (навязать ему свой метод мышления). Диалогическая позиция рассматривает «Другого» не как объект воздействия, но как участника разговора (позиция тьютора – участная, предполагает свою собственную включенность, в процессе взаимодействия меняются оба). Цель тьютора – формировать свободную позицию – помогать человеку осоз-

навать самого себя и свои личностные смыслы.

Формировать свободную позицию необходимо подобными же методами. В процессе собеседования и диалога человек формирует свой собственный выбор, принимает свое решение, строит планы на будущее. При этом выбор решения не должен исходить из потребностей психологической защиты или стремления к обладанию какими-либо ресурсами: тьютор помогает в процессе беседы осознавать свое состояние, делать выбор

исходя из истинных потребностей тьютурируемого. Тьютор формирует способность не потреблять (пассивная позиция восприятия), а выбирать ресурсы, активно участвовать в процессе разрешения жизненной задачи.

Таким образом, поиск новых возможностей в диалогическом взаимодействии позволяет тьютору и его подопечному выйти в открытое образование, открытую образовательную среду, где происходит встреча с многогранностью человеческой реальности.

### Л и т е р а т у р а

1. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – С. 227-231.
2. Григорьева О. Г. Подготовка будущих учителей к диалоговому взаимодействию с учащимися в условиях педагогического колледжа: дис... канд. пед. наук: 13.00.00. –Новосибирск, 2003. – 15 с.
3. Дудчик С. В. Современные образовательные технологии как ресурс профессионального самоопределения студентов вуза // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2016. – № 1 (34). – С. 250-253.
4. Дудчик С. В. Психолого-педагогическая диагностика в работе тьютора // Человек и образование. – 2016. – №1. – С. 127-131.
5. Дудчик С. В. Тьюторское сопровождение образовательных событий в системе повышения квалификации // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 161-165.
6. Колоскова И. В. Формирование диалогической позиции будущего учителя в процессе преподавания педагогических дисциплин в вузе: дис... канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2011 – 20 с.
7. Хачатрян Э. В. Технологический инструментарий конструирования учебного процесса в соответствии требованиями ФГОС к образовательным результатам // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – № 37. – С.51-56.



С. А. Фадеева  
М. В. Лупандина  
(Нижний Новгород)

## О ВОЗМОЖНОСТИ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

### ABOUT THE POSSIBILITY OF DUAL TRAINING OF TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION OF TECHNICAL ORIENTATION IN FRAMES OF IN-SERVICE TRAINING

В статье показана необходимость дуального основания при построении модели повышения квалификации педагогов дополнительного образования

**Ключевые слова:** дуальное обучение, дополнительное образование детей, дополнительное профессиональное образование педагогов

*The article shows the need for the dual basis in designing the model of in-service training of additional education teachers*

**Keywords:** dual training, additional education of children, additional vocational education of teachers

«Очередную технологическую революцию отличает массовое внедрение цифровых технологий, качественно новый уровень роботизации производства, и поэтому квалификация инженерно-технических специалистов становится сегодня ключевым фактором конкурентоспособности страны и основой для экономической и технологической независимости» [5].

Важными приоритетами государственной политики в сфере образования определена поддержка инженерного образования, в том числе через развитие детского технического творчества, привлечение молодежи в научно-техническую сферу профессиональной деятельности и повышение престижа научно-технических профессий. Особая роль в этом отводится системе дополнительного образования детей, что акцентируется в важнейших законодательных актах Российской Федерации.

Разработка и внедрение в учебный процесс образовательной «модели нового дополнительного образования детей» [7] предполагают актуализацию роли и готовности педагога дополнительного образования к предполагаемым изменениям. Преобразова-

ние педагогической реальности в системе дополнительного образования детей связывается прежде всего с наличными возможностями профессионального развития педагога дополнительного образования, навигацией его перехода к инновационной деятельности.

Однако сегодня наблюдается несоответствие профессиональной готовности педагогов дополнительного образования технической направленности декларируемому повсеместно для данной сферы социальному заказу: слишком выросла брешь между реальным и желаемым, что и демонстрируют следующие противоречия:

- между стремительно возрастающими требованиями информационного, технического общества и недостаточностью условий для качественного развития технического (информационного, робототехнического) образования школьников;
- между необходимостью нового профессионализма педагога дополнительного образования, базирующегося на персонализированной потребности в исследовательской деятельности для постижения мира *techné* (греч.), и фактиче-

ским уровнем готовности педагогов к реализации принципиально иных образовательных программ и маршрутов инновационного формата;

- между потребностью передовых педагогов дополнительного образования в освоении способов личностной, социальной, профессиональной адаптации к происходящим изменениям и фрагментарностью разработки механизмов и моделей сопровождения профессионального развития педагогов сферы технического творчества.

В сложившейся практике педагог дополнительного образования технической направленности – либо выпускник профессиональной образовательной организации технической специальности, но без педагогического образования, либо выпускник педагогического вуза без инженерно-технического образования. И такая ситуация сложилась исторически, в ходе развития самой системы внешкольного (дополнительного) образования детей.

Учреждения внешкольного образования в конце XIX века создавались на общественные и частные средства; с 1918 года внешкольное образование вошло в государственную систему народного образования. В 20-30-е годы XX века содержание внешкольной деятельности обогащается делами пионерской и комсомольской организаций как неотъемлемых составляющих идеологического воспитания личности молодого советского государства. В это же время формируются специализированные станции детского творчества, и в 1926 году открывается Центральная детская техническая станция, определившая начало организованного движения юных техников в нашей стране, которое во внешкольном, а затем и в дополнительном образовании развивалось в специализированных детских образовательных учреждениях – центрах технического творчества. Кстати, на современном этапе развитием технического творчества на муниципальном уровне занимаются отделы техники в многопрофильных учреждениях дополнительного образования.

Во времена первых пятилеток и технического переустройства страны количество кружков, мастерских и станций юных техников росло очень быстрыми темпами. Развитие детского технического творчества помо-

гали добровольные технические общества (ОСОАВИАХИМ, ОСВОД, АВТОДОР), они же оказывали помощь в подготовке руководителей технических кружков. Первый выпуск шестнадцати инструкторов планерного дела при станции ОСОАВИАХИМа состоялся в 1929 году [1, 4].

Подготовка кадров ставилась как одна из острых проблем системы внешкольной работы: создается научно-педагогический институт методов внешкольной работы; при Академии коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской открывается внешкольное отделение для подготовки кадров внешкольных работников; повышение квалификации проходит в различных организационных форматах: курсы, семинары, конференции, практикумы, методические объединения и пр. Однако при этом следует подчеркнуть, что основным назначением активизации подобной работы остается удовлетворение кадрового голода в пионерских организациях.

Центральная детская техническая станция (открытая в Москве в 1926 году) стала инициатором освоения различных технических новшеств в деятельности пионеров; долгие годы именно она являлась одним из главных координаторов в сфере технического творчества для детей и педагогов. В апреле 1941 года проводится 1-ая научно-методическая конференция работников детских технических станций, на которой присутствует 37 (!) наиболее опытных внешкольных работников. Великая Отечественная война нанесла урон и системе внешкольного образования, были разрушены многие станции юных техников, потеряны опытные кадры – «внешкольники».

В 60-е годы определяются перспективные направления развития творческой самостоятельности детей и молодежи, возникают научные общества учащихся, малые академии наук. Опыт внешкольных учреждений начинает не только активно пропагандироваться и обобщаться в публикациях, представляются к защите большое количество кандидатских и несколько докторских исследований по проблемам внеклассной и внешкольной работы на примере развития отдельных видов детского технического творчества. Тогда же выравнивание размеров оплаты труда работников школ и внешкольных учреждений дает возможность целенаправленного при-

влечения к внешкольной деятельности инженерно-технических специалистов – для реализации программ технической направленности.

Собственно понятие – «дополнительное образование» – было закреплено лишь в 1992 году, оно пришло на смену понятиям «внешкольное воспитание», «внешкольная работа», изменив назначение и функции педагогической деятельности данной сферы.

Переход к дополнительному образованию как системе – вариативной, гуманистической и демократичной, – заявленный в 1992 году, определил проведение целого ряда теоретических исследований относительно смысла и специфики деятельности учреждений дополнительного образования, развития их в социальной перспективе и, конечно же, подготовки педагогических кадров. Изучение особенностей профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования нашло отражение в педагогических исследованиях М. А. Валиевой, Л. Г. Дихановой, И. В. Калиш, З. А. Каргиной, С. Б. Серяковой, А. И. Щетинской и др., которые раскрывали проблематику научно-педагогических основ подготовки специалистов, развития профессионализма педагогов непосредственно в учреждении дополнительного образования, формирования психолого-педагогической компетентности специалистов и пр. Однако следует отметить, что за годы существования дополнительного (внешкольного) образования так и не сложилась целостная система подготовки и повышения квалификации специалистов для данной сферы и особенно остро ощущается сегодня нехватка подготовленных педагогов в сфере технического творчества.

Ключевая идея возрождения и развития инженерного образования в стране, заключающаяся в построении системы непрерывного технического образования, учитывает – в обязательном порядке – потенциал учреждений дополнительного образования и возможности создания в данных учреждениях STEM-образования (STEM – Science, Technology, Engineering, Mathematics). Но инновационное движение в данной области невозможно без повышения квалификации педагогов дополнительного образования согласно профилю деятельности: необходимы соответствующий уровень владения профессиональными знаниями и навыками, техни-

ко-технологическая компетентность, инженерно-творческое мышление и проектно-исследовательская культура.

Варианты построения моделей повышения квалификации педагогов дополнительного образования предлагались отечественными учеными (М. А. Валеева, В. А. Гуров, В. Н. Иванченко, И. В. Калиш, В. И. Лушников, С. Б. Серикова, Н. С. Толстоухова, А. Н. Щетинская, Д. Е. Яковлев и др.). Развитие детского технического творчества в системе дополнительного образования рассматривалось исследователями А. Б. Абдулаевым, Д. М. Беренштейн, И. Д. Алиевым, В. А. Горским, Б. М. Мавриным, С. К. Никулиным, М. Н. Поголяевой, Н. Н. Ярцевым и др. Ими было определено, что дополнительное образование технической направленности должно соответствовать специфичным целям и задачам, что, безусловно, предъявляет свои требования к обучению педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Мы предполагаем, что профессиональная деятельность педагога дополнительного образования в сфере технического творчества методологически носит двойственный – инженерно-педагогический – характер. Особое значение в нашем исследовании имеет научно-педагогический поиск, связанный с областью системной организации профессионального образования на основе методологического принципа дуальности (Ю. Н. Петров, С. П. Романов, М. А. Шувалова, Л. Н. Самолдина, Е. Ю. Есенина, Д. А. Торопов, Г. А. Федотова и др.).

Для проектирования эффективной системы повышения квалификации педагога дополнительного образования технической направленности, которая непосредственно «генетически» и содержательно связана с системой профессионального обучения, становится важным осмысление не только положительного отечественного, но и зарубежного опыта профессиональной подготовки специалистов.

Дуальная форма профессионального образования Германии, по оценке Международного института мониторинга качества рабочей силы (Швейцария), входит в первую группу стран по уровню квалификации кадров. Система профессионального образования Германии – одна из самых динамичных в Европе, способная адекватно и быстро реагировать на все изменения в экономике страны, при-

способливаться к ситуации на рынке профессий. Доказательством служит факт, что дуальная система является основной системой подготовки кадров более чем в 60 странах (в Германии, Австрии, Боснии и Герцеговине, Хорватии, Сербии, Словении, Македонии, Черногории и Швейцарии, а также в Дании, Нидерландах и Франции, в странах Азии и др.).

Концепция дуальной формы профессионального образования как метод подготовки и воспитания молодых рабочих была принята еще в довоенной Германии. Закон о профессиональном образовании, принятый в 1969 году, действует и в настоящее время. В основе процесса профессиональной подготовки в дуальной форме является ученичество, которое возникло в ремесленном обучении (доиндустриальный период) и впоследствии было перенесено в сферы промышленности, торговли и другие отрасли экономики. Преимущество современной дуальной системы – совмещение в учебном процессе теоретической и практической подготовки (в основе – принцип «от практики к теории»). Обучаемые одновременно с учебой осваивают избранную профессию на производстве, в образовательный процесс включены производственные предприятия. Важным для нас является то, что на всех этапах дуального обучения в Германии происходило научно-методическое сопровождение образовательного процесса, «формирование общих дидактических принципов обучения через действие и процесс, основанный на осмысленном выполнении рабочих задач» [3].

Дуальная система профессионального обучения представляет собой антитезу традиционной системе, где обучение рабочим профессиям сначала осуществляется в профессиональных школах, а затем продолжается и завершается непосредственно на рабочем месте предприятия. Так была построена система профессионально-технического образования, законодательно закреплённая у нас в стране в советский период: «предприятия, учреждения и организации создают необходимые условия и учебно-производственную базу для проведения профессионального обучения рабочих на производстве и осуществляют контроль над их обучением» [2].

Принципиальное отличие дуальной системы заключается в инновационной органи-

зации профессионального образования, предполагающей тесное взаимодействие различных учебно-производственных сред: предприятия и профессиональной школы. Изучение исследований организации профессионального обучения на основе методологии дуальности позволило выявить, что основополагающими идеями концепции дуальной системы являются: непрерывность профессионального образования; реализация гуманистически-технического подхода; опора на интегративность собственно инженерно-педагогического образования. Дуальная система подготовки специалистов технического профиля ориентирована не только на формирование интеллектуально-творческого потенциала личности, но и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Проектирование дуальной системы обучения в профессиональной образовательной организации учитывает единство методологических оснований: аксиологического (как равноценности гуманистических и технико-технологических смыслов), компетентностного (как обеспечения развития необходимых компетенций – личностных, социальных, профессиональных, общеобразовательных) и технологического (как организации процесса развития профессиональной деятельности и социально-профессиональных отношений).

При всем разнообразии тематики научных разработок в данной области отсутствуют исследования, посвященные возможностям дуального обучения в системе повышения квалификации педагогов, а именно педагогов дополнительного образования технической направленности. Однако содержание исследований дуальности в сфере профессионального образования наводит на предположение о возможности экстраполяции основных идей в сферу дополнительного профессионального образования педагогов – их переподготовку и повышение квалификации. При этом под дуальным обучением в условиях повышения квалификации мы понимаем инновационный тип организации целевой профессиональной подготовки педагогов, который предполагает согласованное взаимодействие образовательной (теоретической) и профессиональной (практической) сфер.

Дуальное основание в системе повышения квалификации педагогов дополнительного образования сферы технического творчества

может быть результативным при наличии следующих условий:

- концепция ее организации будет основана на идеях, отражающих актуальные потребности и тенденции развития технического и педагогического образования, что позволяет реализовывать своевременное реагирование на изменение социальных потребностей;
- содержательные условия реализации дуального обучения будут обеспечивать взаимосвязь и взаимообусловленность системы повышения квалификации и характеристик процесса обучения на единых методологических основаниях;
- модель сопровождения непрерывного профессионального развития педагогов будет охватывать различные исходные уровни подготовки специалистов сферы технического творчества;
- тип организации будет определен как социальное партнерство (проектирование образовательных программ с учетом сетевой формы реализации), основанное на согласованном взаимодействии сис-

темной целостности профессионально-учебных сфер подготовки специалистов дополнительного образования детей, с возможностью опоры на механизмы их самоорганизации и саморазвития.

Переход на дуальную систему образования в России был поддержан В. В. Путиным: «Если дуальное образование предусматривает сочетание обучения и практической работы, то, конечно, это то, чем нужно заниматься, ...разумеется, на современной, новой основе, современными методами, на современном оборудовании» [6].

Повышение квалификации педагогов дополнительного образования технической направленности, основанное на принципе дуальности, позволит оптимально соединить ценностно-целевые установки, различные образовательные подходы, педагогические технологии и дидактические средства, не нарушая методологической целостности обучения; поможет преодолеть содержательную и методическую рассогласованность в вопросах подготовки профессиональных кадров системы дополнительного образования детей.

### Л и т е р а т у р а

1. Горский В. А. Живое образование (без стандартов и ЕГЭ). – М., 2005. – 341 с.
2. Закон РСФСР «О народном образовании» от 02.08.1974 (ст. 64) // Интернет-версия КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=2054&rnd=235642.1051432730#0> (дата обращения: 04.01.2017).
3. Есенина Е. Ю. Особенности дуальной системы обучения в Германии // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dualnoy-sistemy-obucheniya-v-germanii> (дата обращения: 04.01.2017).
4. Никулин С. К. Системный подход в развитии научно-технического творчества учащихся в учреждениях дополнительного образования России. – М.: Глобус, 2005. – 432 с.
5. Развитие научно-технического творчества детей в системе дополнительного образования: проблемы и пути решения, 20.12.2015 // Информационно-методический портал Добразование [Электронный ресурс]. – URL: <http://dopedu.ru/news/695-razvitie-nauchno-tekhnicheskogo-tvorchestva-detej-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-problemy-i-puti-resheniya.html> (дата обращения 12.12.2016).

6. Стенографический отчёт о совместном заседании Государственного совета и Комиссии при Президенте по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития, 23 декабря 2013 года // Официальные сетевые ресурсы Президента России [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/19882> (дата обращения 9.12.2016).
7. Стратегическая инициатива «Новая модель системы дополнительного образования детей» Агентство Стратегических Инициатив [Электронный ресурс]. – URL: <https://asi.ru/social/education/> (дата обращения 01.12.2016).



*Т. Н. Акимова  
(Санкт-Петербург)*

## СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ И ВНЕШКОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### SOCIAL DESIGN OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR AND EXTRAMURAL ACTIVITIES

*В статье рассматривается социальное проектирование обучающихся во внеурочной и внешкольной деятельности, предлагается определение социального проекта, описание его жизненного цикла и различные его типы. Статья адресована всем интересующимся школьным образованием, а также использованием метода проектов и в частности – социального проектирования*

**Ключевые слова:** социальный проект, метод проектов, интеграция общего и дополнительного образования, внеурочная деятельность, внешкольная деятельность, системно-деятельностный подход

*The article deals with social design of students in extracurricular and extramural activities, proposes the definition of the social project, the description of its life cycle and its various types. The article is addressed to everybody who is interested in school education as well as the use of a project method and social design in particular*

**Keywords:** social project, project method, integration of general and further education, extracurricular activities, extramural activities, system-activity approach

Закон «Об образовании в Российской Федерации», новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов актуализируют проблему всестороннего развития личности обучающегося и конструирования эффективной внеурочной и внешкольной деятельности. Это, в свою очередь, обусловливает необходимость создания системы обучения социальному проектированию в условиях школы и вне школы.

Под социальным проектированием понимается «вид деятельности, которая имеет непосредственное отношение к развитию социальной сферы, организации эффективной социальной работы, преодолению разнообразных социальных проблем» [4]. Применительно к обучающимся в системе школьного образования рассматриваем социальный проект как самостоятельно задуманную, продуманную и осуществленную деятельность команды обучающихся, направленную на практическое разрешение определенной значимой социальной проблемы, то есть имеющую социальный эффект, ее результатом является создание реального конкрет-

ного «продукта» на основе социологического исследования в процессе конструктивного взаимодействия обучающегося с социумом.

Укажем на выделенные нами признаки социального проекта:

- направленность проекта на решение значимых социальных проблем;
- осуществление принципа «Мыслим глобально – действуем локально»;
- предложение и обоснование реальных путей решения проблемы и попытка их реализации;
- командный характер работы над проектом;
- проведение в рамках работы над проектом социологического исследования;
- осуществление взаимодействия с общественностью и властными структурами, направленного на достижение целей проекта.

Объектами, на которые направлен социальный проект, могут являться социальные отношения, социальные явления, социаль-

ные институты, их деятельность, социальная среда.

Создание и реализация социального проекта строятся по определенной логике: самоопределение в теме проекта, постановка коллективной цели и индивидуальных задач, сбор информации и материалов, создание социально значимого продукта, оформление результатов, презентация результата и рефлексия [5]. В. А. Луков предлагает более подробное описание жизненного цикла социального проекта, который составляет «промежуток времени между моментом появления проекта и моментом его ликвидации» [4]. Жизненный цикл социального проекта обучающегося, с нашей точки зрения, состоит из следующих этапов: разработка концепции проекта; оценка жизнеспособности проекта; планирование проекта; составление бюджета, сметы расходов (если необходимо); предварительный контроль, социальная проба и защита проекта; этап реализации проекта; коррекция проекта по итогам мониторинга и рефлексии; завершение работ и ликвидация проекта; рефлексия результатов.

Этапы могут корректироваться в зависимости от каждого конкретного социального проекта, но самая значимая часть работы проводится до фазы реализации проекта. Формой представления итогов по многим фазам могут являться тексты и презентации. Важным условием на всех этапах социального проекта является рефлексия промежуточных результатов и проведение корректирующих процедур, в чём немаловажную роль играет педагог-наставник, под чьим руководством проводится проект.

Исследователь социального проектирования и прогнозирования В. А. Луков выделяет подробную типологию социальных проектов:

- по характеру проектируемых изменений – инновационные и поддерживающие;
- по направлениям деятельности: научно-технические, культурные, хэппенинг, перформанс;
- по особенностям финансирования: смешанным финансированием, инвестиционные, спонсорские, кредитные, бюджетные, благотворительные [4].

Темы социальных проектов обучающихся должны быть выбраны соответственно интересам и возможностям школьников, и организация должна строиться на основе лично-

стно ориентированного, системно-деятельностного и аксиологического подходов. Однако система социального проектирования во внеурочной и внешкольной деятельности может организовываться в рамках заданных изначально тем, учитывающих разные интересы и направленности. В качестве оригинального примера можно взять 10 направлений деятельности, которые были выделены для грантов поддержки проектов (программ) молодежных и детских объединений (Федеральный закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» (1995)) [цит. по: 4]:

- грант «Константин Циолковский» – для поддержки проектов (программ) в области развития инновационных идей и технологий, которые могут приобрести практическое значение в XXI веке;
- грант «Михаил Ломоносов» – для поддержки проектов (программ), стимулирующих разностороннее образование и интеллектуальное развитие детей и молодежи, основанное на соединении гуманитарного и естественнонаучного знания и предполагающее использование этого образования для достижения какой-либо практической (производственной, изобретательской, издательской и т. д.) задачи;
- грант «Великая княгиня Елизавета Федоровна» – для поддержки проектов (программ), связанных с созданием учреждений, центров, отделений и т. п. в рамках системы социальной службы для детей и молодежи с целью их правовой защиты и социальной поддержки;
- грант «Лев Яшин» – для поддержки проектов (программ), направленных на укрепление здоровья молодежи и детей, вовлечение их в занятия физической культурой и спортом, формирование здорового образа жизни;
- грант «Екатерина Дашкова» – для поддержки проектов (программ), направленных на развитие средств массовой информации для молодежи и детей, молодежных и детских объединений, а также на создание и публикацию адресованных детям и молодежи энциклопедических изданий и иных произведений, содержащих обобщение накопленного человечеством знаний, нравственных и

- духовных ценностей;
- грант «Петр Чайковский» – для поддержки проектов (программ) в области художественной культуры, новаторских работ молодых художников, композиторов, писателей и других деятелей культуры и творческих молодежных и детских коллективов;
- грант «Владимир Вернадский» – для поддержки экологических проектов (программ) как в области охраны окружающей среды, так и в области экологии культуры и развития ноосферы;
- грант «Афанасий Никитин» – для поддержки проектов (программ), основным содержанием которых является развитие молодежного и детского туризма, в том числе международного;
- грант «Александр Невский» – для поддержки проектов (программ), направленных на патриотическое воспитание молодежи, развитие краеведческой и поисковой работы, сохранение и восстановление памятников отечественной истории и культуры; поощряются также проекты и программы по исследованию российской истории.

Создание и реализация системы социального проектирования во внеурочной и внешкольной деятельности обучающихся обосновывается следующими характерными особенностями современного мира и современного образования [7]:

Навыки исследовательской и проектной работы, приобретенные в школе, необходимы выпускнику для того, чтобы быть успешным в любых жизненных ситуациях, предполагающих в современной реальности непрерывные изменения и непредсказуемые обстоятельства.

Высшие учебные заведения сегодня нуждаются в талантливых абитуриентах, способных к самостоятельной проектной деятельности, которые в том числе в перспективе будут развивать отечественную науку. Именно школа должна выявлять таланты учащихся, стимулировать их к самообразованию, к исследованиям во внеурочной и внешкольной жизни, к самостоятельному постижению наук, к приобретению знаний, которые выходят за пределы школьной программы.

Государственная политика в области образования сегодня направлена на поддержание инновационных программ, реализуемых школой, в том числе поддержку одаренных, мотивированных детей, школ, внедряющих инновационные программы и передовые технологии, предоставление грантов школам для реализации проектов.

В современном обществе возобновляется массовое увлечение обучающихся научными исследованиями и проектами, в связи с чем снова становятся популярными научные общества. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации в СМИ практических материалов из опыта работы всевозможных творческих объединений обучающихся и, как подведение итогов их деятельности, проведение ежегодных конкурсов, конференций различного уровня и профиля по защите исследовательских и проектных работ учащимися (победители наиболее престижных из них принимаются в некоторые высшие учебные заведения без экзаменов).

В разных районах города действуют научные общества учащихся, ежегодно организуются конкурсы научно-исследовательских работ, лучшие из которых выходят на общероссийский уровень. С каждым годом увеличивается число секций, на которых может быть представлена исследовательская и проектная работа обучающихся.

Перед многими школами Санкт-Петербурга ещё только стоит задача войти в число ведущих образовательных учреждений, серьезно заявивших о себе на олимпиадах, конкурсах, в проектах районного, городского и областного уровней. Главным условием внедрения проектного и исследовательского метода в обучение является профессионализм педагогов.

Таким образом, социальные проекты рассматриваются как фактор социализации обучающегося, их социальной адаптации и развития их социальной активности, условие формирования личности обучающегося, форма личностного развития [6], самостоятельности и инициативности, чувства ответственности за свою судьбу и судьбу своей страны, эффективное средство формирования ключевых компетенций школьника, формирования исследовательских навыков обучающихся, как фактор утверждения и развития проектного мышления и др.

### Л и т е р а т у р а

1. Белова Л. А. Рекомендации по разработке социально-образовательного проекта [Электронный ресурс] // Myshared. 2015. Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/833825/>.
2. Епифанова Л. П. Социальное проектирование как условие развития социальной активности учащихся [Электронный ресурс] // Myshared. 2016. Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/1283626/>.
3. Концепции развития дополнительного образования детей до 2020 г. (Утв. Распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 г. № 1726-р) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42X0A.pdf>.
4. Луков В. А. Социальное проектирование: учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии: Флинта, 2003. – 240 с. Режим доступа: <https://www.litmir.co/br/?b=239419>
5. Мылова И. Б. Инновации в образовательных технологиях: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб АППО, 2012. – 148 с.
6. Социальное проектирование [Электронный ресурс] // Социальная работа. 2013. Режим доступа: <http://soc-work.ru/article/284>.
7. Социальное проектирование в школе как фактор социализации учащихся [Электронный ресурс] // Копилка уроков — сайт для учителей. Режим доступа: <https://kopilkaurokov.ru/literatura/prochee/statiasotsialnoiproiektirovaniievshkoliekakfaktorsotsializatsiichashchikhsia>.



Ци Юе  
(Китай)

## ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСТРОЙСТВА ШКОЛ КИТАЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

### ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ASPECTS OF CONSTRUCTING SCHOOLS OF CHINA AT PRESENT STAGE

*В статье рассматриваются вопросы организационно-управленческого устройства школ Китая в условиях реформирования образования на современном этапе*

**Ключевые слова:** управленческие аспекты, устройство школ, реформирование, стандарты, индивидуализация обучения, компетентностный подход, качественное образование

*The subject of the article is organizational and managerial aspects of constructing schools in China in the conditions of educational reform at the present stage*

**Keywords:** managerial aspects, constructing schools, reforming, standards, individualization of learning, competence based approach, quality education

На современном этапе в Китае в ответ на интенсивное развитие экономики и в связи с этим увеличивающимся спросом на кадры, компетенция которых отвечает запросам информационного общества, реформируется система образования, включая и управленческие кадры. Актуальность исследования управленческих аспектов школьной системы на современном этапе развития общества в Китае связана с интеграцией всех процессов образовательного пространства в мировом масштабе, с введением новых реформ и созданием инновационных технологий. Реформы направлены на адаптацию мировых тенденций в национальной системе образования с учётом истории, культуры, национальных традиций страны.

Развитие и существенные изменения в социальной и экономической сферах Китая повлияли на сферу образования, особенно на обязательное образование. Реализация обязательного образования в стране прошла длительный путь, отражающий влияние западной философской мысли через миссионеров, чиновников, бизнесменов, студентов, обучающихся за границей [8, с. 67].

Об обязательном образовании в Китае задумались в 1911: в этом году в Пекине прошла образовательная конференция, на которой было принято 12 решений, в том числе «проект устава обязательного образования». В проекте было отмечено, что четырехлетний период обязательного образования должен

быть внедрен в школах Китая, однако этот устав на практике существовал только три месяца. В 1923 году концепция обязательного образования впервые нашла свое место в Конституции, однако как заимствованное право не имела силы [6, с.23].

С 1978 года в Китае начинается первый этап реформирования школьного образования: в нём ведущее место отводилось экономическому строительству, открытости общества, содействию друг другу. Успешность этой реформы привела к тому, что 2 апреля 1986 года на 4-м Пленуме шестого созыва собрания народных представителей был принят «Закон КНР об обязательном образовании» (закон № 38).

Совершенствование данного Закона происходило под влиянием ряда нормативных документов и решений международных конференций. В марте 1990 года на «Всемирной конференции по образованию для всех» в Жомтьене была принята «Всемирная декларация об образовании», в которой было отмечено, что «обязательное образование является не только целью, но и базой непрерывного обучения и развития человеческого потенциала [12, с.16]. В докладе Международной комиссии по образованию XXI века «Образование – клад», представленном ЮНЕСКО в 1996 году, дано глубокое обобщение с указанием сущности обязательного образования: «обеспечить базовое образование каждому человеку для плодотворной работы»

[12, с.17]. Китайские специалисты принимали активное участие в этих конференциях, что послужило стимулом к принятию единой идеи в области удовлетворения потребностей людей в образовании. Чжань Баокуй в своих исследованиях подчеркивает, что обязательное образование связано с двумя компонентами: с определенным возрастом детей и годичным сроком в соответствии с национальным законодательством КНР [13, с. 175].

Система школьного образования в Китае состоит из трех ступеней: начальная, средняя, старшая. На начальном этапе обучения (6-12 лет) дети получают знания по базовым предметам: китайскому языку, математике, истории, природоведению, географии, музыке. В средней школе много внимания уделяется патриотическому и физическому воспитанию. Весь учебный процесс разделен на две части: в первой половине дня школьники изучают основные предметы, во второй – получают дополнительное образование, включающее практические занятия в мастерских и на фермах. Весь образовательный процесс в средней школе направлен на профессиональную ориентацию.

Эти две ступени являются обязательными. После окончания девятилетнего образования дети могут продолжить образование в старшей школе только при условии финансовых возможностей родителей. В Китае преобладают два типа старших школ: академический профиль и профессионально-технический. Школы с академическим профилем ведут подготовку учащихся к обучению в высших учебных заведениях, поэтому весь образовательный процесс направлен на углубленное изучение научных дисциплин. Школы с профессионально-технической направленностью готовят детей для работы на производстве. В такой школе учащиеся обучаются два года с перспективой поступления в техникум или училище, где готовят специалистов сельского хозяйства, экономики, юриспруденции [14, с.61].

В «Плане реформы предметов в сфере повседневной высшей средней школы», «Законе об обязательном образовании КНР», «Плане реформы образования и развития Китая в 2010-2020 годы» выражена тенденция реформы обязательного образования в последние годы.

Разница в экономической и культурной сфере страны привела к большой дистанции

между регионами, городами и даже школами, поэтому в положениях обязательного образования обращено внимание на равенство развития, «на распределение участия в затратах на обучение, на содействие сбалансированному развитию обязательного образования. Например, обеспечение равенства для осуществления обязательного образования детей, которые следуют за родителями, работающими в другом месте. В новом законе «Об образовании» отменено дифференцированное обучение, то есть на традиционное деление школьников на «обычных» и «умных»». Данный подход обеспечивает равенство ресурсов, средств в области образования [1, с.45];

Новый закон в своей сущности имеет историческую отправную точку – натуральное воспитание: воспитание компетентности творчества, самообразование, формирование нравственных ценностей и социальных установок, идеологических мировоззрений;

Существенным признаком обязательного образования является бесплатное обязательное образование. В школах первых двух ступеней отменены не только плата за обучение, но и дополнительные расходы на учащихся: расходы на учебные пособия, общежитие, школьный костюм. Так как дальнейшее образование платное, то в государстве предусмотрены следующие гарантии материальной помощи: стипендии, система субсидий для учащихся, система совмещения учебы и работы, полное или частичное освобождение от платы за обучение, государственные кредиты на обеспечение обучения в старшей школе и высшем учебном заведении [3, с. 24].

Система образования в КНР ориентируется не только на молодое поколение, но и на взрослых людей. С этой целью создан ряд учебных начальных школ для взрослых, что дает возможность людям разного возраста и профессии получить среднее и высшее образование, повысить свой социальный статус.

Со стороны партийного руководства и государства уделяется большое внимание получению обязательного массового образования. Пристальное внимание политиков к школе обеспечивает развитие системы образования в период реформирования, стимулирует стремление руководителей школ к созданию такой системы, которая соответствует лучшим мировым образцам и способствует вхождению в образовательное пространство

в качестве влиятельного партнера.

Государство постоянно выделяет целевые средства на школьное строительство для улучшения условий обучения и воспитания. В соответствии со «Стандартами учебных условий для школы» для каждого нового образовательного учреждения планируется территория, строится здание и проводится оснащение всех учебных кабинетов.

В современном педагогическом опыте Китая существует много теорий, касающихся организационно-управленческих аспектов устройства школ: это прежде всего работы Лю Пэнфэй, Се Нин, Цзин Шиюн, Чана Мяомяо, Чжао Чжунцзянь, Чжао Минь. Чжу Сяомянь считает, что права, обязанности, ответственность, интересы всех участников образовательного процесса и другие элементы системы управления должны быть равноправны [4, с. 61]. Чтобы школа стала ведущим Центром развития личности ребенка, необходимо на практике воплотить новую образовательную парадигму: отказ от главной концепции «образование ради подготовки учащихся к экзамену» к идее – образование для развития личности каждого школьника».

Цзян Цзюнь, характеризуя тенденции развития общего образования в Китае, подчеркивает, что конечной целью организационно-управленческой деятельности школ служит продвижение личностного развития каждого учителя: от его деятельности и профессионализма зависит уровень образованности и воспитанности обучающихся. Ведущая роль в этом процессе принадлежит руководителям школ, их идеологической установке: поощрение активной конкуренции, формирование основ самоуправления, создание условий для обновления и развития национальной системы образования [10, с. 46].

В основе реформирования устройства школ Китая заложены следующие основные позиции:

- концептуальные основы в содержании обучения: от функции познания – к функции духовного развития, творческого подхода к каждому участнику образовательного процесса;
- реформирование учебных планов и методов обучения согласно государственным стандартам, заложенным в «Плане реформы образования и развития Китая в 2010-2020 годы»;
- приоритет инновационной структуры

школы, где ведущими характеристиками служат комплексность, сбалансированность, выборность (факультативные курсы, модульное образование, личностно ориентированный подход);

- внедрение стимулирующей комплексной оценки образовательных результатов: качественный и количественный характер оценки труда педагогов и учащихся меняет отношение к образованию и ценностям общества;
- соблюдение трехуровневого управления: государственный, местный, школьный уровни [11, с. 109].

Управление школами в Китае прошло длительный путь совершенствования. В современных школах управление представлено несколькими видами в зависимости от их местоположения: школы, подведомственные провинции, городу, уезду. Например, Хайларская средняя школа № 2 подчиняется административному управлению города Хулуьбуира; Хайларская средняя школа № 3 – управлению образования района Хайлара. Директора школ несут ответственность за организационно-управленческую деятельность перед управлением образования соответствующей ступени.

Сунь Пэйцин и Сунь Яньбинь считают, 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 – качество воспитания человека. С этой целью, например, в школах Пекина при сохранении традиционной системы образовательного процесса реализуются новые управленческие технологии, которые направлены на стабильность и удовлетворенность в работе [8, с. 23].

Необходимо подчеркнуть, что в организационно-управленческой структуре школы содержится демократическое условие. Структуру и характер управления школой определяют такие факторы, как масштаб школы, задачи и приоритеты, «учебно-воспитательная цель, условия образовательного пространства, внешняя и внутренняя среда, состав учителей» [9, с. 8].

В Китае в каждом образовательном учреждении существуют три структуры, имеющие

право на контроль и принятие решений, – это администрация, куда входят директор школы и его заместители, партийная организация и совет учителей и работников школы. Директор школы несёт полную ответственность за все направления деятельности коллектива: разработку учебных планов по каждому предмету и факультативу, организационную работу по семестрам и в учебном году, за подбор и расстановку кадров, нравственную и учебную деятельность учителей и учащихся. Кроме этого в обязанности директора школы входят все хозяйственные вопросы, «управление финансами, прием и распределение учащихся по классам» [9, с. 14]. Функции партийной организации в каждом учреждении связаны с обеспечением контроля и мониторинга.

В соблюдении концепций демократического управления ведущее место занимает такая организационная форма, как «собрание представителей учителей (педсовет) и работников школы». В обязанности данной организации входят: защита членов коллектива, улучшение современной системы школьного образования, содействие в развитии правовой системы школы. В большинстве школ педагогические советы утверждают все проекты, направленные на долгосрочное планирование и сотрудничество с научными структурами. Данный режим распространен на территории Китая в школах на всех уровнях с 1 января 2012 года. Частные школы, китайско-иностраные совместные учебные заведения работают со ссылкой на эти управленческие концепции [5, с. 12].

Итак, на современном этапе развития информационно-коммуникативного общества в реформировании школ Китая значительное место занимает национальная политика, отражающая две линии в образовательном процессе: во-первых, организация работы школы в режиме полного дня, способствующей подготовке учащихся к продолжению образования в системе высшего образования. Этот процесс характеризуется следующими специфическими факторами в организации работы средней и старшей школ: во-первых, реализация на практике лично ориентированного и компетентностного подходов на

всех уроках и дополнительных занятиях, использование инновационных технологий и введение оценочных качественных параметров, помогающих «реализовать государственную политику в выравнивании образовательных возможностей для учащихся разного социального статуса» [3, с. 27].

Во-вторых, подготовка учащихся к труду в условиях высокотехнологического производства. Это направление связано с желанием сотрудничать на международном уровне: двусторонние и многосторонние обмены в сфере образования, совместные исследования и проекты, совместное обучение. В этом направлении важно отметить сотрудничество России и Китая: в китайских школах активно внедряют российские информационные технологии с учетом массового обучения. Инновационная позиция в этом плане принадлежит МПГУ: при подготовке учителей они используют современные модели образования, которые можно использовать в общеобразовательных школах с первого года обучения. Российские школы также изучают и используют в своей работе модели обучения и воспитания, разработанные китайскими учителями.

В планах на сотрудничество между образовательными учреждениями, в частности между школами Китая и России, планируется модель школы будущего. Данная общая современная модель образования предполагает совместную деятельность руководителей школ «от детского сада до школьного учителя и преподавателя педагогического вуза» [2, с. 3]. Взаимодействие представителей двух стран в модели «школа будущего» требует включения учителя школы в исследовательскую деятельность не только на уровне педагогических университетов, но и на международном уровне. Такой инновационный подход позволяет модернизировать организационно-управленческие аспекты устройства школы Китая, так как исследовательская и проектная деятельность приведет к изменению всей системы образования учреждения и позволит вовлечь в эту деятельность школьников, которые «освоят важнейшую модель деятельности человека XXI века – человека-исследователя».

### Л и т е р а т у р а

1. *Боревская Н. Е.* Государство и школа: опыт Китая на пороге III тысячелетия: моногр. – М.: Восточная литература, 2009. – 271 с.
2. Вызов времени: Китай и Россия создают школу будущего // Российская газета. Федеральный выпуск. – 2016. – № 7013 (145).
3. *Лю Пэнфэй, Красова Е. В.* Современные тенденции развития китайской системы образования // Вестник ВГУЭС. – 2012. – № 1. – С. 22-32.
4. Россия – Китай: Образовательные реформы на рубеже XX-XXI веков: сравнительный анализ / отв. ред. Н. В. Боревская, В. П. Борисенко, Чжу Сяомань. – М., 2009. – 592 с.
5. *Се Нин.* Базовое образование и национальное образование XXI века. – Пекин: Изд-во Восточно-Китайского педагогического университета, 1992. – 98 с.
6. *Сунь Пэйцин.* История китайского образования. Пекин: Изд-во Восточно-Китайского педагогического университета, 2014. – 160 с.
7. *Суртаева Н. Н., Иванова О. А.* Проблемные изменения социального пространства педагогического образования // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2014. – №1(7). – С. 5-7.
8. *Сюн Сяньцзюнь.* Обязательное образование в современном Китае. – Пекин: Изд-во Центрально-Китайского педагогического университета, 2008. – 109 с.
9. *Цзин Шиюн.* Организационно-управленческие аспекты школы постоянной системы девяти лет. – Сычуань, 2010. – 85 с.
10. *Цзян Цзюнь.* Тенденции развития общего образования в Китае и России в условиях современных реформ. – М.: Компания Спутник+, 2010. – 129 с.
11. *Чан Мяомяо.* История развития и текущее положение обязательного образования // Современные коммуникации. – 2013. – № 3. – С. 109-110.
12. *Чжао Чжунцзянь.* Миссия образования – декларация образования и программы действий XXI века. – Пекин: Изд-во педагогической науки, 2006. – 60 с.
13. *Чжань Баокуй.* Сборник педагогики – система образования // Источник и эволюция обязательного образования. – 2003. – С. 175-180.
14. *ЧэньЧжаолин.* Реформирование системы образования Китая // Гуманитарный вектор. – 2010. – № 1 (21). – С. 61-70.



**А.В. Ракитский**  
(Санкт-Петербург)

## ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

### VALUE APPROACH TO UNDERSTANDING PATRIOTIC EDUCATION CONTENT FOR CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTES IN PEDAGOGICAL RESEARCH

*В статье рассматривается актуальная проблема содержания патриотического воспитания курсантов военных вузов. Выделяются и анализируются основные подходы, дается обобщенная характеристика новым ориентирам развития военного образования, определяются отличительные особенности военно-патриотического воспитания*

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, военный вуз, военное образование

*The article deals with the urgent problem of the content of military institutes cadets' patriotic education. The main approaches are highlighted and analyzed, generalized characteristic of new guidelines for development of military education is given, distinctive features of military-patriotic education are identified*

**Keywords:** patriotic education, military institute, military education

Высшая школа переходит на новые технологии образования, которые закономерно требуют совершенствования всех сторон жизнедеятельности студенческой молодежи. Назрела насущная необходимость переориентации системы образования на национальные интересы, построенные на традициях отечественной истории и культуры. В общей стратегии воспитания в непрерывном образовании современной России патриотическому воспитанию придается первостепенное значение. Это направление воспитательного воздействия определяется принципами государственной политики, сформулированными в Концепции, Программах «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (2001, 2005 2010, 2015 годы), и общим контекстом государственной программы «Развития образования», принятой на период до 2020 года.

Новые стратегические ориентиры развития военного образования обусловили [1] необходимость поиска таких подходов к подготовке будущего офицера в условиях военного вуза, которые формируют профессионала нового типа, отличающегося не только

высоким профессионализмом, но и уровнем духовных качеств личности. В контексте решения данной проблемы особая роль отводится системе высшего профессионального образования, которая, с одной стороны, призвана вооружить выпускника военного вуза профессиональной компетентностью, а, с другой, выступает важным инструментом социализации будущего специалиста, формируя ценностное отношение к патриотическому воспитанию [8].

Необходимость разработки аксиологического подхода к патриотическому воспитанию специалиста нового типа в отечественной педагогике обусловлена следующими факторами. Во-первых, непреходящей ценностью патриотического воспитания для жизни и развития каждого человека и тем более будущего офицера, призванного защищать рубежи Отечества. Во-вторых, возникновением новой системы ценностей, наполненной качественными характеристиками, сочетающими в себе общечеловеческие, национальные и нравственные критерии патриотизма. В-третьих, в условиях радикальной военной реформы как одного из важнейших звеньев

модернизации страны в начале XXI в. особую значимость приобретает совершенствование воспитательной работы с личным составом Вооруженных Сил Российской Федерации.

Закономерным является обращение к опыту патриотического воспитания молодого поколения, который опирается на тысячелетнюю историю России, начиная с Древней Руси. В отечественной философии, истории, социологии и педагогике по предмету исследования имеется достаточно обширный материал. Осмысление таких известных исторических памятников, как «Слово о полку Игореве», «Повесть временных лет», «Поучение» Владимира Мономаха, трудов В.Г. Белинского, Н.А. Бердяева, М.В. Ломоносова, Н.И. Пирогова, А.Н. Радищева, К.Д. Ушинского и других выдающихся отечественных мыслителей позволило составить представление о механизмах патриотического воспитания молодого поколения. Большинство исследователей считает, что возрастной период, в котором находятся курсанты военных вузов, характеризуется наибольшей сензитивностью для формирования ценностной сферы будущего специалиста [10].

Современный этап научного знания характеризуется возрастанием роли исследований, посвященных изучению различных аспектов воспитания военных специалистов (И.А. Алехин, С.М. Бурда, С.Н. Винникова, В.В. Деев, А.Д. Лопуха, В.А. Митрахович, В.А. Пекшин, Ю.Г. Подлатов, А.В. Половнев, Г.В. Пупынин, Ю.С. Руденко, А.С. Рыбчинчук, П. Я. Савинов, В.Д. Серых, В.Е. Талынев, В.Е. Уткин и др.) [9]. Учёные предлагают разнообразные варианты построения оптимальной модели воспитания, призванной решить проблемы гражданского, патриотического и военно-патриотического воспитания будущего офицера. Однако фундаментальных исследований по проблеме формирования ценностного отношения к патриотическому воспитанию курсантов в условиях военных вузов не имеется.

Важнейшими воинскими традициями, оказывающими наибольшее воспитательное воздействие на курсантов, являлись: верность Военной присяге, Боевому знамени и Военно-морскому флагу; служение интересам народа, а не отдельным политическим партиям и их лидерам; самоотверженность и самопожертвование в бою ради достижения

общей победы; массовый героизм и мужество в период, когда решается судьба независимости Отечества; воинская доблесть, умение стойко переносить трудности военной службы; демократизм взаимоотношений между подчиненными и командирами, военнослужащими и взаимное доверие [6].

Понимание сущности военно-патриотического воспитания с позиций разных теоретико-методологических подходов в контексте нашего исследования позволяет определить его главные системообразующие факторы: воспитательная деятельность военного вуза - цель, ее военно-патриотическая направленность; личность курсанта - ее психологические особенности, патриотическое мировоззрение, патриотическое сознание, социально значимое поведение; военно-патриотические ценности; взаимодействие субъектов воспитательного процесса - командиры подразделений и др.; патриотизм как результат военно-патриотического воспитания и качество личности курсанта, основа его патриотического самосознания.

Современное понимание патриотизма как сложного социально-философского, социально-психологического и педагогического явления характеризуется многогранностью смыслов его содержания и многообразием форм проявления. Социально-философский анализ патриотизма как ценности российского общества (А. П. Погорелый), как духовной основы личности (Л. А. Магомадов), как общественного отношения (Д. А. Карманова), как социодинамической системы (А. И. Туманов) позволил раскрыть философский смысл феномена российского патриотизма, который выступает как эмоционально-возвышенное отношение к Отечеству, как важнейшее социально-культурное качество духовного мира личности.

Истинный патриотизм, в нашем понимании, есть единство высокой духовности, гражданской зрелости и социальной активности личности курсанта, проявляющихся в осознанном и устойчивом стремлении к профессиональной подготовке и военной службе, выполнению воинского конституционного долга по защите интересов Родины.

Изучение теории и практики воспитательной работы в военных вузах позволяет систематизировать научно-педагогическое знание об этом процессе в целостную и относительно самостоятельную педагогическую

теорию военно-патриотического воспитания курсантов. Являясь составной частью военно-педагогической теории, оно имеет свои специфические особенности.

К отличительным особенностям военно-патриотического воспитания [5] мы относим то, что оно ведется непрерывно - в процессе обучения и воспитания вообще в вузе, всей воинской жизни, в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности: на занятиях по тактике, при изучении уставов, оружия и боевой техники, в ходе специальных тренировок и учений курсанты постоянно вырабатывают у себя патриотические качества.

Следующая особенность процесса военно-патриотического воспитания курсантов в вузе – комплексность. Она означает: совершенствование воспитательной работы во всех сферах жизни общества и в Вооруженных Силах РФ; единство целей, задач, содержания, методов военно-патриотического, физического и духовно-нравственного воспитания, подчинение их идее подготовки профессионального военного; усиление воспитательной роли учебно-служебной деятельности; объединение усилий всех педагогов - участников воспитательного процесса в военно-учебном заведении.

В процессе исследования были определены следующие критерии и показатели военно-патриотического воспитания: информационно-когнитивный (интеллектуальный и содержательный элементы), мотивационно-ценностный (психологические элементы, социальнозначимые мотивы ценности Родины и ценности патриотизма, нравственно-нормативные и военно-профессиональные установки и др.), оптимально-деятельностный (поведенческий показатель).

Информационно-когнитивный критерий предполагает: вооружение курсантов знаниями истории, культуры своего Отечества, военно-патриотических традиций российского народа, отражающими роль России в мировой истории, ее вклад в развитие передовой науки и техники, военного искусства, раскрывающими самобытность и уникальность культуры и военного искусства России; разработку и внедрение в воспитательный процесс военного вуза программы, направленной на создание единой системы военно-патриотического воспитания курсантов и

формирования их патриотического сознания на основе применения передовых традиционных и инновационных педагогических технологий.

Мотивационно-ценностный (психологический) компонент – формирование у курсантов военных вузов чувства гордости за свое Отечество, потребности в освоении и приумножении духовных ценностей, нравственно-нормативных качеств, эмоций, связанных с отношением к своей Родине, формирование сознания уверенности в перспективах развития России и благополучия народа; наличие социально-значимых мотивов, осознанное и устойчивое стремление к подражанию лучшим представителям российского воинства.

Поведенческий показатель предполагает активное участие курсантов в воспитательных мероприятиях в вузе, основанных на военно-культурных и боевых традициях Российской армии; формирование и проявление социального поведения курсантов как результат самовыражения их в жизни, учебе, военной службе, в повседневных отношениях в курсантской среде; обеспечение личной примерности командиров (начальников) в вопросах воинской дисциплины, выполнения служебного и воинского долга.

Известно, что самое важное в воспитании — его содержание, т. е. совокупность теорий, положений, норм, знаний, традиций, которые должны быть переданы воспитанникам, усвоены ими и выступать ведущими мотивами их профессиональной деятельности. Подчеркивая место и роль в процессе воспитания его субъекта и объекта, следует отметить, что их взаимодействие носит характер равноправных, взаимоуважительных отношений, сотрудничества, сотворчества. Разумеется, по своему статусу, положению и другим характеристикам ведущей стороной в этом процессе выступают субъекты. Вместе с тем следует иметь в виду, что «ведомая» сторона объекты – является центром приложения всех воспитательных усилий [4].

Учеными-педагогами давно доказано, что успех воспитания зависит от активной позиции каждого объекта воспитания [7], от того, как он относится к воспитательным усилиям субъектов, так как настоящее воспитание – то, подчеркивал В.А. Сухомлинский, которое переходит в самовоспитание. Конечно, деятельность субъектов воспитания никогда не прекращается, но характер, объем и содержа-

ние существенно меняются, когда личность начинает активно заниматься самосовершенствованием.

По своему содержанию процесс воспитания в вузе включает в себя следующие основные направления: государственно-патриотическое; воинское; нравственное; правовое; экономическое; эстетическое; физическое; экологическое и др. Все эти направления воспитания отражают содержательную сторону единого воспитательного процесса, построенного на основе идей российского государственного патриотизма, верности воинскому долгу и готовности защитить Родину. Для достижения целей воспитания используется вся совокупность средств и методов воспитательной работы [3].

Особое место в данной структуре принадлежит государственно-патриотическому воспитанию, сущность которого заключается в формировании у обучаемых высоких патриотических качеств, чувства гордости и ответственности за свою Отчизну, ее будущее, ее безопасность.

Военно-патриотическое воспитание курсантов в военном вузе – многоплановая, систематическая, целенаправленная воспитательная и скоординированная деятельность государственных органов, общественных

объединений и организаций по формированию у курсантов высокого чувства патриотизма как важнейшего личностного качества, патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга по защите интересов Родины [2].

Оно имеет своеобразную систему, сущность которой следует понимать как «совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, образующих единый, целостный, непрерывный процесс формирования у военнослужащих и воинских коллективов морально-боевых и профессиональных качеств, необходимых будущему офицеру для успешного выполнения служебных обязанностей в мирных и боевых условиях».

Таким образом, основной задачей военно-патриотического воспитания курсантов является развитие духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование у них военно-профессионально значимых качеств, реализуемых в общественно-государственных интересах Родины, формирование моральной и психологической готовности к защите Отечества, верности конституционному долгу в условиях мирного и военного времени, высокой ответственности и дисциплинированности.

## Л и т е р а т у р а

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016-2020 годы» утв. Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г., №1493.
2. Активизация творческого научного потенциала первокурсника как одна из форм гражданского патриотического воспитания молодежи: тезисы докладов Всерос. научно-практич. конференции, 4-7 мая 2002 года. – Екатеринбург: ГОУ УГТУ УПИ, 2002. - 377 с.
3. Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России: сб. статей регионал. научно-практич. конференции /под ред. О.В. Лешер, Л.В. Голиковой. – Магнитогорск: МГТУ, 2005.- 131 с.
4. Горбачева И.В. Педагогико-психологическое сопровождение в войсках как один из факторов формирования их высокого морально-психологического состояния: автореф. дис. . канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000. - 20 с.
5. Исмаилов Ш.И. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации // Педагогика. 2004. – №4. - С.99-103.

6. *Лесняк В.И.* Патриотическое воспитание: проблемы и пути их решения // Педагогика. 2006. - №5. - С. 110-114.
7. *Мазыкина Н.В.* Инновационные подходы в патриотическом воспитании и гражданском становлении личности // Воспитание школьников. — 2002. №6. - С. 6-11.
8. *Микрюков В.Ю.* Теоретико-методологические и практические основы военно-патриотического образования российских учащихся в современных условиях // Инновации в образовании. -2006. -№6. С. 146-157.
9. Теория и практика воспитания военнослужащих: учебное пособие. -М.: 12 ЦТ МО РФ, 2005. - 340 с.
10. *Чудный В.С.* Военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи. -М.: ДОСААФ, - 2005.-94 с.



Э. Г. Щебельская  
(Санкт-Петербург)

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

### EDUCATIONAL MEANINGS OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING HIGHER SCHOOL STUDENTS' COMPE- TENCES

В статье проводится теоретический анализ понятия «организационно-педагогические условия». На основании системно-деятельностного и компетентностного подходов к проблеме рассматриваются сущность данного понятия и критерии выделения их в типологии условий, используемой в системе образования

**Ключевые слова:** компетенция, условия как обстановка, условия как предпосылка, организационно-педагогические условия

*The article is devoted to the theoretical analysis of the concept of organizational and pedagogical conditions. On the basis of the system-activity and competence-based approaches to the problem the author analyzes the essence of this concept and the criteria for their identification in the conditions typology used in the educational system*

**Keywords:** competence, conditions as circumstance, conditions as a prerequisite, organizational and pedagogical conditions

За последнее десятилетие в Российской системе образования в результате различных инновационных процессов и продолжающейся реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) произошли значительные перемены, уже в образовательный процесс внедряются учебные программы четвертого поколения, что не может не отражаться на уровне профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере образования. Это, несомненно, сказывается также на структурно-функциональных свойствах самой системы образования, что актуализирует проблему более четкого обоснования комплекса условий построения образовательного процесса, направленного на подготовку квалифицированных специалистов, необходимых для удовлетворения потребностей производства и общества в целом. При этом критериями самосовершенствования профессиональной деятельности выступают компетенции молодых людей, определяющие фундамент их

развития как «самообучающейся личности» на протяжении всей жизни. Решение этой задачи требует от современных вузов уделять особое внимание организационно-педагогическим условиям формирования ключевых компетенций студентов.

Принимая во внимание различные точки зрения на понимание организационно-педагогических условий в системе образования, в данном исследовании при изучении сущностных характеристик этого понятия были решены следующие задачи:

- выработано собственное понимание категории «компетенция» как педагогической цели и ожидаемого результата образовательного процесса в соответствии с ФГОС ВПО по различным специальностям, которая рассматривается как «потенциальная активность» [10, с. 69-70], проявляющаяся в готовности и стремлении к учебной деятельности;
- определена типология организационно-педагогических условий, влияющих на

формирование компетенций студентов вуза, которую следует рассматривать с позиций таких понятий, как *предпосылка, обстановка и требование* [6];

- разработано определение понятия «*организационно-педагогические условия формирования компетенций студентов вуза*» как обстоятельства, создаваемые руководителем на управленческом уровне для управления обучающимися и обучающимися в процессе формирования компетенций студентов вуза.

Система условий является одним из основных операционных элементов механизма формирования компетенций обучающихся. С точки зрения системно-деятельностного подхода организационно-педагогические условия трактуются как предпосылка, при этом в самом названии можно выделить организационную и педагогическую составляющие. Учитывая организационный характер этой системы условий, *организационно-педагогические условия* рассматриваем как *предпосылку*, направленную на формирование компетенций студентов вуза *в виде создаваемых руководителем на управленческом уровне обстоятельств, предварительный характер которых предполагает возможность для осуществления целесообразной совместной учебно-воспитательной деятельности педагогов и учебной деятельности студентов вуза, способствующей формированию их компетенций*. При этом условия как предпосылка в образовательном процессе вуза обеспечиваются в виде определенного информационно-регламентирующего обеспечения.

Для выделения педагогической компоненты в системе организационно-педагогических условий следует обратиться к условиям как обстановке. Именно взаимосвязь между социально значимыми потребностями (в самоутверждении, в общении, в познании, в самовыражении), социально-профессиональными компетенциями студентов вуза и их совместной учебной деятельностью является критерием выделения не только условий «предпосылка», но и условий «обстановка». *Условия «обстановка»* направляют деятельность субъектов образовательного процесса на достижение конкретной цели, представляющих собой ориентирующую систему социальных ценностей, норм, требований, границы которых определяют их кон-

кретный целенаправленный характер. Следовательно, систему организационно-педагогических условий как обстановка характеризуют одновременно две ее составляющие, поскольку в образовательном процессе при формировании компетенций студентов вуза организационный и педагогический процессы неотделимы друг от друга, а их интеграция определяет качественные показатели результатов обучения. Тем более, что такая точка зрения может служить основанием для раскрытия сугубо педагогического характера и сущности понятия «*организационно-педагогические условия как обстановка*».

*«Организационно-педагогические условия как обстановка» в рамках определенного информационно-регламентирующего обеспечения сопровождают процесс осуществления целенаправленной совместной учебно-воспитательной деятельности педагога и учебной деятельности студента, в которой происходит анализ ситуации и выбор способов достижения педагогической цели – формирование компетенций студентов вуза*. Таким образом, на техническом уровне управления формированием компетенций студентов вуза субъектом управления является педагог, создающий необходимые условия для реализации образовательного взаимодействия педагогов и студентов в образовательном процессе вуза. Этот вид условий представляет собой наиболее сложное образование, образующее единство их внутренней и внешней сторон, рассматривается с позиций не только системного подхода как целостная педагогическая система, но и опирается на свой собственно педагогический характер, обеспечивающий реализацию деятельностного подхода к формированию определенных социально-профессиональных единиц образования.

Именно деятельностный подход определяет специфическую форму коммуникативной активности студентов вуза, в том числе и педагогов, а также сугубо деятельностный характер самих организационно-педагогических условий как обстановка. Такое понимание социально-психологических, организационных и педагогических особенностей механизма формирования компетенций студентов вуза может помочь педагогу выявить более эффективные средства, формы, интерактивные технологии, методы обу-

чения, которые активизируют будущих специалистов на выбор способов удовлетворения их потребностей в самоутверждении, в общении, в познании, в самовыражении в совместной профессиональной деятельности. В итоге правильного согласования двух видов организационно-педагогических условий (предпосылка и обстановка) развитие целостной системы общественно-моральных норм, ценностей в сознании студентов вуза будет влиять на качество формирования их ключевых компетенций.

Организационно-педагогические условия, влияющие на формирование компетенций студентов вуза, представляют собой совокупность следующих элементов:

- постоянная переработка содержания профессиональной подготовки специалистов в вузе в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, актуализирующая знания, умения, навыки, общественно-моральные нормы, влияющие на формирование компетенций студентов вуза;
- обеспечение удовлетворения социально значимых потребностей студентами вуза в основных видах учебной деятельности при объединении их с внеучебной деятельностью в процессе формирования их компетенций;
- включение студентов вуза в совместную учебную деятельность посредством применения современных интерактивных образовательных технологий, влияющих на выбор способов удовлетворения социально значимых потребностей в процессе формирования их компетенций.

**Первый элемент** – постоянная переработка содержания профессиональной подготовки специалистов в вузе в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, актуализирующая знания, умения, навыки, общественно-моральные нормы, влияющие на формирование компетенций студентов вуза. В условиях реализации компетентного подхода в Российской системе образования предметом оценки качества учебной деятельности выступают способность и готовность будущих специалистов продолжать процесс постоянного самообразования. Следовательно, необходима реорганизация содержания профессиональной подготовки, ориентированная, во-первых, на привлечение ведущих специалистов производственной сферы и по воспитательной работе для обеспечения активного

участия студентов во всей жизнедеятельности вуза, во-вторых, на междисциплинарные связи дисциплин общеобразовательных, профессиональных и специальных блоков. Интеграция учебных дисциплин обеспечивает согласованность и преемственность приобретаемых студентами профессиональных знаний, а также способствует формированию целостной системы социально-профессиональных качеств за счет наполнения учебных дисциплин нравственно-ценностным содержанием. Такой подход, несомненно, сказывается на качественном процессе удовлетворения социально значимых потребностей в образовательном процессе при формировании компетенций студентов вуза как духовного потенциала в виде общественно-моральных норм и правил общекультурного взаимодействия, выбора знаний и способов совместной профессиональной деятельности и т.д.

**Второй элемент** представляет собой обеспечение удовлетворения социально значимых потребностей студентами вуза в основных видах учебной деятельности при объединении их с внеучебной деятельностью в процессе формирования их компетенций. Формирование компетенций студентов вуза происходит не только при встречах со специалистами предприятий, кураторами по воспитательной работе, но и в основных видах учебной деятельности (профессионально-познавательной и научно-исследовательской) при объединении их с внеучебной деятельностью. Качественной стороной этого общекультурного и профессионального взаимодействия является коллективистская направленность удовлетворения социально значимых потребностей студентов вуза, проявляющаяся в созидательном характере принятия согласованных решений при решении профессиональных задач. При этом социально значимые потребности могут качественно реализовываться во взаимодополнении аудиторной и внеаудиторной работ с увеличивающейся долей самостоятельной формы обучения, позволяющей осуществить переход к самообучению и самообразованию, что в перспективе определяет творческий характер профессиональной деятельности через умение применять приобретенные знания, умения и навыки в профессии.

**Третий элемент** требует включения студентов вуза в совместную учебную деятель-

ность посредством применения современных интерактивных образовательных технологий, влияющих на выбор способов удовлетворения социально значимых потребностей в процессе формирования их компетенций. Для интенсификации образовательного процесса, направленного на формирование компетенций студентов вуза, необходимо принимать во внимание, что познавательная и коммуникативная активность студентов вуза интенсифицируется личностно ориентированным подходом в образовании, актуализирующем развитие интеллектуально свободной и творчески-самообразующейся личности обучающихся посредством реализации отношений кооперации и сотрудничества в межличностном и профессиональном взаимодействии. В связи с этим необходимо, чтобы взаимосвязанные процессы общения, познания, самоутверждения и самовыражения были нацелены на взаимодействие самих студентов с некой степенью выраженности их собственной коммуникативной активности на учебных занятиях. Эту проблему можно решить с помощью выбора соответствующих интерактивных технологий и методов обучения, например, инновационных модификаций проектной деятельности, или диалоговых форм методики сотрудничества, сопровождающих целенаправленную совместную учебно-профессиональную деятельность специалистов, педагогов и студентов вуза.

Учебное сотрудничество как «организационная система активности взаимодействующих субъектов» по своей сути является технологией стимулирования субъектной активности в процессе удовлетворения потребностей и познавательных интересов обучаю-

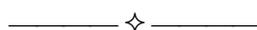
щихся и в педагогической литературе рассматривается как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса совместная деятельность, общепедагогическая технология, основной способ взаимодействия и т.д. В конкретной педагогической ситуации учебное сотрудничество используется как комплекс способов, приемов освоения, применения и обмена знаниями, навыками, общественно-моральными нормами, ценностями в образовательном взаимодействии для достижения единых коммуникативных и познавательных целей коллектива в совместной профессионально-учебной деятельности, что в целом указывает на уровень сформированности компетенций студентов вуза.

Таким образом, в рамках данной статьи рассмотрены некоторые особенности зависимости реализации механизма формирования компетенций студентов вуза от одного из видов организационно-педагогических условий как обстановка. В результате проведенного теоретического анализа было сконструировано более четкое определение данного вида условий, раскрыт их собственно педагогический характер, отвечающий системно-деятельностному и компетентностному подходам к формированию компетенций студентов вуза. На основании вышеизложенных позиций по отношению к проблеме организационно-педагогических условий формирования компетенций студентов вуза можно выявлять наиболее эффективные средства, способы обучения и формы организации совместной учебно-воспитательной деятельности педагогов и учебной деятельности студентов вуза.

## Л и т е р а т у р а

1. *Магруппова А. А.* Организационно-педагогические условия формирования у студентов физической культуры готовности к управленческой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. - Челябинск, 2000. - 152 с.
2. *Маркова А. С.* Организационно-педагогические условия совершенствования высшего заочного педагогического образования: учеб. пособие. - Якутск: Изд-во Якут. ун-та, 2002. - 84 с.
3. *Нелюбов С. А.* Организационно-педагогические условия формирования субъектной позиции школьника в учебной деятельности: моногр. - Новосибирск: НИП-КиПРО, 2003. - 172 с.
4. *Скурихина О. В.* Организационно-педагогические условия овладения студентами способами проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Киров,

2008. – 202 с
5. *Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М.* Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 496 с.
  6. *Галкина О. В.* Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Самара, 2009. – 187 с.
  7. *Галкина О. В.* Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Самара, 2009. – 23 с.
  8. *Ефимова И. Ю.* Организационно-педагогические условия формирования информационной культуры учащихся в учреждениях дополнительного образования по профилю «Информатика»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Магнитогорск, 2003. – 182 с.
  9. *Макареня А. А., Суртаева Н. Н.* Полифоничность категории «условие» в педагогических исследованиях // Вестник диссертационного совета – СПб.–Новокузнецк: ИПК, 2003. - С. 21-24.
  10. *Ильязова М. Д.* О структуре компетентности будущего специалиста // Интеграция науки и высшего образования. – 2008. - № 1. – С. 69-70. - [Электронный ресурс]. - [http://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-kompetentnosti-buduschego-petsialista.](http://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-kompetentnosti-buduschego-petsialista)] (03.04.2016)
  11. *Новейший психолого-педагогический словарь / под ред. Е. С. Рапацевич, А. П. Астахова.* – Минск: Современная школа, 2010. - 928 с.
  12. *Акиньшина Е. А., Суртаева Н. Н., Маркова Т. Е. и др.* Педагогический кластер в основе формирования «самообразующейся» личности школьника: метод. рекомендации. Часть 1. – СПб.: Экспресс, 2012. – 160 с.
  13. *Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. Г. Огарев.* - СПб.: Воронеж, 1995. - 232 с.
  14. *Голованова И. И., Донецкая О. И.* Педагогика сотрудничества. Конспект лекций. – Казань, 2014. – с. 127.
  15. *Варначева А. Г.* Сотрудничество как основной способ взаимодействия взрослых и детей в детской общественной организации // Вестник Удмуртского Университета. – Ижевск: ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», 2008. - № 2. – С. 162-165.



**А. С. Полотебнев**  
(Санкт-Петербург)

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕФОРМА 1958-1964 ГОДОВ: ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

### EDUCATIONAL REFORM OF 1958-1964: LENINGRAD EXPERIENCE OF IMPLEMENTING

*В статье дается анализ изменений ленинградского школьного образования в условиях проведения образовательной реформы 1958-1964 годов. На основе архивных документов выявлены особенности школьного реформирования хрущевской эпохи в условиях сверхкрупного советского города*

**Ключевые слова:** школьное образование, производственное обучение, образовательное реформирование, ленинградская школа

*This paper analyzes the changes in Leningrad school education in the conditions of educational reform of 1958-1964. On the basis of the archival documents peculiarities of school reform of Khrushchev era in the conditions of the superlarge Soviet city are revealed*

**Keywords:** school education, job training, educational reforming, Leningrad school

Отсутствие специального современного исследования о школьной реформе (1958-1964 гг.) в Ленинграде задает новый ракурс темы, которая уже разрабатывалась в советской и постсоветской историографии. Специального изучения требует проведение этой реформы в условиях сверхкрупного города, научный анализ того, как поставленные властью задачи реализовывались руководителями ленинградского народного образования вплоть до руководителей школьного уровня.

В 1956 г. на XX съезде КПСС было отмечено, что в результате осуществления всеобщего семилетнего образования были созданы условия для постепенного введения всеобщего десятилетнего обучения [4, с. 9, 20].

Перестройка школы началась с определения на местах перспектив преобразования семилетних школ в восьмилетние, десятилеток в одиннадцатилетние средние общеобразовательные трудовые политехнические школы с производственным обучением. Планы были рассчитаны на 3 года (для семилеток) и на 5 лет для преобразования десятилетних школ в одиннадцатилетние. При планировании сети средних школ и их контин-

гентов учитывалась необходимость обеспечения вузов страны (в течение переходных 5 лет) достаточным количеством абитуриентов [9, с. 20].

В Ленинграде предстоящая школьная реформа вызывала обсуждение как на высшем уровне, так и среди общественности. В ленинградской прессе в течение десяти месяцев 1958 года постоянно публиковали единоголосные решения Горкома партии в декабре 1958 года в Ленинграде были созданы городская и районные комиссии, в состав которых входило по 25-30 партийных и советских работников, представителей профсоюзных и комсомольских организаций, работников управления образования, школ, вузов. Городская комиссия подготовила план проведения школьной реформы в Ленинграде, который выносился на всеобщее обсуждение [11, с. 19-20].

Рост числа ленинградских общеобразовательных школ за двадцать лет (1950-1970-е гг.) происходил прежде всего за счет активного школьного строительства. Динамику развития городского школьного образования демонстрирует приводимая далее таблица.

**Динамика развития школьного образования**

Учебный год	1950/ 51	1958/ 59	1960- 61	1963/ 64	1965/ 66	1970/ 71
Общее число школ	426	471	576	550	565	591
Начальных	29	30	26	23	22	7
Семилетних	197	72	-	-	-	-
Неполных средних	-	-	275	-	347	182
Средних	200	369	275	527	196	371

[таблица составлена по: 3, с. 120; 5, с. 113; 6, с. 100; 7, с. 90].

Таким образом, общее количество ленинградских школ неуклонно возрастало в изучаемый период. Число начальных школ в городе постепенно уменьшалось, хотя и сегодня в Петербурге работают три государственных начальных (не коррекционных) школы. Семилетние школы в городе просуществовали до 1959 года и далее были переведены в неполные средние (девятилетние). Сложнее всего была историческая судьба полных средних школ Ленинграда. Часть из них в 1959/60 году была переведена в разряд неполных средних школ, затем в 1963/64 гг. многие из них снова стали полными (11-летними), затем, в процессе свертывания реформы 1958 года опять были превращены в неполные (8-летние). К 1970/71 году этот процесс стабилизировался в соответствии с приводимыми в таблице показателями. Можно констатировать, что в изучаемый период шел активный политико-педагогический поиск оптимальной модели городской школы, прежде всего в диапазоне соотношения неполной и полной средней школы. Именно они становились резервом для пополнения то одной, то другой группы школ в зависимости от образовательно-политической конъюнктуры. Насколько такие скоротечные изменения ленинградской школьной видологии были обусловлены реальными образовательными потребностями горожан, остается неизвестным. Однако, дальнейший рост популярности среди ленинградского населения получения полного среднего школьного образования, позволяет говорить о том, что политический курс на 10-летнее общее школьное образование в целом население удовлетворял.

К концу 1959 года в Ленинграде по новому учебному плану уже работал ряд школ. На-

пример, школа № 38 работала по особому опытному плану, который предусматривал одиннадцатилетнее обучение и получение профессии. В результате за 1958/59 учебный год 60 учащихся 11 класса были обучены рабочим профессиям и получили квалификационные разряды, а 20% девятиклассников работали в цехах фабрик и заводов, принимали активное участие в ремонте школьных помещений, мебели, а также работали на строительстве жилых домов [10, с. 4; 11, с. 3]. Две школы (№ 4 и № 7) сочетали обучение с работой школьников на Балтийском заводе [11, с. 3].

В период 1959-1963 годов по решению ГОРОНО, учителя города в обязательном порядке обязаны были пройти переподготовку. Планировалось проводить ее в период летних каникул, начиная с 1959 года. Для всех учителей и руководителей школ были подготовлены десятидневные семинары-практикумы, на которых изучались материалы XXI съезда КПСС, где подробно разъяснялись идеи и сущность реформирования школы, проводилось ознакомление их с новыми учебными планами и программами и знакомство с основами производства. К проведению занятий-семинаров было решено привлекать профессорско-преподавательский состав вузов [11, с. 8-9].

План, разработанный районными комиссиями, предусматривал начало перевода школ с семилетнего на восьмилетнее обязательное обучение с 1959/60 учебного года и планомерное его осуществление в ближайшие четыре года.

Предполагалось проведение реформы с разделением среднего образования на два этапа. На первом этапе осуществлялось вось-

милетнее всеобщее обязательное обучение, уже с первых классов начиналась психологическая и практическая подготовка к труду с учетом возраста учащихся [11, с. 20]. Главное внимание было сосредоточено на изучении основ наук, политехнической подготовке и трудовом воспитании, физической подготовке молодежи [4, с. 9]. На втором этапе, после 7-8 летнего обучения школьника в последующие 2 или 3 года главный упор делался на предпрофессиональное обучение учащихся. Подростки, получившие 7-8 летнее образование, должны идти в школы фабрично-заводского ученичества, предполагавшие сочетание обучения с работой на производстве.

С 1 сентября 1959 год на новый учебный план и программу обучения перешли 1-5 классы, остальные 6 по 8 классы продолжили работать по прежним программам. Последний выпуск из 7 класса с выдачей свидетельства в Ленинграде прошел весной 1961 года [11, с. 21]. По решению Министерства образования СССР в 1962 году выпуска из 7-х классов не было, все учащиеся автоматически были переведены в 8 класс и в 1963 году состоялся первый выпуск из новой восьмилетней школы [11, с. 22]. С 1 сентября 1960 года все девятые классы были переведены на одиннадцатилетний срок обучения, весной 1961 г. в Ленинграде прошел последний выпуск из 10 класса. Также назрела необходимость перевода вечерних (сменных) школ рабочей молодежи на одиннадцатилетний срок обучения, чтобы совместить их программы с программами дневных школ [12, с. 2; 8, с. 31].

Реформа завершилась к началу 1963/64 учебного года, когда все школы города стали работать по новым учебным планам, программам, учебникам. За эти четыре года руководство школ было обязано создать для этого все условия и, при этом, не допустить ухудшения качества школьного образования [11, с. 20]. При этом, ряд требований выполнен не был и породил новые проблемы, как для школ, так и для предприятий. Принудительное участие в проводимой школьной реформе повлекло увеличение затрат на создание учебных цехов и участков (в основном за счет предприятий), ложилось дополнительной ответственностью за безопасность учащихся в условиях реального производства.

Вследствие проводимой реформы, в ленинградских школах начал наблюдаться массовый отсев учащихся по их собственному

желанию. Этот проблемный вопрос поднимался даже на уровне ГОРОНО, где было решено не отчислять школьников ранее окончания 8 класса. Например, воспоминания заведующего РОНО О.А. Клиентовой свидетельствуют: «У нас наблюдается некоторый отсев учащихся школ до окончания ими 7-го класса по неуважительным причинам, мы обязаны изжить это, ни один учащийся не должен уйти из школы до окончания 8-го класса без уважительной причины» [11, с. 23].

Процесс обучения учащихся 10-11 классов уже в новой постреформенной школе середины и конца 1960-х проходил по-разному [11, с. 40]. С введением в Ленинграде производственного обучения порядок школьных занятий и работы был определен следующим: 3 дня в неделю обучение, 3 дня работа на производстве (с их ежедневным чередованием). В период обучения учащимся выплачивалась ученическая ставка 150-175 руб. в месяц (половина нормальной ученической ставки, так как учащиеся работали через день). Каждый день работы на заводе начинался с 2-х часовых теоретических занятий, после чего следовало 4-х часовое практическое обучение. В дальнейшем, к 11-му классу, школьники работали уже в качестве квалифицированных рабочих, выполняющих в среднем нормы на 130-140% и зарабатывающих 200-300 рублей в месяц [10, с. 90]. Школы, оставшиеся десятилетними, должны были проводить практику своих девятиклассников на заводах 2 раза в неделю по 4 часа, но без всякой оплаты их труда, так как считалось, что учащиеся только набирались опыта [11, с. 67].

Анализ положительных и отрицательных эффектов школьной реформы 1958 года позволяет утверждать, что государство прежде всего рассчитывало обеспечить экономию финансов в сфере образования и пополнение постоянно растущего дефицита рабочих кадров. Из архивных данных становится очевидным, что большинство родителей учащихся, которые проходили производственное обучение в школе, неоднозначно отзывались об этом опыте, рассуждая, как работница Круглова: «Я работала, пусть мой ребенок только учится, еще успеет наработать». Руководством ГОРОНО отмечалось стремление части родителей перевести своих детей из 11-летней школы в обычную десятилетнюю, чтобы закончить ее без производственного обучения [11, с. 68-69].

Школьная реформа 1958 г. при разных ее оценках современниками и нынешними исследователями (Ю. П. Аверичев, Л. И. Анайкина, М. Н. Руткевич, Г. А. Саксельцев, А. М. Ходырев, В. А. Штурба и др.) породила ряд общих проблем.

Первая связана с увеличением отсева учащихся из школ города из-за нарастающей дифференциации предлагаемых им образовательных маршрутов [8, с. 30]. Временное сосуществование 10-летних и 11-летних школ с производственным обучением представляет наиболее яркий пример такой дифференциации.

Вторая проблема была связана с неготовностью материальной базы школ и недостаточной квалификацией учительства к работе по-новому. Ленинградские школы по-прежнему были сильно перегружены и работали в 2 смены, а с учетом школ рабочей молодежи даже в 3 смены. Это все создавало тяжелые условия для занятий, затрудняло проведение работы во внеурочное время.

Третья проблема заключалась в том, что городские предприятия не были заинтересованы в выпускниках обычных школ и ШРМ. Им проще было трудоустроить рабочего из другого региона или Ленинградской области, нежели городскую молодежь, которая требовала к себе большего внимания, увеличения оплаты труда и карьерной перспективы. Тем более, никакого Закона об обязательном трудоустройстве выпускников школ создано не было.

Из воспоминаний заместителя председателя комиссии по трудоустройству Н.И. Карасикова: «Окончившая десятиклассное обучение молодежь, желающая пойти работать на производство, получала путевки от Исполкома на работу, в заявках предприятий имелось название специальностей, которые требовались. Начальники отделов кадров предприятий представляли альбомы, в которых от-

ражали наглядно производственную сторону предприятия, для ознакомления учащихся по специальностям этого завода или фабрики. Но ленинградские выпускники разборчиво относились к своему трудоустройству, малая часть с желанием шла на крупные заводы, например, завод им. Казицкого, Балтийский завод, завод им. Калинина, в сферу обслуживания и в строительные организации желающих ленинградцев не было» [10, с. 74, 75].

Результаты проводимой реформы школьного образования до сих пор для исследователя являются не достаточно решенной проблемой, существует множество мнений как по самому процессу реформирования, так по ее результатам и итогам. Остается очевидным лишь то, что у реформы были свои плюсы и минусы, но сам стиль ее проведения грешил стихийностью идейного обоснования именно с педагогической стороны и поспешностью, администрированием в стиле ее проведения, что вызывало неприятие среди части населения и даже руководителей. Руководители райкомов и обкома, ГОРОНО и РОНО автоматически выполняли приказы сверху. В результате такого подхода к работе, руководство нередко интересовали хорошие показатели в отчетах перед властью, а не реальные проблемы в образовании. Итоги школьной реформы оказались неутешительными. Менее 1% выпускников стали работать по приобретенной в общеобразовательной школе специальности. Общеобразовательный потенциал молодого поколения снизился, реформа скорее замедлила ход прогрессивного развития образования, чем ускорила его. Основные цели, проводимой школьной реформы достигнуты не были.

С осени 1963 года средняя школа вновь стала десятилетней, когда указанные проблемы стали осознаваться руководством страны.

## Литература

1. *Ваксер А. З.* Ленинград послевоенный. 1945-1982 годы. С.-Петербург. ин-т истории Рос. Акад. Наук. – СПб.: Остров, 2005. – 436 с.
2. *Ленин В. И.* Соч. 4-е изд. Т.2 (1895-1897) ОГИЗ Государственное издательство политической литературы 1941. – 440 с.

3. Ленинград и Ленинградская область в цифрах. Статистический сборник. Лениздат – Л., 1964.
4. *Медведев Р. А. Н. С. Хрущев: Политическая биография.* М., 1989. – 305 с.
5. Народное хозяйство Ленинграда и Ленинградской области в 1975 году. Статистический сборник. Лениздат – Л., 1976.
6. Народное хозяйство Ленинграда и Ленинградской области за 60 лет. Статистический сборник. Лениздат – Л., 1977.
7. Народное хозяйство Ленинграда и Ленинградской области за 70 лет. Статистический сборник. Лениздат – Л., 1987.
8. *Руткевич, М. Н.,* Социология образования и молодежи: Избранное (1965-2002). Гардарики – М., 2002. – 540 с.
9. Социальная история Санкт-Петербурга / науч. ред.: В. Н. Соловьев. - СПб.: Русский остров, 2005. – 336 с.
10. ЦГА СПб. Ф. 47. Оп. 5. Д. 318. Л. 4, 6, 67, 74, 75, 90.
11. ЦГА СПб. Ф. 4948. Оп. 4. Д. 375. Л. 3, 5, 7, 8, 9, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 40, 67, 68, 69, 106, 107, 115.
12. ЦГА СПб. Ф. 5039 Оп. 6. Д. 373. Л. 2, 5, 7, 15, 16.
13. ЦГА СПб. Ф. 7384. Оп. 37. Д. 1018. Л.1



С. Н. Карягин  
(Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИЯ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА  
«ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ  
ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ORGANIZATION OF ADVANCED STUDY OF THE SUBJECT  
"PHYSICAL TRAINING" BASED ON INTEGRATION  
OF GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы организации образовательной деятельности в условиях школы-интерната с углубленным изучением предмета «Физическая культура» на основе интеграции общего и дополнительного образования

**Ключевые слова:** организация образовательного процесса, интеграция общего и дополнительного образования, школа-интернат с углубленным изучением предмета «Физическая культура», методология политеоретического синтеза, системно-деятельностный подход

*This article discusses the conceptual basis of the educational activities organization in a boarding school with advanced study of the subject "Physical training" on the basis of general and additional education integration*

**Keywords:** organization of the educational process, integration of general and additional education, boarding school with advanced study of the subject "Physical training", polytheoretical synthesis methodology, system-activity approach

Государственные образовательные стандарты [5] актуализируют проблему интеграции основных и дополнительных образовательных программ, развитие эффективной системы дополнительного образования детей. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость создания модели организации образовательного процесса в условиях школы на основе интеграции общего и дополнительного образования, так как этот процесс не всегда качественно реализуется в условиях современной школы, особенно если рассматривать специфические образовательные учреждения – в частности, школу-интернат с углубленным изучением предмета «Физическая культура».

Организация образовательной деятельности в условиях такой школы имеет свои определенные особенности:

- учащиеся одновременно вовлечены в два одинаково значимых для них, порой

конкурирующих вида деятельности – образовательную и физкультурно-спортивную;

- углубленное изучение предмета «Физическая культура» предполагает затраты значительного объема времени на учебно-тренировочный процесс по определенному виду спорта, в связи с чем зачастую у обучающихся нет возможности включения в дополнительные образовательные программы вне школы-интерната;
- условия школы-интерната с углубленным изучением предмета «Физическая культура» изначально предполагают, что программы дополнительного образования нацелены на предпрофессиональную подготовку;
- акцентирование обучающихся на специализацию в области физической культуры значительно влияет на содержание

и процесс реализации основной образовательной программы.

В этих условиях трансформируются элементы основной образовательной программы по направлениям: формирование универсальных учебных действий у обучающихся; духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся; формирование культуры здорового и безопасного образа жизни; система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Данные особенности отражают позицию ФГОС НОО, в статье 18 которого указывается: «Основная образовательная программа начального общего образования должна учитывать тип и вид образовательного учреждения, а также образовательные потребности и запросы обучающихся, воспитанников» [5].

Перечисленные особенности организации образовательной деятельности в условиях школы-интерната с углубленным изучением предмета «Физическая культура» требуют разработки концептуальных основ такой организации на основе интеграции общего и дополнительного образования, миссия которого заключается в «развитии мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту», в «превращении феномена дополнительного образования в подлинный интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства» [1, с. 2].

Концептуальные основы такой организации образовательной деятельности, на наш взгляд, должны базироваться на методологии политеоретического синтеза, ведущее значение в котором имеют следующие научные дисциплины:

- философия, которая создает методологический базис, объясняет причинно-следственные связи, противоречия образовательного процесса, соотношение социального и биологического в развитии юных спортсменов;
- педагогика, на основе которой определяются общий подход к осуществлению процессов обучения и воспитания в условиях общеобразовательной школы; цельное видение внутришкольного управления, включая осуществление таких ведущих функций, как организация,

планирование, контроль, анализ;

- психология, с помощью которой задается общий контекст возрастного развития, социализации обучающихся, их личностного и познавательного развития, развития творческого потенциала и познавательных мотивов, формирования ценностных оснований деятельности, регулирования межличностных отношений и лидерских процессов в ученических (спортивных) коллективах в ходе взаимодействия участников образовательного процесса, объясняются особенности и условия формирования социально значимых качеств личности юного спортсмена; выстраивается ориентация на учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся;
- нормология и стандартология, положения и принципы которых лежат в основе применения образовательных и профессиональных стандартов, определяют границы творчества и технологизма в выборе содержания и форм образовательной деятельности; создают основу для единения подходов в условиях либерализации образовательного права, многообразия идей, различия условий, интенсивных инновационных процессов [2];
- теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры, которые составляют научную основу конструирования процесса подготовки спортсмена в многолетнем развитии, объясняют особенности построения тренировочного процесса, формирования физических качеств и двигательных умений в различных видах спорта;
- теория управления, менеджмент, синергетическая теория, на базе которых определяются общие подходы к управлению школой как социальной системой, образовательным процессом, к использованию различных мотивационных механизмов, к выстраиванию организационных систем, к регулированию и оптимизации социально-психологического климата в школьных педагогическом и ученическом коллективах; закладывается базис общего подхода к управлению

индивидуальным образовательным маршрутом обучающегося с целью гарантированного достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы;

- теория систем, с помощью которой обосновываются интеграционные процессы в школе как в социальной организации, соотношении целого и частей, характер складывающихся в образовательной организации формальных и неформальных, внутренних и внешних связей; происходит ориентация на обеспечение преемственности между уровнями общего и профессионального образования;
- теория социального инжиниринга, возможности которого как технологии, основанной на системном, проектном, процессном, клиентоориентированном подходе.

Применения идеи жизненного цикла для целей интеграции основных и дополнительных программ определяются тем, что инжиниринг:

- трансформирует идеологию, традиционный уклад образовательного процесса как изолированной системы с автономией входящих в него элементов (начальная, основная, старшая школа; учителя, методические объединения; образовательные области; виды деятельности – учебная, воспитательная, методическая, дополнительное образование);
- позволяет включать обучающихся в различные виды учебной и внеурочной деятельности, направленные на получение новых интеллектуальных продуктов, решение практикоориентированных задач;
- расширяет культурно-образовательное пространство, возможности для реализации различной образовательной, культурной, социальной деятельности обу-

чающихся;

- обеспечивает возможность проследить достижения основных параметров образованности обучающегося и выпускника школы по уровням непрерывного образования;
- создает условия для достижения и минимальных требований к предметным, метапредметным и личностным результатам, установленных ФГОС общего образования, и дальнейшего роста, для формирования индивидуальной программы самообразования, для продолжения образования с учетом личных потребностей, склонностей и предпочтений.

Системно-деятельностный подход выступает методологической основой Федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного, среднего общего образования и (в трактовке ФГОС общего образования) предполагает многообразие путей и способов достижения образовательных результатов, признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся; использование разнообразных организационных форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности для достижения целей образования и воспитания.

С учетом потенциала и достижений названных выше наук, научных дисциплин, теорий и подходов представляется возможным сформулировать концептуальный базис организации образовательной деятельности в условиях школы-интерната с углубленным изучением предмета «Физическая культура» на основе интеграции общего и дополнительного образования.

## Л и т е р а т у р а

1. Концепции развития дополнительного образования детей до 2020 г. (Утв. Распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 г. № 1726-п) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>.

2. Любимова О. В. Концептуальные основания проектирования педагогических норм в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Ижевск, 2012. – 376 с.
3. Методология функционального моделирования IDEF0. Руководящий документ РД IDEF0. – М.: Издательство стандартов, 2000. – 75 с.
4. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974/>.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.
6. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг. (Утв. Постановлением Правительства РФ от 23.05.2015 г. № 497) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO\\_na\\_2016-2020\\_gody.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf)



**О. Н. Мостова**  
(Санкт-Петербург)

## СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ САМООЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

### DEVELOPMENT OF TEACHER PEDAGOGICAL CULTURE ON THE BASIS OF PROFESSIONAL COMPETENCES SELF-ASSESSMENT

*В статье раскрыты теоретические и практические вопросы, связанные с процессом становления педагогической культуры учителя. Дается описание методики самооценки профессиональных компетенций учителя в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования, анализируются результаты анкетирования*

**Ключевые слова:** Педагогическая культура, самооценка, рефлексивные способности, профессиональные компетенции учителя, повышение квалификации

*The article deals with the theoretical and practical issues related to the process of the teacher pedagogical culture development. The technique of self-assessment of the teacher's professional competence in accordance with the requirements of the federal state educational standards for primary, basic and secondary education is presented. The findings of the survey are analyzed*

**Keywords:** Pedagogical culture, self-assessment, reflexive abilities, teacher's professional competence, in-service training

В последние годы требования к учителю претерпевают существенные изменения в связи с принятием федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего общего образования (далее ФГОС НОО, ООО, СОО) и разработкой профессионального стандарта «Педагог», а также с учетом перехода общеобразовательных школ к массовой практике инклюзивного образования.

Все это существенно расширяет спектр необходимых компетенций учителя и делает актуальной постановку вопроса формирования его педагогической культуры на современном уровне.

Проблеме становления и развития педагогической культуры учителя посвящены работы Ю.П.Азарова, Е. В. Бондаревской, Е. С. Головина, В. В. Кузнецова, Ю. К. Бабанского. Ф. Н. Гоноболина, Л. В. Занина, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, С.В. Кульневич, Ю. Н. Кулюткина, В. И. Максакова, Е. Н. Маштакова и др. Так, Е.В. Бондаревская и С. В. Кульневич считают, что «педагогическая культура представляет собой часть общечеловеческой

культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности» [2, с. 101].

В ряде работ с понятием педагогической культуры связываются совокупность интеллектуальных, духовных, творческих педагогических способностей, качеств и свойств личности преподавателя; педагогическая направленность; стиль педагогической деятельности; устойчивый образ жизни; высокий уровень общих и специфических психолого-педагогических знаний; общая культура, эрудиция; положительный опыт педагогической деятельности; культура педагогического мышления, речи, педагогических чувств, педагогически направленного общения и поведения. Профессионально-этическая культура; культура внешнего вида, рабочего места; педагогическое мастерство; уровень владения современными педагогическими технологиями, способами творче-

ской саморегуляции индивидуальных возможностей личности в педагогической деятельности [1,3,6].

Все это позволяет учителю эффективно и качественно решать учебно-воспитательные задачи. При этом профессиональная культура, как сущностная характеристика личности педагога, представляет собой системное образование, включающее аксиологический, технологический, эвристический и личностный компоненты [6].

С. Б. Пашкин и В. В. Семикин, усиливая значение психологической составляющей в подготовке учителя, видят главные методы развития психолого-педагогической культуры педагога в процессах его самосовершенствования: самовоспитания, самообразования, саморазвития [7, с.17]. Это особенно важно в процессе развития педагога как профессионала, поскольку саморегуляция обеспечивает осознание направлений возможного самосовершенствования учителя и поиска новых путей его творческого роста.

В процессе профессионального становления педагога решающую роль играют профессиональное самосознание и профессиональная готовность к педагогической деятельности. В.В. Гусев и Н.Ф. Маслова определяют профессиональное самосознание как процесс и результат осознания человеком себя в профессиональной сфере, целенаправленного регулирования на этой основе своего поведения, деятельности и отношений, а профессиональную готовность как исходную меру развития, интегральное качественное проявление свойств личности с направленностью на профессиональную деятельность специалиста. Готовность при этом включает уровень индивидуального развития и овладения специальными знаниями, умениями и навыками, компетенциями, профессионально важными качествами и саморазвитие тех способностей, которые позволяют успешно осуществлять основные функции деятельности [4].

Важно также определить место профессиональных компетенций в процессе становления педагогической культуры учителя. И. А. Штоббе определяет компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способов деятельности, опыта деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной

продуктивной деятельности по отношению к ним» [8, с. 115].

Л. А. Ибрагимова и Г. А. Петрова отмечают, что профессиональная компетенция современного учителя складывается из набора общих компетенций: мировоззренческой (связанной с ценностно-смысловыми ориентациями личности), коммуникативной, психолого-педагогической, нормативно-правовой (связанных с готовностью решения профессиональных задач), рефлексивной, предметной и методической [5, с. 2-3]. В этом контексте мы считаем необходимым прежде всего развивать рефлексивные способности педагога, позволяющие ему самому оценивать уровень профессиональных знаний и умений, уровень овладения способами педагогической деятельности в процессе своего становления как специалиста.

В реальной педагогической практике учителю сложно всеобъемлюще оценить уровень сформированности всех составляющих собственной педагогической культуры, поэтому мы предлагаем сосредоточить внимание педагога на базовых знаниях и педагогических умениях и определить их перечень, исходя из содержания его практической деятельности на основе содержания примерных основных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС НОО, ООО и СОО и описания трудовых функций педагога, представленных в профессиональном стандарте его деятельности.

На основе существующих методик самооценки профессиональных затруднений педагогов [9] нами разработан модифицированный вариант анкетирования для учителей общеобразовательных школ «Самооценка профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС».

Все компетенции учителя в содержании анкеты распределены по трем блокам: 1) «Организация обучения»; 2) «Профессиональное развитие»; 3) «Организация взаимодействия и общения». Самооценка профессиональных знаний и умений педагогов проводилась по 5-ти балльной шкале.

В анкетировании приняли участие 178 педагогов общеобразовательных школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, имеющих разный опыт работы (от 1 года до 30 и более лет). Ниже представлены средние значения самооценок учителей по всей выборке для каждого из трех направлений анкетиро-

вания.

**Блок 1.** «Организация обучения» – 3,87. Блок 2. «Профессиональное развитие» – 3, 91. Блок 3. «Организация взаимодействия и общения» – 3,88. Мы видим, что средние результаты по каждому из трех блоков близки по значению. При этом средние значения по блоку 2. «Профессиональное развитие» несколько выше значений, полученных по Блоку 1. «Организация обучения» и блоку 3. «Организация взаимодействия и общения», т. е. учителя данной группы в среднем оценивают уровень своего профессионального развития несколько выше, чем уровень частных компетенций по отдельным направлениям деятельности.

В блоке 1 «Организация обучения» выше всего учителя оценили следующие компетенции: составлять учебно-тематические планы (4,33); формулировать цели уроков (4,33); отбирать содержание учебного материала в соответствии с поставленной целью (4,33); анализировать урок коллеги (4,0); ставить педагогические цели и задачи соответственно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся (4,17).

Более низкие результаты в блоке 1 «Организация обучения» получены по данным позициям: умение грамотно оформить план-конспект урока (3,83); эффективно использовать современные педагогические технологии (3,5); осуществлять самоанализ урока (3,83); составлять рабочую программу по предмету (3,67); осуществлять дифференцированный подход в обучении разных категорий детей (3,83); устанавливать межпредметные связи в обучении (3,67).

**В блоке 2** «Профессиональное развитие» выше всего учителя оценили следующие компетенции: знание преподаваемого предмета (4,0); умение выбирать методы, формы и средства обучения в зависимости от цели и задач (4,0); знание образовательных стандартов и примерных программ (4,0); готовность участвовать в конкурсах, выставках и других воспитательных мероприятиях, предусмотренных образовательной программой (3,63).

По остальным позициям блока 2 результаты оказались существенно ниже: умение планировать самообразование и повышение педагогического мастерства (3,5); овладение

содержанием новых программ и потребность в изучении современной литературы (3,5); умение использовать компьютерные и мультимедийные технологии, цифровые образовательные ресурсы (3,17); умение квалифицированно работать с различными информационными ресурсами (3,33); степень удовлетворенности результатами своего труда (3,33); умение осуществлять системно-деятельностный подход в обучении (2,83); желание учиться у коллег (3,5); умение опираться на свой педагогический опыт (3,25); потребность в повышении своего профессионального уровня (3,33); решительность и уверенность в том, что учитель преодолет трудности при переходе на стандарты нового поколения (3,33).

Анализ результатов по блоку 2 «Профессиональное развитие» показывает, что педагоги в целом выше оценивают свои знания, чем практические умения, желание повышать свое профессиональное мастерство и удовлетворенность результатами своего труда.

**В блоке 3** «Организация общения и взаимодействия» более высокие оценки получены по следующим компетенциям: знание возрастных особенностей учащихся (4,0); умение организовывать индивидуальную и групповую деятельность с учетом возраста детей (4,0); создавать ситуации успеха (4,0); обеспечивать разумную дисциплину (4,5); учитывать психологические особенности обучающихся (4,17); организовывать внеурочную деятельность (4,0); поддерживать интерес обучающихся к предмету (4,17); принимать решение в сложных педагогических ситуациях (4,0). Требуют дальнейшего совершенствования следующие компетенции блока 3: умение работать с одаренными детьми (3,5) организовывать проектную деятельность обучающихся (3,83); работать с неуспевающими обучающимися (3,83); владение методами педагогической диагностики школьников (3,83); умение выявлять причины неуспеваемости обучающихся (3,83); применять современные способы, методы, приемы активизации учащихся в процессе обучения (3,83).

Анализ данных в зависимости от продолжительности педагогического стажа (таблица 1), позволяет сделать следующие выводы:

Таблица 1

**Обобщенные средние значения самооценок учителей по результатам анкетирования в зависимости от продолжительности педагогического стажа**

Содержание анкетирования	Педагогический стаж				
	1-5 лет	6-9 лет	10-20 лет	21-30 лет	более 30 лет
Блок 1. «Организация обучения»	3,6	3,97	3,78	4,09	3,95
Блок 2. «Профессиональное развитие»	3,7	4,24	4,4	4,67	4,57
Блок 3. «Организация взаимодействия и общения»	3,66	3,77	4,4	4,04	3,96

По блоку 1. «Организация обучения» самые низкие результаты получили начинающие педагоги со стажем от 1 года до 5 лет (средний балл – 3,6). У педагогов со стажем 6-9 лет наблюдается значительно повышение результатов (до 3,97). У следующей возрастной группы (стаж 10-20 лет) средний балл несколько снижается (3,78), что может быть связано с более критичным отношением к уровню необходимых компетенций либо обусловлено эмоциональным состоянием педагогов, видящих себя менее успешными в профессии, чем это есть на самом деле. В психолого-педагогической литературе этот период деятельности учителя связывается с появлением у части педагогов признаков эмоционального выгорания, усталости от профессии. Педагоги со стажем 21-30 лет показали более высокие результаты, связанные с организацией обучения (4,09), что является проявлением педагогического мастерства, профессиональной зрелости. В то время как у группы наиболее опытных учителей со стажем более 30 лет наблюдается небольшое снижение показателей до 3,95 баллов.

Если сопоставить результаты по каждой позиции блоков 1, 2 и 3 отдельно, то можно выявить как достижения, так и трудности у представителей каждой возрастной группы, на основе которых может быть разработана программа дальнейшего профессионального развития как отдельных педагогов, так и разных их категорий. Так, у молодых педагогов (стаж

от 1 до 5 лет) наиболее низкие результаты получила позиция, связанная с разработкой плана-конспекта урока (3,2), что свидетельствует о необходимости организации методической работы с учителями этой возрастной группы именно в данном направлении.

Результаты, полученные по блокам 2 и 3, дают возможность сделать следующие выводы: 1) с увеличением стажа работы наблюдается рост средних значений самооценок педагогов (средние баллы соответственно равны следующим значениям: 3,7 (от 1-до 5 лет), 4,24 (6-9 лет), 4,4 (10-20 лет), 4,67 (21 – 30 лет); 2) выявлено постепенное снижение показателей у наиболее опытных педагогов со стажем более 30 лет (среднее), значение 4,57; 3) учителя со стажем от 10 до 20 лет оценивают свои способности к взаимодействию и общению значительно выше начинающих учителей (соответственно 4,4 и 3,66), у педагогов со стажем более 30 лет наблюдается снижение результатов до 3,96.

По каждому пункту Блоков 1-3 может быть проведен более подробный анализ в случае подготовки педагогического коллектива к корпоративному обучению или в процессе организации курсовой подготовки учителей. Могут быть также построены индивидуальные профили для каждого педагога с целью разработки программы его саморазвития. Набор компетенций может быть существенно дополнен или изменен с учетом поставленной цели.

### Л и т е р а т у р а

1. *Алехин И. А., Сливин Т.С., Тенитилов С.В.* Теоретические основы педагогики высшей школы в логических схемах и таблицах. – М.: ВПА, 2003.– 118 с.
2. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика. – М.: Ростов-на-Дону, 1999.
3. *Военная педагогика: Учебник / под ред. О.Ю. Ефремова.* – СПб.: Питер, 2007.
4. *Гусев В.В., Маслова Н.Ф.* Рабочая книга педагогического самообразования офицеров: основы педагогики высшей военной школы. – Орел: ВИПС, 1996.
5. *Ибрагимова Л. А., Петрова Г. А.* Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура // Вестник НВГУ. 2010. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentsiya-uchitelya-soderzhanie-struktura> (дата обращения: 08.02.2017).
6. *Мижеригов В.А., Ермоленко М.Н.* Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
7. *Пашкин С.Б., Семикин В.В.* Психологическая и педагогическая культура личности и ее формирование в вузе. – СПб., 2015. – 54 с.
8. *Штоббе И. А.* Профессиональные компетенции педагога // Мир науки, культуры, образования.- №4(16) 2009, 115-118.
9. Анкета профессиональных затруднений педагога [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [rok.rhttps://multiu/files/ankieta-opriedielieniie-professional-nykh-zatrudnienii-piedaghogha-dopolnitel-nogho-obrazovaniia.html](https://multiu.files/ankieta-opriedielieniie-professional-nykh-zatrudnienii-piedaghogha-dopolnitel-nogho-obrazovaniia.html) (дата обращения 22.05.2016)



## АВТОРЫ ВЫПУСКА. ABOUT AUTHORS

---

### **АКИМОВА Татьяна Николаевна**

ДИРЕКТОР ГБОУ СОШ № 79 КАЛИНИНСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА, АСПИРАНТ КАФЕДРЫ УПРАВЛЕНИЯ И ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 195269, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. БРЯНЦЕВА, Д. 10
- [ASPIRANTURA88\(AT\)MAIL.RU](mailto:ASPIRANTURA88@MAIL.RU)

### **AKIMOVA TATIANA NIKOLAEVNA**

HEAD OF SCHOOL № 79, POSTGRADUATE STUDENT OF ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 10, BRYANTZEVA STR., SAINT-PETERSBURG, 195269, RUSSIA
- [ASPIRANTURA88\(AT\)MAIL.RU](mailto:ASPIRANTURA88@MAIL.RU)

### **БОРДОВСКАЯ Нина Валентиновна**

ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

- 199034, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАБЕРЕЖНАЯ, Д. 7/9
- [TNINA52\(AT\)MAIL.RU](mailto:TNINA52@MAIL.RU)

### **BORDOVSKAYA NINA VALENTINOVNA**

HEAD OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY OF ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR

- 199034, St. PETERSBURG, UNIVERSITETSKAYA NABEREZHNYA, 7/9
- [TNINA52\(AT\)MAIL.RU](mailto:TNINA52@MAIL.RU)

### **БУХАРОВ Денис Валерьевич**

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДИРЕКТОР ШКОЛЫ №13 ПРИМОРСКОГО Р-НА Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

- 197343, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ТОРЖКОВСКАЯ, 30. ЛИТ. А.
- [SCHOOL13\(AT\)MAIL.RU](mailto:SCHOOL13@MAIL.RU)

### **BUKHAROV DENIS VALERYEVICH**

PH.D., HEAD OF SCHOOL № 13 OF PRIMORSKY DISTRICT OF ST. PETERSBURG

- 197343 St. PETERSBURG. TORZHKOVSKI STR, 30. LIT.A.
- [SCHOOL13\(AT\)MAIL.RU](mailto:SCHOOL13@MAIL.RU)

### **ГВИЛЬДИС Татьяна Юрьевна**

ЗАВЕДУЮЩАЯ УПРАВЛЕНИЕМ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В АСПИРАНТУРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКАЯ АКАДЕМИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- [ASPIRANTURA88\(AT\)MAIL.RU](mailto:ASPIRANTURA88@MAIL.RU)

### **GVILDIS TATIANA YURJEVNA**

HEAD OF POSTGRADUATE DEPARTMENT OF ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV STR., St.-PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- [ASPIRANTURA88\(AT\)MAIL.RU](mailto:ASPIRANTURA88@MAIL.RU)

### **ДИМОВА Алла Львовна**

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ВЕДУЩИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЛАБОРАТОРИИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЦЕНТРА ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ИУО РАО.

- Россия, 105062, Москва, ул. Макаренко 5/16.
- [IUORAO\(AT\)MAIL.RU](mailto:IUORAO@MAIL.RU)

### **DIMOVA ALLA Lvovna**

PH.D., LEADING SCIENTIFIC RESEARCHER OF LABORATORY OF THEORY AND METHODS OF PERSONNEL TRAINING OF THE EDUCATION INFORMATIZATION CENTER OF INSTITUTE FOR MANAGEMENT IN EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

- RUSSIA, 105062, MOSCOW, STR. MAKARENKO, 5/16.
- [IUORAO\(AT\)MAIL.RU](mailto:IUORAO@MAIL.RU)

**ДУДЧИК СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА**

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ТьюТОРСТВА ФГБОУ ВПО Московского педагогического государственного университета

- 119571, Москва, пр-т Вернадского д.88
- KIT(AT)MPGU.EDU

**DUDCHIK SVETLANA VIKTOROVNA**

PH.D., ASSISTANT PROFESSOR OF INDIVIDUALIZATION AND TUTORING DEPARTMENT OF MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 119571, MOSCOW, VERNADSKY PR, 88
- KIT(AT)MPGU.EDU

**ИЛАКВИЧУС МАРИНА РИМАНТАСОВНА**

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, СТАРШИЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЛАБОРАТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СНГ ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- IPO(AT)IPORAO.RU

**ILAKAVICHUS MARINA RIMANTASOVNA**

PH.D., SENIOR RESEARCHER OF THE LABORATORY OF THE COMMON EDUCATIONAL SPACE OF THE CIS OF THE BRANCH OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION "INSTITUTE FOR MANAGEMENT IN EDUCATION OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION" IN ST. PETERSBURG

- 191119, ST. PETERSBURG, CHERNYAKHOVSKY STR., 2
- IPO(AT)IPORAO.RU

**КАРЯГИН СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ**

ДИРЕКТОР ГБОУ «ШКОЛА-ИНТЕРНАТ № 289 С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ПРЕДМЕТА «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» КРАСНОСЕЛЬСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА, АСПИРАНТ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 198325, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, Г. КРАСНОЕ СЕЛО, СТ. МОЖАЙСКАЯ, УЛ. ТЕАТРАЛЬНАЯ, 15, ЛИТ. А
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

**KARIAGIN SERGEI NIKOLAEVICH**

HEAD OF SCHOOL № 289, POSTGRADUATE OF ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 15A, TEATRALNAYA STR., MOZNAISKAYA STATION, KRASNOE SELO, SAINT-PETERSBURG, 198325, RUSSIA
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

**КОЗЛОВ ОЛЕГ АЛЕКСАНДРОВИЧ**

ЗАВЕДУЮЩИЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО НАУЧНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

- Россия, 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д.5/16
- IUORAO(AT)MAIL.RU

**KOZLOV OLEG ALEKSANDROVICH**

HEAD OF THE LABORATORY, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION "INSTITUTE FOR MANAGEMENT IN EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION"

- RUSSIA, 105062, MOSCOW, ST. MAKARENKO, 5/16.
- IUORAO(AT)MAIL.RU

**КРИТСКИЙ БОРИС ДМИТРИЕВИЧ**

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ» Московского педагогического государственного университета, Заслуженный работник культуры РФ, почётный работник высшего профессионального образования РФ.

- 115172, г. Москва, пер. Новоспасский, д. 3, к. 3
- PENIE(AT)MPGU.EDU

**KRITSKIY BORIS DMITRIEVICH**

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF MUSIC AND PERFORMING ARTS IN EDUCATION OF MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

- 3, В. 3, NOVOSPASSKIY LANE., MOSCOW, 115172, RUSSIA
- PENIE(AT)MPGU.EDU

**ЛУПАНДИНА Марина Владимировна**

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДИРЕКТОРА ПО МЕТОДИЧЕСКОЙ И ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ГБУ ДО «ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ», АСПИРАНТ НИЖЕГОРОДСКОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- 603009, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, дом 100
- PRIEMDIR(AT)MAIL.RU

**LUPANDINA Marina Vladimirovna**

DEPUTY DIRECTOR FOR METHODOLOGICAL AND INNOVATION ACTIVITIES, CENTER FOR DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF CHILDREN AND YOUTH OF NIZHNY NOVGOROD REGION, GRADUATE STUDENT OF THE NIZHNY NOVGOROD INSTITUTE FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION

- 100, GAGARINO STR., NIZHNY NOVGOROD, 6003009, RUSSIA
- PRIEMDIR(AT)MAIL.RU

**МАРОН Аркадий Евсеевич**

ЗАВЕДУЮЩИЙ ЛАБОРАТОРИИ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ФИЛИАЛА ФГБНУ ИУО РАО В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- IPO(AT)IPORAO.RU

**MARON Arkady Yevseyevich**

HEAD OF THE LABORATORY OF THEORY AND TECHNOLOGY OF GENERAL AND PROFESSIONAL CONTINUING EDUCATION FOR ADULTS OF BRANCH OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION "INSTITUTE FOR MANAGEMENT IN EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION" IN ST. PETERSBURG, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR

- 191119, St.-PETERSBURG, CHERNYAKHOVSKY STR., 2
- IPO(AT)IPORAO.RU

**МОНАХОВА Лира Юльевна**

ГЛАВНЫЙ НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ЛАБОРАТОРИИ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ФИЛИАЛА ФГБНУ ИУО РАО В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ, ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- 191119, С.-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, Д. 2
- IPO(AT)IPORAO.RU

**MONAKHOVA Lira Yulevna**

CHIEF RESEARCHER OF THE LABORATORY OF THEORY AND TECHNOLOGY OF GENERAL AND PROFESSIONAL CONTINUING EDUCATION FOR ADULTS OF THE BRANCH OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION IN ST. PETERSBURG, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE

- 191119, St. PETERSBURG, CHERNYAKHOVSKY St., 2
- IPO(AT)IPORAO.RU

**МОСТОВА Ольга Николаевна**

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГАОУ ДПО "ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ"

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25, ЛИТ. А.
- LOIRO19(AT)YANDEX.RU

**MOSTOVA Olga Nikolaevna**

PH.D., DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION OF LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

- 25A, CHKALOVSKY PR., SAINT-PETERSBURG, 197136, RUSSIA
- LOIRO19(AT)YANDEX.RU

**МОШТАКОВ Антон Анатольевич**

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЕНИНГРАДСКОГО ОБЛАСТНОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- 197136, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ЧКАЛОВСКИЙ ПР., 25-А
- FRPO(AT)LOIRO.RU

**MOSHAKOV ANTON ANATOLIEVICH**

PH.D., ASSOCIATE PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION OF LENINGRAD REGIONAL INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

- 197136, St. PETERSBURG, SHKALOVSKY AVE, 25-A
- FRPO(AT)LOIRO.RU

**НАЗАРОВА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА**

Главный научный сотрудник лаборатории инноватики в педагогическом образовании Филиала ФГБНУ ИУО РАО в Санкт-Петербурге, доктор педагогических наук

- 191119, С.-Петербург, ул. Чернышевского, д. 2А
- IPO(AT)IPORAO.RU

**NAZAROVA SVETLANA IVANOVNA**

CHIEF RESEARCHER OF THE LABORATORY OF INNOVATION IN TEACHER EDUCATION OF BRANCH OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION IN ST. PETERSBURG, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE

- 191119, St. PETERSBURG, CHERNYANOVSKI STR., 2
- IPO(AT)IPORAO.RU

**НОВОСЕЛОВ Вячеслав Александрович**

студент кафедры «Музыкальное исполнительское искусство в образовании» Московского педагогического государственного университета

- 115172, г. Москва, пер. Новоспасский, д. 3, к. 3
- PENIE(AT)MPGU.EDU

**NOVOSOLOV VYACHESLAV ALEKSANDROVICH**

STUDENT OF THE DEPARTMENT "MUSICAL PERFORMING ARTS IN EDUCATION" OF THE MOSCOW PEDAGOGICAL STATE UNIVERSITY

- 115172, MOSCOW, LANE. NOVOSPASSKY, 3, BUILDING 3
- PENIE(AT)MPGU.EDU

**ОКЕРЕШКО Анна Валентиновна**

специалист управления подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, аспирант кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования

- 191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11-13
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

**OKERESHKO ANNA VALENTINOVNA**

SPECIALIST OF DEPT. OF POSTGRADUATE EDUCATION; POSTGRADUATE AT DEPT. OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY OF SAINT-PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV STR., ST.-PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

**ПЕВЗНЕР Михаил Наумович**

доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель РФ, проректор по международной деятельности Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

- 173003, Великий Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, 41.
- MIKHAIL.PEVZNER(AT)NOVSU.RU

**PEVSNER MIKHAIL NAUMOVITSH**

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PRO-RECTOR FOR INTERNATIONAL AFFAIRS OF THE NOVGOROD STATE UNIVERSITY

- RUSSIA, 173003, VELIKY NOVGOROD, BIG ST. PETERSBURGSKAYA STR., 41
- MIKHAIL.PEVZNER(AT)NOVSU.RU

**ПЕТРЯКОВ ПЕТР АНАТОЛЬЕВИЧ**

доктор педагогических наук, доцент, директор Центра информационных образовательных технологий и международной коммуникации, заведующий кафедрой педагогики, технологий и ремесел Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

- 173003, Великий Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, 41.
- PAP15(AT)YANDEX.RU

**PETRYAKOV PETR ANATOLIEVITCH**

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, DIRECTOR OF THE CENTRE FOR IT IN EDUCATION AND INTERNATIONAL COMMUNICATION, HEAD OF THE TECHNOLOGY EDUCATION CHAIR OF NOVGOROD STATE UNIVERSITY

- RUSSIA, 173003, VELIKY NOVGOROD, BIG ST. PETERSBURGSKAYA STR., 41
- PAP15(AT)YANDEX.RU

**ПОЛОТЕБНОВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ**

АСПИРАНТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- KAFEDRA(AT)UNIVERSITET.RU

**POLOTEBNOV ALEXANDER SERGEEVICH**

POSTGRADUATE OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY OF ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 11-13, LOMONOSOV STR., ST.-PETERSBURG, 191002, RUSSIA
- KAFEDRA(AT)UNIVERSITET.RU

**ПОЛЫНСКАЯ Ирина Николаевна**

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР КАФЕДРЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА, ДОЦЕНТ

- 628605, ХАНТЫ-МАНСИЙСКИЙ АО – ЮГРА, Г. НИЖНЕВАРТОВСК, УЛ. ЛЕНИНА, 56
- ART(AT)NVSU.RU

**POLYNSKAYA IRINA NIKOLAEVNA**

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR OF THE DEPARTMENT OF FINE ARTS OF NIZHNEVARTOVSK STATE UNIVERSITY

- 628605, KHANTY-MANSIYSK AUTONOMOUS OKRUG - UGRA, NIZHNEVARTOVSK, LENIN STR. 56
- ART(AT)NVSU.RU

**ПОЛЯКОВА Виктория Александровна**

ПРОРЕКТОР ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЛАДИМИРСКОЙ ОБЛАСТИ «ВЛАДИМИРСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИМЕНИ Л.И. НОВИКОВОЙ», КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

- Россия, 600001, г. Владимир, пр. Ленина, д. 8-А
- VIRO33(AT)MAIL.RU

**POLYAKOVA VICTORIA ALEKSANDROVNA**

PH.D., PRO-RECTOR OF VLADIMIR REGIONAL INSTITUTE FOR EDUCATION DEVELOPMENT NAMED AFTER L.I. NOVIKOVA

- RUSSIA, 600001, VLADIMIR, LENIN AVE., 8 A
- VIRO33(AT)MAIL.RU

**ПОЛЯНИНОВА Юлия Вячеславовна**

Ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт управления образованием Российской Академии Образования»

- 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1Б
- IUORAO(AT)MAIL.RU

**POLYANINOVA JULIA VYACHESLAVOVNA**

LEADING RESEARCHER OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION "INSTITUTE FOR MANAGEMENT IN EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION"

- 105062, MOSCOW, MAKARENKO ST., 5/16, BUILD. 1B
- IUORAO(AT)MAIL.RU

**РАДЕВСКАЯ Наталья Станиславовна**

ПРОРЕКТОР ПО МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МАРКЕТИНГУ АНО ВО «СМОЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАО», КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, АКАДЕМИК ЕАЕН

- 195197, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПОЛЮСТРОВСКИЙ ПР.5
- SMUN\_SPB(AT)MAIL.RU

**RADEVSKAYA NATALIA STANISLAVOVNA**

PH.D., ASSOCIATE PROFESSOR, PRO-RECTOR FOR INTERNATIONAL ACTIVITIES AND MARKETING OF SMOLNY INSTITUTE OF RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

- 195197, ST. PETERSBURG, POLUSTROVSKIY PR., 5
- SMUN\_SPB(AT)MAIL.RU

**РАКИТСКИЙ АЛЕКСЕЙ ВИКТОРОВИЧ**

АДЪЮНКТ АДЪЮНКТУРЫ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

- 198206, СПБ, УЛ. ЛЕТЧИКА ПИЛЮТОВА Д. 1
- NIO(AT)SPVI.RU

**RAKITSKY ALEXEY VIKTOROVICH**

ADJUNCT OF ST. PETERSBURG MILITARY INSTITUTE OF TROOPS OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION

- 198206, ST. PETERSBURG, UL. LETCHIKA Pilyutova, 1
- N IO(AT)SPVI.RU

**РЕЗИНКИНА Лилия Владимировна**

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ДИРЕКТОРА КОЛЛЕДЖА ТЕХНОЛОГИЙ, МОДЕЛИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОКТОРАНТ

196084, УЛИЦА ЦВЕТОЧНАЯ, 8, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

KTMU(AT)SUTD.RU

**REZINKINA LILIYA VLADIMIROVNA**

DEPUTY DIRECTOR OF THE COLLEGE OF TECHNOLOGY, MODELING AND MANAGEMENT

PH.D., DOCTORAL STUDENT

- 196084, 8, SVETOSHNAYA STR. SAINT-PETERSBURG STATE
- KTMU(AT)SUTD.RU

**РЫНДАК ВАЛЕНТИНА ГРИГОРЬЕВНА**

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ ОРЕНБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ЗАСЛУЖЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ НАУКИ РФ

- 460014 Г. ОРЕНБУРГ УЛ. СОВЕТСКАЯ, 19 КАБ. 208
- PED(AT)BK.RU

**RYNDAK VALENTINA GRIGORIEVNA**

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, THE CHIEF OF THE DEPARTMENT OF GENERAL PEDAGOGY OF ORENBURG STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY, THE SCIENCE HEAD OF THE SCIENTIFIC EDUCATIONAL CENTER, HONORED WORKER OF SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION

- 19 SOVETSKAYA STREET, ROOM 208, ORENBURG 460014 RUSSIAN FEDERATION
- PED(AT)BK.RU

**САЛЬДАЕВА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА**

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПОЧЕТНЫЙ РАБОТНИК СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ ИМ. Н.К. КАЛУГИНА» Г. ОРЕНБУРГА

- 460056, Г. ОРЕНБУРГ, УЛ. ВОЛГОГРАДСКАЯ, Д. 1
- HELGA67(AT)LIST.RU

**SALDAEVA OLGA VIKTOROVNA**

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, HONORED WORKER OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION OF STATE BUDGET PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION "PEDAGOGICAL COLLEGE NAMED AFTER N.K. KALUGIN ", ORENBURG

- 460056, 1, VOLGOGRADSKAYA STR., ORENBURG, RUSSIA
- HELGA67(AT)LIST.RU

**СОКОЛОВА Ирина Ивановна**

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ СВЯЗИ ИМ. МАРШАЛА СОВЕТСКОГО СОЮЗА С.М.БУДЕННОГО

• 194064, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, К-64, ТИХОРЕЦКИЙ ПР., Д.3.

• VAS(AT)MIL.RU

**SOKOLOVA IRINA IVANOVNA**

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, HEAD OF THE DEPARTMENT OF HUMANITARIAN AND SOCIO-ECONOMIC DISCIPLINES OF MILITARY ACADEMY OF TELECOMMUNICATIONS

• 194064, St. PETERSBURG, K-64, TIKHORETSKY AVE, 3.

• VAS(AT)MIL.RU

**СУРТАЕВА Надежда Николаевна**

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВЕДУЮЩАЯ НАУЧНОЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ, ПРОФЕССОР РГПУ ИМ. ГЕРЦЕНА, ЗАСЛУЖЕННЫЙ РАБОТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РФ

• 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЧЕРНЯХОВСКОГО, 2

• IPO(AT)IPORAO.RU

**SURTAYEVA NADEZHDA NIKOLAYEVNA**

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, PROFESSOR, HONORED WORKER OF HIGHER SCHOOL OF THE RUSSIAN FEDERATION, HEAD OF RESEARCH LABORATORY OF THE BRANCH OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION "INSTITUTE FOR MANAGEMENT IN EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION" IN St. PETERSBURG

• 2, CHERNYAKHOVSKOGO STR., St.PETERSBURG, 191119, RUSSIA

• IPO(AT)IPORAO.RU

**ТИХОМИРОВА Марина Анатольевна**

АСПИРАНТ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

• 199034, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАБЕРЕЖНАЯ, Д. 7/9

• TIKHOMARINA(AT)GMAIL.COM

**TIKHOMIROVA MARINA ANATOLJEVNA**

GRADUATE STUDENT OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF St. PETERSBURG STATE UNIVERSITY

• UNIVERSITY EMB. 7/9, SAINT-PETERSBURG, RUSSIA; 199034

• TIKHOMARINA(AT)GMAIL.COM

**ФАДЕЕВА Светлана Александровна**

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ, ЗАВ. КАФЕДРОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НИЖЕГОРОДСКОГО ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

• 603122, г. Нижний Новгород, ул Ванеева, дом 203

• VOSPITANIE-NIRO(AT)MAIL.RU

**FADEEVA SVETLANA ALEXANDROVNA**

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, ASSOCIATE PROFESSOR, HEAD OF THE DEPARTMENT OF THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION AND UPBRINGING OF NIZNI NOVGOROD INSTITUTE OF EDUCATION DEVELOPMENT

• 603122, NIZHNY NOVGOROD, VANEEVA St., BUILDING 203

• VOSPITANIE-NIRO(AT)MAIL.RU

**ФЕДОРЧУК Юлия Михайловна**

ЗАВЕДУЮЩАЯ ЛАБОРАТОРИЕЙ, ДОКТОР ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ

ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

• 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1Б

• IUORAO(AT)MAIL.RU

**FEDORCHUK JULIA MIHAILOVNA**

DOCTOR OF ECONOMIC SCIENCE, ASSISTANT PROFESSOR

HEAD OF THE LABORATORY OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION "INSTITUTE FOR MANAGEMENT IN EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION"

- 105062, MOSCOW, MAKARENKO ST., 5/16, BUILD. 1B
- IUORAO(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, КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ
- HERZEN-KP(AT)MAIL.RU

**QI YU**

POST-GRADUATE STUDENT OF PEDAGOGY DEPARTMENT OF FEDERAL STATE BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION "RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER. A.I. HERZEN »

- 191186 ST. PETERSBURG, NAV. THE MOIKA RIVER 48, BUILDING 11, THE DEPARTMENT OF EDUCATION
- HERZEN-KP(AT)MAIL.RU

**ЧЕКУЛАЕВА ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА**

НАУЧНЫЙ СОТРУДНИК ФГБНУ «ИНСТИТУТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

- 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1Б
- IUORAO(AT)MAIL.RU

**CHEKULAIEVA JULIA ALEKSEEVNA**

RESEARCHER OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION "INSTITUTE FOR MANAGEMENT IN EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION"

- 105062, MOSCOW, MAKARENKO ST., 5/16, BUILD. 1B
- IUORAO(AT)MAIL.RU

**ШЕРАЙЗИНА РОЗА МОИСЕЕВНА**

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР, ЗАВЕДУЮЩАЯ КАФЕДРОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ НОВГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. ЯРОСЛАВА МУДРОГО.

- 173007, ВЕЛИКИЙ НОВГОРОД, УЛ. ЧУДИНЦЕВА, 6/64.
- ROZA.SHERAYZINA(AT)NOVSU.RU

**SHERAYZINA ROZA MOISEEVNA**

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, HEAD OF DEPARTMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION AND SOCIAL MANAGEMENT OF NOVGOROD STATE UNIVERSITY

- RUSSIA, 173007, VELIKY NOVGOROD, UL. CHUDINTSEVA, 6/64
- ROZA.SHERAYZINA(AT)NOVSU.RU

**ЩЕБЕЛЬСКАЯ ЭЛЬВИРА ГЕННАДЬЕВНА**

КАНДИДАТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА КИНО И ТЕЛЕВИДЕНИЯ

- 191119, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ПРАВДЫ 13.
- REKTORAT(AT)GUKIT.RU.

**SHCHEBELSKAYA ELVIRA GENNADIEVNA**

PH.D., ASSOCIATE PROFESSOR OF DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES OF ST. PETERSBURG STATE INSTITUTE OF CINEMA AND TELEVISION

- 13, PRAVDA STR., ST.PETERSBURG, 191119, RUSSIA.
- REKTORAT(AT)GUKIT.RU.

**ЯКУШКИНА МАРИНА СЕРГЕЕВНА**

ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ЗАВЕДУЮЩАЯ ЛАБОРАТОРИЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СНГ ФИЛИАЛА ИНСТИТУТА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ РАО В ГОРОДЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

- 191119, St. PETERSBURG, CHERNYAKHOVSKY St., 2
- IPO(AT)IPORAO.RU

**YAKUSHKINA MARINA SERGEEVNA**

DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCE, HEAD OF THE LABORATORY OF COMMON EDUCATIONAL SPACE OF THE CIS OF THE BRANCH OF FEDERAL STATE BUDGET SCIENTIFIC INSTITUTION "INSTITUTE FOR MANAGEMENT IN EDUCATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION" IN ST. PETERSBURG

- 191119, ST. PETERSBURG, CHERNYAKHOVSKY ST., 2
- IPO(AT)IPORAO.RU

**ЯМЩИКОВА ЕКАТЕРИНА ГЕННАДЬЕВНА**

СОИСКАТЕЛЬ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 191002, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, УЛ. ЛОМОНОСОВА, 11-13
- ASPIRANTURA88(AT)MAIL.RU

**YAMSHCHIKOVA EKATERINA GENNADJEVNA**

APPLICANT OF ST. PETERSBURG ACADEMY OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

- 191002, ST. PETERSBURG, LOMONOSOV STR., 11-13
- ASPIRANTURA88 (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  
№ 1 (50) 2017



Подписано в печать 28.02.2017.  
Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Тир. 805. Зак. 83.  
Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Гарнитура Cambria, ParaType OriumNew.  
Отпечатано в типографии ООО «Силорд»:  
191104, Санкт-Петербург, Басков пер., 35.